RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

ISSN 0483-4992

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXVII Warszawa 2008

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

1–2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
Rok LXXVIII Warszawa 2008

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. Henryk Gasiul
– Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

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

Stanisław Kawula – Antynomie w wychowaniu młodego pokolenia Polaków 5
Elżbieta Posłuszna – Resentyment – źródła, przejawy, sposoby eliminacji 25

RELACJE Z BADAŃ

Ewa Czerniawska – Wpływ muzyki na efektywność procesów pamięciowych 35
Michał H. Chruszczewski – Pojęcie i struktura uzdolnień plastycznych 49

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Jacek Tendej – Zastosowanie badań jakościowych do prezentacji instytucji wychowawczej 61

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Beata Kozieł – Krótka refleksja na temat rozumienia niepowodzeń szkolnych w Polsce (w zależności od obowiązującej ideologii społecznej) 79

RECENZJE

Andrzej Jaczewski – Napoleon Wolański: *Ekologia człowieka. Podstawy ochrony środowiska i zdrowia człowieka* 85
Alina Wróblewska – Jerzy Damrosz: *Ojczyzna i jej regiony* 86
Jerzy Jakub Czarkowski – Marta Kochanek: *Olśnienie i odwaga – piękno jako kategoria pedagogiczna* 90

KRONIKA

Wanda Szklarska – Integracja w edukacji 93

SPIS TREŚCI

ARTICLES

Stanisław Kawula – Antinomies in education of young Poles' generation 5
Elżbieta Posłuszna – Resentment – sources, signs and ways of elimination 25

RESEARCH REPORTS

Ewa Czerniawska – Influence of music on memory process effectiveness 35
Michał H. Chruszczewski – Notion and structure of art skills 49

ADDITIONAL MATERIALS FOR STUDENTS

Jacek Tendej – Use of quality research in presentation of an educational institution ... 61

DELIBERATIVE MATERIALS – VIEWS AND OPINIONS

Beata Kozieł – Short reflection on understanding school failures in Poland (depending on ruling social ideology) 79

REVIEWS

Andrzej Jaczewski – Napoleon Wolański: *Human ecology. Principles of environment protection and human health* 85
Alina Wróblewska – Jerzy Damrosz: *Homeland and its regions* 86
Jerzy Jakub Czarkowski – Marta Kochanek: *Dazzle and courage – sense of beauty as pedagogical category* 90

CHRONICLE

Wanda Szklarska – Integration in education 93

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2008

Stanisław Kawula
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Antynomie w wychowaniu młodego pokolenia Polaków

Wkroczyliśmy już w wiek XXI z ideacyjnie przyjętą nadzieją, iż w aktualnych warunkach społeczno-ekonomicznych i relacjach międzyludzkich społeczeństwo polskie – jako całość – nie może nadal wychowywać tylko negatywnie. Wyrazem takich założeń organizacyjno-programowych jest realizowana w Polsce reforma edukacji. W swych założeniach, w wielu fragmentach, nawiązuje – chociaż bez wyraźnych konotacji – do idei **wychowującego społeczeństwa** (Suchodolski, red., 1983; 2003). Jest ona bliska założeniom klasycznej pedagogiki społecznej, a uwzględniana jest również w zadaniach i programach badawczych aktywnych pedagogów z kilku ośrodków akademickich w Polsce (Kwieciński, Śliwerski, red., 2004). Wychowanie bowiem jest jedną z funkcji życia społecznego, wypadkową uczestnictwa i oddziaływań różnych kręgów, grup, stowarzyszeń i instytucji. Staje się to zrozumiałe wtenczas, jeżeli zdefiniujemy wychowanie (wychowywanie) jako wartościową pomoc (interwencję) dorosłych w układaniu się dzieci i młodzieży ze światem, a nie „jednooczną" indokrynację. Chodzi raczej o szeroki zasięg relacji ze światem, ich model „światowidowy", przekraczający nakreślone uprzednio granice.

Co ma jednak dzisiaj robić zagubiony młody człowiek, pozbawiony i poszukujący ideałów lub też orientacji życiowych? Jest to, niestety, smutna prawda i realizm naszego życia. Czy jest jednak wyjście z takiej pułapki edukacyjnej? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest wcale łatwa. Należy ona nie tylko do pedagogów lub też przedstawicieli nauk o wychowaniu i o człowieku. Jest to bowiem sprawa przede wszystkim polityków, ekonomistów oraz ich poszczególnych ugrupowań. Skąd wynika zatem indyferentyzm współczesnej młodzieży? Wskażmy na najważniejsze uwarunkowania i przesłanki swoistego zagubienia młodych pokoleń Polaków.

Sprawa od strony teoretycznej (zwłaszcza psychologicznej) wydaje się jednak niezmiernie prosta. Otóż obie z dwu podstawowych grup potrzeb człowieka (potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji oraz potrzeb rozwojowych) są obecnie blokowane, są w defensywie. Jest mianowicie tak, że grupa potrzeb „rozwojowych" została zdeterminowana pierwszą grupą potrzeb psychicznych człowieka. Ale równocześnie potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji nie mogą być zaspokajane,

ustępując z reguły sytuacjom różnorodnych zagrożeń, poczucia bezradności, osamotnienia itp. (Obuchowski, 1985; Kwieciński, 2002 a, b). Ostatnio wzrosły wyjazdy młodych w poszukiwaniu pracy do krajów Unii Europejskiej (tzw. emigracja zarobkowa).

Zjawisko blokady potrzeb wzmacniają także dwa mechanizmy o charakterze psychospołecznym, mianowicie mechanizm zawiedzionych nadziei i mechanizm ubezwłasnowolniania młodzieży (dzieci). Mechanizmy te (i ich skutki) występują w skali światowej (Adamski, 1983; Kozakiewicz, 1987; Kawczyńska-Butrym, red., 2006).

Zagrażają nam nadal różne skutki cech i patologii (normalności) władzy różnych szczebli. Nie sądzę, aby pedagog powiedział w tym względzie coś oryginalnego, poza ustawicznym „teatrem", gdzie odgrywane są na pokaz role dobrych władców.

Są jednak przypadki osób (osobników) kierujących się prostą, wyraźną zasadą życiową, ażeby podejmować (zdobywać) jakąkolwiek władzę po to, aby mieć możliwość poniżania podległych im ludzi, ich godności, uzależniać ekonomicznie, a nawet seksualnie. Idzie wtedy o manipulację strachem jako metodą spracowania władzy, a nie traktowanie jej (władzy) jako służby dla innych. Naturalnie, wobec osób tak sprawujących swój model władzy żywić można jedynie dystans, a nawet pogardę. Chociaż chęć osiągnięcia „władz nad duchem" jest cechą każdej władzy od wieków (Janik, 1991; Świda-Ziemba, 1997, s. 435). Hanna Świda-Ziemba twierdzi „choć istotą totalitaryzmu jest zniewolenie człowieka, to otworzenie »wrót wolności« nie sprawia, że wszystko, co się z nim wiąże – kończy się nagle. Przeciwnie, agonia trwa długo, »system« w tym sensie umiera przez lata, powoli".

Można zastanowić się, po co właściwie jest to ostrzeżenie? Grozi ono bowiem realizacją zjawiska „sobiepaństwa" w relacjach: człowiek-człowiek; człowiek-instytucja itd. Na przykład „stalinowskie sobiepaństwo" oznaczało dowolne ferowanie orzeczeń, wyroków i decyzji w stosunku do wszelkiej ludzkiej działalności i bezkarne postępowanie człowieka sprawującego władzę. Sobiepaństwo oznacza również dowolność we wszelkim postępowaniu, jest zatem zjawiskiem społecznie destruktywnym. Zauważyć jednak można, iż zjawisko to wykazuje obecnie tendencję do odradzania. Żal może być tylko młodych, pięknych, szczerych, prawdomównych i empatycznych młodzieńców oraz dziewcząt, iż żyją w takich czasach, tj. warunkach ciągłego dysonansu i dyskomfortu psychospołecznego.

Z tych też racji i przesłanek jawi się jedna z antynomii pedagogicznych o bardzo wyraźnej konstelacji. Jest to mianowicie pedagogika akcentująca wychowanie pozbawione nadziei, wychowanie równoważne z manipulacją, wychowanie doktrynerskie i dogmatyczne, wychowanie pozbawione podmiotowości i demokracji. Skutki tak realizowanej pedagogiki, a zwłaszcza jej echo, przewiną się u nas z pewnością w najbliższym czasie. Będzie to istotny hamulec w rozwijaniu różnorodnych sił społecznych w naszym kraju i w różnych kręgach środowiskowych, np. w realizacji koncepcji edukacji obywatelskiej czy patriotycznej.

Zadania edukacyjne w tym względzie nie należą jedynie do teorii czy też refleksji nauk o wychowaniu lub szerzej mówiąc nauk o człowieku. Jest to mianowicie kwestia praktycznych rozwiązań z zakresu ekonomiki, działań i decyzji politycznych, polityki socjalnej i edukacyjnej państwa, modelu sprawowania władzy centralnej i terenowej oraz tzw. wdrażalników prakseologicznych w układzie insty-

tucjonalnym, lokalnym (samorządowym) itd., a także osobistym i rodzinnym.

A co może zatem uczynić, a przede wszystkim wyjaśnić w tym zakresie teoria pedagogiczna? W dalszej części opracowania wskażemy najpierw na konstytutywne cechy wychowania, głównie rolę wartości w tym zjawisku (pojęcie metanoi), a następnie zarysujemy nowe strategie wychowawcze i ich implikacje praktyczne.

Spojrzenie na istotę wychowania

Stanowiska wyrażane przez współczesnych przedstawicieli nauk o wychowaniu sklaniają się z reguły ku szerokiemu traktowaniu zjawisk wychowawczych. Podkreśla się przy tym dwa ich aspekty: traktowanie wychowania jako jednego z ważnych procesów społecznych, który nie jest autonomiczny, lecz uwikłany w całokształt życia oraz widzenie wychowania jako planowej i zamierzonej działalności społecznej (osób, grup lub instytucji). Wychowanie jest więc swoistą interwencją w dialektyczny związek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki poprzez współdziałanie w twórczym rozwoju osobowości jednostki i przemian społecznych (Miller, 1981). Jest ono rozumiane jako nierozerwalny proces psychospołeczny, prowadzący do wartościowych zmian w zachowaniu jednostek lub grup, w kształtowaniu nowych jakościowo cech (rozwój), bądź też zapobieganiu i eliminowaniu zjawisk destruktywnych (antywychowanie lub pseudowychowanie), (Sałaciński, 1989). Wychowanie więc jest pomocą w układanie się człowieka (zwłaszcza młodych pokoleń) ze światem lub też całokształtem procesów i sposobów, które pomagają istocie urzeczywistnić w pełni jej człowieczeństwo – mówiąc językiem personalizmu chrześcijańskiego. Tak więc centralną kategorią pojęciową wychowania staje się „pomoc" jako antynomia „urabiania" według przyjętego wzorca (edukacja uniformistyczna).

W takim ujęciu wychowanie, zaznaczające się zwłaszcza jako proces, zawiera w swej strukturze trzy podstawowe składniki: interakcje między najróżniejszymi sytuacjami społecznymi a zachowaniem się człowieka; procesy wewnętrznych modyfikacji osobowości jednostki pod wpływem tych sytuacji i doświadczenia własnego; określone efekty zachodzących przemian w postaci względnie trwałych sposobów zachowania się jednostek i ukształtowanych cech osobowości. Ujmując wychowanie jako wartościową interwencję w dialektyczny układ człowieka i jego środowiska (przyrodniczego, społecznego, kulturalnego i cywilizacyjnego), należy także widzieć ów wychowawczy efekt w szerokim znaczeniu tego słowa. Chodzi o zmiany zachodzące zarówno w osobowości i postępowaniu jednostek, jak i w otaczającej człowieka rzeczywistości społecznej. Ten drugi wymiar efektu wychowawczego nie zawsze jest dostrzegany. Jednak w każdym społeczeństwie zakłada się, iż wychowanie jest ważnym czynnikiem przeobrażeń ekonomicznych i społeczno-kulturalnych, powinno je przyspieszać i prowadzić do postępu w różnorodnych sferach ludzkiego życia. Mając na uwadze tak widziane efekty, niezbędne wydaje się planowe organizowanie sytuacji wychowawczych, mających na celu dostarczenie jednostkom różnorodnych doświadczeń, niezbędnych dla wartościowego kształtowania się ich relacji ze światem (ludźmi, instytucjami, kulturą, wartościami itd.). Takie ujęcie wychowania pozwala określić jego

proces jako szeroko rozumianą działalność osób, instytucji i grup, skierowaną na dokonanie pożądanych zmian w postępowaniu ludzi i zarazem w ich otoczeniu. Istotną rolę informacyjno-edukacyjną odgrywają dzisiaj multimedia z internetem na czele.

W raporcie UNESCO z roku 1975 określono proces wychowania tak: *Wychowanie jest jednocześnie światem w sobie i odbiciem tego świata* (Faure, red., 1975). Nie jest to tylko postulat natury teoretycznej. Podobne oczekiwania względem praktyki i teorii wychowania kierują rożne podsystemy społeczne. Nasze społeczeństwo coraz częściej domaga się pełniejszego i bardziej efektywnego włączenia wychowania do regulowania i stymulowania dynamicznej i skomplikowanej praktyki współczesnego życia. Szereg nadziei wiąże się zwłaszcza z dobrym funkcjonowaniem instytucji wychowujących, wśród nich szczególnie z różnymi typami szkół, w tym państwowych, autorskich, prywatnych i społecznych. Równocześnie rzeczywiste ich *funkcjonowanie*, z punktu widzenia zmieniających się ideałów wychowawczych i realnych potrzeb społecznych, budzi nadal szereg poważnych zastrzeżeń. Układ edukacyjny bywa niszczony poprzez ekscesy natury dewiacyjnej, a nawet kryminalnej. Czego doświadcza także młodzież ucząca się w naszych szkołach.

Metanoja jako drogowskaz ku wartościom w wychowaniu

Przyjmując zasadnicze ustalenia i tok myślenia R. Miller (1981) i R. Łukaszewicza (1989) – w moim przekonaniu – *Wychowanie jest świadomą i wartościową interwencją (pomocą) w proces układania się człowieka ze światem.* Tak pojemne pojęcie wychowania obejmuje w zasadzie całe życie człowieka, od chwili poczęcia (idzie o wychowanie matki i ojca) do sędziwej starości.

Kwestią dyskusyjną jest, naturalnie, pojęcie „pomocy" lub też interwencji osób, instytucji, grup, organizacji lub stowarzyszeń, która (pomoc, interwencja) powinna mieć charakter **wartościowy**. Sprawa ta pozostaje od lat kluczowa dla kolejnych pokoleń pedagogów nauczycieli, ponieważ prowadzi z reguły do przypisywania owym „interwencjom" znamion manipulacji, urabiania, indoktrynacji lub pedagogiki pompatycznej. Inspirowany system wartości ze strony układów globalnych lub lokalnych, nie zawsze uznawany i interioryzowany, może być niekiedy uznany za próbę kształtowania osobowości człowieka według modelu uniformistycznego. Ocenę taką uzyskiwały kolejno pojawiające się prądy, kierunki, koncepcje i systemy pedagogiczne (Śliwerski, 2005).

W tej sytuacji pozostaje zwrócenie się do wartości ogólniejszych, niemal „ponadczasowych" – uniwersalnych, perenialnych. Z pomocą przychodzi tutaj pojęcie „metanoi", wyjaśnione szczegółowo przez M. Gogacza (1985). Tekst ten uważam za słuszny m.in. dlatego, iż obecnie – np. w telewizji – mówią, jak się stać bogatym, przedsiębiorczym, tj. człowiekiem właściwie ułomnym – wyobcowanym z uczuć wyższych, bezmyślnie czczącym bożka martwej materii (złota, rzeczy, pieniądza, strojów, jedzenia i picia). Nie spotkałem człowieka ani tekstu, rozpatrujących kwestię – „jak być uczciwym"? Jest to temat kłopotliwy, pozostający raczej w defensywie. No cóż, można go pomijać, przeczekać lub nawet przemilczeć, ale akcentując humanistyczny akcent pedagogiki jako nauki o człowieku, termin „metanoja" okazuje się bardzo pożyteczny w „rozważaniach

o współczesnych antynomiach pedagogiki i wychowania (zwłaszcza młodzieży polskiej).

Mieczysław Gogacz – z punktu widzenia społecznej nauki Kościoła – sądzi iż, człowiek z racji poznania, możliwości podejmowania decyzji, dzięki wolności zabiega o dwie **naczelne wartości**: metanoję i humanizm. Co więc proponuje nam Gogacz? Trwanie relacji osobowych międzyludzkich, ukierunkowanych miłością, prawdą i dobrem oraz wyznaczonych przez rozumność i wolność człowieka, powinno być utrwalane i doskonalone poprzez metanoję i humanizm. Są to bowiem drogowskazy ukierunkowujące nasze działanie i stanowiące uniwersalne wartości.

Metanoja jest swoistą zmianą myślenia człowieka i przemianą jakości jego postępowania, wyrażającą się gotowością do przyjmowania tego, co słuszniejsze, prawdziwsze, lepsze, szlachetniejsze. Słownikowe rozumienie *metanoi* (grec.) oznacza przemianę myśli, zmianę usposobienia i odnosi się do wszystkich wymiarów człowieka. Te przemiany przejawiają się w jego nowym postępowaniu, w nowej praktyce jednostki (lepszej) oraz zmianie jego środowiska życia. Naturalnie wszelkie zmiany mogą mieć różny charakter. Ze względu na ich tempo (sposób) można wyróżnić przemiany ewolucyjne i zmiany gwałtowne, radykalne. Ich wzniecanie może być planowe, głównie poprzez inspirację wszelkiej władzy lub instytucji czy wychowania. Zmiany mogą także następować żywiołowo, spontanicznie, przypadkowo (tamże), bez należytego programu, a nawet w chaosie.

Gogacz jest zdania, że metanoja i wynikający z niej humanizm są *obroną istnienia i życia ludzi*. Jest obroną typowo ludzkiego środowiska i podstawowych w nim wartości: miłości, prawdy, wiary, nadziei do dobra. Metanoja i humanizm są zarazem służbą człowiekowi i takim działaniem, w którym – ze względu na swą godność – człowiek jest celem podejmowanych działań, a nie środkiem innych (np. utylitarnych, instrumentalnych, dionizyjskich czy hedonistycznych).

Zadaniem wychowania i wychowawców, według M. Gogacza, jest takie kształtowanie wolności i mądrości człowieka, aby wybierał w życiu to, co najlepsze. Idzie także o to, ażeby ucząc innych trafnych decyzji, ukazywać w wiedzy to, co prawdziwe, w celach – to, co wartościowe, co służy ludziom. Jakie mogą być przejawy metanoi i humanizmu w naszym działaniu?

Realizacja tych wartości wymaga zabiegania również o środki techniczne, administracyjne i instytucjonalne oraz takie ich przekształcenie, aby służyły przede wszystkim człowiekowi. Aby człowiek istniał i funkcjonował, potrzebne jest chronienie jego istnienia i zdrowia, niezbędny jest pokój i lecznictwo. Aby człowiek rozwijał swoją rozumność – mówiąc językiem Gogacza – potrzebne są szkoły, uniwersytety; a w nich przede wszystkim humanistyka, filozofia, teologia, umożliwiające kontakt z realnymi bytami, a także technika, umożliwiająca kontakt z książkami, pojazdami, lekarstwami; niezbędne są domy, pożywienie, dzieła sztuki itd. Aby człowiek usprawnił swoje decyzje w trafieniu na dobro, potrzebna jest mu obecność osób kochających i dobrych, potrzebna jest mu rodzina, małżeństwo, przyjaźń, naród, państwo. To także wymaga domów, dochodów, rzemiosł, pracy, szkół, urzędów, kościołów, sprawiedliwości, męstwa, szczerości, życzliwości, wrażliwości na potrzeby ludzi, na ich cierpienie, na ich radości, tęsknoty, trudności światopoglądowe i religijne, trudności ekonomiczne i administracyjne, prawne i towarzyskie, międzynarodowe i międzyludzkie. Nie wystarczą jedynie urządzenia techniczne i kontakty pośrednie z ludźmi.

Potrzebna jest więc troska o chorych, ubogich, głodnych, uczących się, cierpiących, smutnych, bezdomnych, osamotnionych i opuszczonych; podróżujących, zaniedbanych, uwięzionych, dotkniętych wątpliwościami, kryzysem miłości, wiary, nadziei; aby byli leczeni, aby mieli godne ludzi dochody, pożywienie, dostęp do wiedzy, aby łagodzono ich cierpienia, wywołano radość, aby mieli prawdziwy dom, spotkali ludzi im życzliwych, opiekę w podróży, sprawiedliwe wyroki, prawną pomoc, aby weszli do wspólnot wspierających ich w zmartwieniach, aby z pomocą innych przetrwali różnorakie kryzysy (tamże).

Naturalnie, potrzebna jest także troska o zdrowych, zamożnych zaprzyjaźnionych zorganizowanych, wykształconych, pogodnych, radosnych, wolnych, bezpiecznych, cieszących się miłością, wiarą i zaufaniem, aby ci „szczęśliwcy" służyli innym tymi wartościami, aby ich nie niszczyli, lecz rozwijali, aby wzrastali w tym, co prawdziwei dobre dla człowieka. Rozwój mogą stymulować przecież uspołecznione elity „pieniądza".

Tak więc, aby ochronić miłość, nadzieję i wiarę oraz humanizm i człowieka, trzeba mądrze i życzliwie być obecnym właściwie wszędzie, na wszystkich polach spraw ludzkich, wszędzie tam, gdzie istnieje lub też kształtuje się wartościowe relacje międzyludzkie. Dlatego też, kiedy mamy na uwadze w wychowaniu wartościową interwencję (pomoc) w układaniu się człowieka ze światem, pojęcie metanoi okaże się użyteczne. Nie jest to bowiem kolejny wzorzec, ideał wychowawczy, ale nakreślony kierunek naszego postępowania, właśnie „ku – człowiekowi". Metanoja może być tym drogowskazem, „ku czemu", „po co", ku jakim wartościom mamy dzisiaj zmierzać, także w wychowaniu i codziennych relacjach międzyludzkich.

Uzasadnione wydają się następujące zagadnienia badawcze z punktu widzenia metanoi i humanizmu tragicznego:

1. Warunki socjalne, kulturalne i edukacyjne rodzin bezrobotnych. Możliwości prawnego, ekonomicznego i pedagogicznego wspomagania. Diagnoza, modele i wzorce rozwiązań praktycznych. W tym ostatnim zadaniu także rola różnorodnych sił społecznych i programów pomocowych.

2. Analogiczny problem – Człowiek bezdomny i jego rodzina. Przyczyny, rozmiary zjawiska (odrzucenie i osamotnienie). Modele rozwiązań praktycznych (ogólnospołecznych, lokalnych, innych) – w tym formy aktywności prowadzące do wyjścia z bezdomności i życia na „własny rachunek".

3. Zjawiska rozwarstwień socjalnych, kulturalnych i edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz ich rodzin (uwarunkowania, możliwości socjalnego i pedagogicznego wspomagania). Co zmieniło się np. od czasów, kiedy badania w tym względzie prowadziła Helena Radlińska (1937)? Koło historii lubi się bowiem powtarzać (Kawula, 2004, s. 162).

4. Permanentność poczucia zagrożenia, bezpieczeństwa, a poczucie równości i sprawiedliwości społecznej. Źródła, przyczyny, mechanizmy pedagogiczne możliwości zapobiegania. W tym także obszary zagrożeń w miejscu zamieszkania, w szkole, podróży itp. Do tych kwestii zaliczyć należy przede wszystkim także bezpieczeństwo socjalne człowieka i jego rodziny.

Teoria czy teorie wychowania?

Doskonalenie skuteczności wychowawczej szkół i innych placówek opiekuńczo-wychowawczych należy do podstawowych zadań teorii wychowania i innych nauk o wychowaniu. Nauka ta, opierając się na teoretycznych rozważaniach, a także na empirycznych eksperymentach wychowawczych starała się zawsze podawać praktyce oświatowo-wychowawczej zasady i wskazania pedagogicznego działania (Husén, 1980).

Przedstawiciele tej dyscypliny opracowali wiele cennych rozpraw z zakresu teorii i metodyki wychowania. Jednak praktyka wychowawcza przyswajała sobie owe zalecenia w niewielkim stopniu, a efektywność wychowawcza placówek oświatowych nie wzrastała. Nie można przy tym faktu tego wyjaśniać jedynie niechęcią czy nieudolnością nauczycieli-wychowawców, brakiem inspiracji ze strony nadzoru pedagogicznego czy też zakładów kształcenia czy dokształcania kadry nauczycielskiej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że istotne przyczyny niezadowalającego funkcjonowania wychowawczego instytucji publicznych są głębsze i leżą głównie w obiektywnych, nierozpoznanych jeszcze w pełni prawidłowościach współczesnego życia społecznego, w tym również wychowania.

Niektóre współczesne badania z teorii wychowania wskazują wyraźnie na to, iż np. wychowanie szkolne w warunkach przebudowy ustroju jest silnie powiązane z całością życia społecznego, że jest przy tym wyjątkowo skomplikowane i złożone. To w tej złożoności i uwarunkowaniach procesów wychowawczych upatruje się źródła niskiej aktywności wychowawczej współczesnych szkół. Wszak nowe, tworzące się aktualnie warunki życia społecznego niosą z sobą nowe, coraz bogatsze zjawiska i nowe, często bardziej niż dawniej skomplikowane problemy ekonomiczne, socjalne, polityczne i kulturalne. Nie są przy tym wolne od napięć i konfliktów natury społecznej i psychologicznej. W takiej sytuacji również wychowanie, jako zjawisko społeczne, przybiera współcześnie inny niż dawniej kształt i przebiega – być może – według innych prawidłowości. Konstruowanie więc teorii wychowawczych na miarę aktualnych warunków społecznych wymaga uwzględnienia prawidłowości i zjawisk charakterystycznych dla ekonomiczno-społecznego rozwoju neokapitalizmu, np. etapowości, sytuacji dysonansowych, twórczego niezadowolenia itd.

Współczesna teoria wychowania nie może już zatem ograniczać się tylko do wywodzenia swych zasad i metod pracy wychowawczej z dawniej opracowanych koncepcji lub teorii, ale powinna podejmować własne badania nastawione na wyjaśnianie podstaw aktualnych zjawisk życia społecznego i ich związku z wychowaniem (Konarzewski, 1982). Chodzi o wyjaśnianie rzeczywistego wymiaru współczesnego wychowania, określanie istotnych uwarunkowań jego przebiegu i efektów. Tak widziane zadanie badawcze zezwoli z kolei na wysunięcie modelowych rozwiązań pedagogicznych w różnych zakresach naszej praktyki. Podstaw takich nie znajdziemy w znanych koncepcjach wychowawczych, choć cennych i skutecznych w warunkach, kiedy powstawał konkretny ich zamysł. Nadziei tych nie spełnia – jak sądzono – uniwersalistyczna teoria wychowania, będąca zastosowaniem prakseologii. Okazało się bowiem niejednokrotnie, że nie wystarcza do osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego przyjęcie schematu pedagogicznego działania: zadanie – metoda – wynik. Zachowania ludzkie nie mają bowiem tylko reaktywnego

wymiaru. W świetle poznawczych i humanistycznych koncepcji człowieka nasz system orientacyjny (relacja człowiek – świat) umożliwia także generowanie nowych wartości, wizji, zadań i zachowań. Osiągamy to wtedy, gdy kierujemy się w swoim postępowaniu określonym systemem wartości i kryterium użyteczności. Dzięki tej zdolności jednostka – wychowanek potrafi działać nie tylko według zasady: zadanie – wynik, ale ponadto osiąga zdolność podporządkowania konkretnej sytuacji określonej wartości lub ich systemowi. Element ten w moim przekonaniu w dużym stopniu wypełnia pojęcie metanoi. Jego aspekt humanistyczny został już omówiony. Dochodzi tutaj ważny moment wychowawczy, gdyż jednostka ma możność wartościowania swego postępowania. Zadaje sobie pytanie, po co, ku czemu, dla kogo itd. ma podjęte zadania wykonać. Element ten nadaje zachowaniu się swoistą organizację, orientuje człowieka na celach generalnych i odległych, wznieca u niego poczucie sensu życia (Picht, 1981). W takim ujęciu sytuacji wychowawczych rola wzmocnień zewnętrznych staje się drugorzędna, a w niektórych sytuacjach życiowych i wychowawczych okazuje się całkowicie nieprzydatna. Oto tylko pewne uwagi i sugestie, jakie powinniśmy uwzględniać, chcąc szukać podstaw współczesnej teorii i praktyki wychowania. Z pewnością nie będą to przesłanki wywiedzione tylko z samej pedagogiki jako nauki. Zachodzi konieczność uwzględnienia w niej szeregu twierdzeń i prawidłowości zaczerpniętych z nauk współdziałających z pedagogiką lub stanowiących jej merytoryczne podstawy.

W teorii wychowania funkcjonuje wiele twierdzeń wypracowanych na gruncie psychologii ogólnej, społecznej i wychowawczej, psychoterapii, socjologii wychowania, socjologii kultury, antropologii filozoficznej, subdyscyplin filozoficznych (etyki, aksjologii, teleologii, estetyki) oraz prakseologii i socjotechniki oraz metodologii nauk. Można tam odnaleźć wiele cząstkowych „teorii" składających się na teorię wychowania, np. teorię kształtowania ról społecznych, dysonansu poznawczego, zmiany postaw, kształtowania postaw prospołecznych, nagrody i kary. Obecność szczegółowych twierdzeń z dyscyplin wspomagających teorię wychowania (lub teorie) stanowi w zasadzie korzystny jej atrybut, świadczy bowiem o dynamice i „otwartości" tej subdyscypliny pedagogicznej. Tak też trzeba widzieć dalszy jej rozwój o charakterze jakościowym.

Ze względu na dość szeroki przedmiot teorii wychowania, który został nakreślony na początku naszego wprowadzenia, problematyka zainteresowań tej nauki jest bardzo bogata, różnorodna, podejmowana w ścisłej łączności z innymi naukami. Dlatego trudno jest wprowadzić ład i systematyzację różnorodnych twierdzeń (teorii), z którymi mamy aktualnie do czynienia. Jednak zadanie to jest obecnie niezbędne, głównie po to, aby powstał pewien względnie spójny zbiór prawidłowości właściwych dla tej nauki. Z nich też będzie wynikać użyteczność praktyczna, jasność uzasadnień i warunków zastosowania, przydatność w procesie kształcenia kandydatów na wychowawców itd. Ze względu na ponadspecjalnościowy charakter pedagogiki, w tym teorii wychowania, trudności metodologiczne z nakreśleniem jej specyfiki i trendy ogólnoświatowe (głównie w krajach anglosaskich, gdzie pojęcia „teoria wychowania" nie używano wcale, najczęściej używa się tam pojęcia edukacji, np. edukacja elastyczna (Meigham, 1991). Wydaje się bardziej zasadne używanie nazwy „wiedza o wychowaniu" lub „nauki o wychowaniu". Można też mówić o pedagogice jako jednej z nauk o człowieku, posiadającą swoiste cechy i aplikacje praktyczne (Suchodolski, 1991, 1989, 1983, 2003).

Ze względu na opisująco-wyjaśniający i prakseologiczny charakter teorii wychowania, należy zastanowić się nad kryteriami systematyzacji jej różnorodnych treści szczegółowych. Mogą to być trzy zasadnicze kryteria, wokół których należy grupować i porządkować dotychczasową wiedzę: kryterium dydaktyczne, teoretyczne i praktyczne.

O systematyzacji dydaktycznej w teorii wychowania mówimy wtedy, gdy twierdzenia tej nauki będą uporządkowane według pewnej myśli dydaktycznej, np. ze względu na narastający stopień trudności treści, ich logiczny układ (według zasady wynikania) lub konstrukcję podręcznika (Kunowski, 1981; Kwieciński, Śliwerski, 2004).

Z systematyzacją teoretyczną mielibyśmy do czynienia wtedy, gdyby twierdzenia teorii wychowania (ich układ) uporządkować ze względu na zamierzony **efekt ideologiczny**. Zakładać można, iż u odbiorców zaznaczy się wpływ treści na ludzkie postawy i wartości, na zaszczepianie pewnych idei społecznych, na kształtowanie stosunków międzyludzkich, konstrukcję np. solidaryzmu, kolektywizmu, demokracji, samorządności lub też na inicjowanie pożądanych zachowań (np. uczestnictwa w kulturze, pracy fizycznej, pracy społecznej, rekreacji) lub sporcie. Nieuporządkowany pluralizm może być w tym względzie szkodliwy, grozi chaosem i anarchią.

Zbiór twierdzeń stanowiących teorię wychowania może również być porządkowany ze względu na **wymogi praktyczne**. Jest to ważne kryterium, głównie wobec dużych oczekiwań społecznych, jakie skierowane są pod adresem teorii wychowania. W tym ujęciu twierdzeniom pedagogicznym nadaje się cel praktyczny, np. są one tak dobrane, aby wspomóc wychowawców realizujących prace z samorządem dziecięcym, w organizacjach młodzieżowych, aby ułatwić pedagogom prowadzenie opieki nad dziećmi. Należy zwrócić uwagę, iż właśnie ten rodzaj opracowań problemowych i monograficznych z zakresu teorii wychowania występuje u nas dość często.

Warto przy tym zauważyć, że wszystkie te kryteria powinniśmy brać pod uwagę, chcąc uzyskać jakościowo nowe i koherentne twierdzenia, stanowiące podstawę współczesnej teorii wychowania. Temu celowi mogą m.in. służyć zamieszczone tutaj uwagi i propozycje, stanowiące w pewnym sensie elementy współczesnego modelu wychowawczego (edukacyjnego). Stanowić mogą przykład poszukiwań zmiany dzisiejszego paradygmatu pedagogicznego (Kwieciński, 1979; Kupisiewicz, 1985). Naturalnie, tekst ten nie wyczerpuje całości problemów szkolnej edukacji. Przyświecały nam tutaj cztery główne idee pedagogiczne, ujęte w cztery pary pojęć, w pewnym sensie przeciwstawne, rozumiane właśnie jako antynomie. Idzie więc o odejście, z jednej strony, od utartych norm pedagogicznych, z drugiej zaś o skierowanie świadomości oraz działań wychowawczych ku nowym strategiom. A więc odejścia od:

1) pedagogiki urabiania do pedagogiki wyzwalania, rozbudzania „sił duchowych";

2) od pedagogiki pewności do pedagogiki poszukiwania (nawet tzw. wartości perenialne mogą być poddane dyskusji);

3) od pedagogiki pompatycznej do pedagogiki dialogu (partnerstwa) lub mówiąc nieco innym językiem – ku pedagogice spotkania (Buber, 1986);

4) od dogmatyzmu do dynamizmu w funkcjonowaniu instytucji wychowawczych.

Są to antynomie edukacyjne do rozstrzygnięcia teoretycznego i praktycznego już dzisiaj. Co zatem możemy innego zaproponować wychowaniu w aktualnej sytuacji społeczno-ekonomicznej? Jest to – moim zdaniem – m.in. kwestia pozytywnego wykorzystania zjawiska dysonansu społecznego w wychowaniu i modelowaniu szerszych układów ludzkiego życia.

Dysonans społeczny a wychowanie

Dysonans społeczny i pedagogiczny zarazem, rozumiany jako brak harmonii i zgodności pomiędzy założonymi celami i rzeczywistymi skutkami wychowawczymi, zaznacza się głównie w aktualnie uznawanych wartościach, orientacjach i dążeniach edukacyjnych oraz życiowych zwłaszcza młodych pokoleń (w dużej mierze narzuconych przez pokolenia dorosłych), (Kawula, 1988, 2004, s. 859).

Z potocznych analiz, jak i częściowo cytowanych badań (głównie psychologicznych i socjologicznych), wiadomo np., że określone rodzaje konfliktów mogą przyczynić się do ukształtowania jednostek aktywnych, potrafiących rozwiązywać problemy życia codziennego, odpornych na stresy, niepowodzenia i porażki, ludzi niezadowolonych z warunków, w jakich żyją, a jednocześnie umiejących i pragnących walczyć o inne, lepsze warunki oraz ludzi intensywnie zmieniających otaczającą ich rzeczywistość w kierunku postępu itd.

Ponadto wydaje się, że wychowawcza wartość dysonansu społecznego może polegać na tym, iż dzięki niemu wychowankowie mogą zostać przygotowani do umiejętnego dokonywania alternatywnych wyborów swych planów życiowych. Sytuacje te mogą być źródłem ich różnorodnych doświadczeń życiowych, mogą przygotować ich pełniej do realnego życia, a nie tylko ideacyjnie. Wychowawczy walor konfliktu lub dysonansu może polegać również na tym, że potrafi on zdezintegrować, rozbić czy też zdezorganizować skostniałe, stare i konformistyczne formy, układy czy struktury życia, by na ich miejsce „powoływać" elementy bardziej rozwinięte, postępowe, na wyższym poziomie itd.

Z drugiej strony trzeba również pamiętać o tym, że konflikty mogą także psuć, burzyć czy niszczyć to, co postępowe, dobre, stabilne, przydatne i społecznie potrzebne. Stosunek świadomego wychowania do różnego rodzaju konfliktów, napięć, starć, kryzysów itp. powinien być zatem selektywny oraz aktywny i twórczy ze strony wychowawców indywidualnych i zbiorowych. Ten dział teorii i praktyki wychowania wymaga właśnie pilnego uzupełnienia. Wydaje się jednak, że najbardziej specyficznymi rezultatami wychowawczymi, które można osiągnąć przez doświadczanie i przeżywanie dysonansu społecznego, jest wychowanie jednostek twórczych (Olubiński, 1983). Pożądane rezultaty wychowawcze, o które nam tutaj chodzi, bliskie są też psychologicznej koncepcji transgresyjnej (przekraczania możliwości psychofizycznych człowieka). Idzie w niej bowiem o takie działanie człowieka czy grup ludzkich, które wykraczają poza ich dotychczasowe szablony, które uważamy za osiągnięcia materialne i duchowe. Weryfikują się w praktyce poprzez tworzenie nowych jakości i wartości wcześniej nieprzewidzianych. Są to czynności różne od zachowań ochronnych i adaptacyjnych człowieka, gdyż są regulowane wiedzą i zdolnościami, wytrwałością i odwagą w działaniu oraz kontrolą emocjonalną. To właśnie w warunkach silnych napięć społecz-

nych i psychicznych, pożyteczne dla rozwoju osobowości okazać się mogą zachowania transgresyjne człowieka (Kozielecki, 1987). Jeden z celów wychowania młodych pokoleń powinien akcentować ten rodzaj działalności ludzkiej, a nie tylko działania zachowawcze.

Tak więc przyjęcie zdrowej postawy wobec różnego rodzaju konfliktów wymaga uznania ich w wychowaniu jako normalnego składnika współżycia między ludźmi. Z psychologicznego punktu widzenia ludzie (wychowankowie) różnią się między sobą pod względem uznawanych celów, wartości, sposobów wyrażania emocji, sposobów myślenia i postępowania. Zjawiska te zachodzą równomiernie w sytuacjach pozaszkolnych i szkolnych. Toteż nie sam fakt wystąpienia konfliktu, ale sposób radzenia sobie z nim, sposoby rozwiązywania go, mają istotne znaczenie dla wychowania. Właściwe ustosunkowanie się do sytuacji konfliktowych w każdym zespole wychowawczym powinno zawierać następujące etapy:

1) trafne spostrzeganie konfliktu;

2) określenie istoty konfliktu;

3) wybór rozwiązania, które będzie wspólnie akceptowane (zapewnienie otwartego komunikowania się, klimatu zaufania i współpracy);

4) przyjęcie i realizacja programu działania w celu usunięcia konfliktu.

Jest to oczywiście zaledwie schemat pedagogicznego rozwiązywania sytuacji dysonansowych w szkole w pracy pedagogicznej z młodzieżą (Rylke, Klimowicz, 1983).

Tylko te sposoby rozwiązywania psychicznych konfliktów grupowych można uznać za twórcze i korzystne w wychowaniu, tj. te, które angażują i rozwijają osobowość ich uczestników. Inne formy, np. ukrywanie, zniekształcanie, czy nawet podniecanie konfliktów są niewątpliwie dla wychowania szkodliwe. W tym też duchu powinniśmy kształcić przyszłych nauczycieli i wychowawców (zwłaszcza teraz), ażeby – choćby częściowo – przygotować ich do działalności wychowawczej z młodzieżą w warunkach dysonansu społecznego. W chwili obecnej większość nauczycieli wykazuje bezradność w sytuacjach konfliktowych z uczniami.

Elementy nowego paradygmatu pracy edukacyjnej

Burzliwe przemiany społeczno-polityczne o wręcz rewolucyjnym charakterze i ustrojowe zmiany gospodarcze w Polsce oraz prądy cywilizacyjne zachodzące we współczesnym świecie powodują pośrednio lub bezpośrednio potrzebę przewartościowania podstawowych przesłanek dla wychowania i funkcjonowania współczesnej oświaty. Można mówić wręcz o konieczności przyjęcia nowego paradygmatu w tym względzie. Kierunek jego przemian powinien zmierzać od pedagogiki urabiania według sztywno przyjętych celów edukacyjnych do pedagogiki wyzwalania i dialogu, widzianej jako ciąg zadań – wartości – możliwości – metod i efektów.

Taki kierunek zmiany edukacyjnego paradygmatu powinien obejmować zarówno zadania i procesy natury *stricte* pedagogicznej i metody dydaktyczno-wychowawcze, jak również zadania i procesy towarzyszące oświacie, takie jak: ekonomika, prawodawstwo, organizacja i zarządzanie w różnych układach terytorialnych oraz społecznościach lokalnych i instytucjach. Paradygmatem w nauce i działaniu nazywamy właśnie „ogólny wzorzec", „przykładową teorię", „cało-

ściową koncepcję" lub „dominujący sposób myślenia" w badaniach naukowych, który pełni wyjaśniającą funkcję wobec interpretacji praktyki społecznej.

Postępujące procesy demokratyzacji życia w różnych jego sferach są kolejną przesłanką dopełniającą nowy, aktualnie rodzący się paradygmat oświatowo-wychowawczy. Oznacza to m.in. przyjęcie w stosunkach międzyludzkich, międzyinstytucjonalnych i zarządzaniu zasad: podmiotowości i partnerstwa (nauczycieli, rodziców i uczniów).

Chodzi m.in. o zaprzeczenie znanej tezie, *iż szkoła jest instytucją zorganizowanej uległości dzieci i młodzieży wobec żądań świata dorosłych*. Jest to równocześnie przesłanka dla formowania się nowego typu zarządzania i kierowania procesami edukacyjnymi w wymiarze terytorialnym, środowiskowym i instytucjonalnym. Jednocześnie oznacza to odejście od utrwalonego u nas autorytarnego, nakazowego i przedmiotowo-manipulacyjnego modelu w regulowaniu działalności wychowawczej i oświatowej.

Wskażmy na podstawowe kierunki merytoryczne współczesnej edukacji, które wymagają natychmiastowej **reorientacji**.

Nowego podejścia wymagają przede wszystkim problemy wychowania, tj. określenia miejsca i roli szkoły w społeczeństwie obywatelskim w procesie jego budowy; ustosunkowania szkoły wobec reform społeczno-gospodarczych; wykorzystania systemu edukacyjnego w przenoszeniu przodujących rozwiązań cywilizacyjnych, technicznych, naukowych, socjalnych; kształtowania modelu lub wzorca człowieka współgospodarującego i zaradnego; przygotowania młodzieży do sterowania własnym rozwojem, do organizowania życia rodzinnego, współdziałania w zespołach pracowniczych i pluralistycznych. Nowe idee powinny znaleźć wyraz zarówno w treściach kształcenia wszystkich szczebli systemu edukacji, jak również w uspołecznieniu wewnętrznego życia szkół w rozwoju i autonomii (samorządzie, społeczności, nauczycieli i uczniów, samorządności lokalnej), (Nalaskowski, 1991).

W społeczeństwie pluralistycznym działalność szkoły, a zwłaszcza treści procesów kształcenia i wychowania, nie mogą podlegać zmiennym platformom ideologicznym i politycznym. System edukacji powinien mieć trwałe podstawy wychowawcze, wynikające z wartości ogólnoludzkich, patriotyzmu, społecznego postępu, humanizmu, tolerancji, etosu pracy i wiedzy, solidaryzmu.

Treści postaw obywatelskich, których kształtowanie należy do głównych zadań systemu oświaty, powinny wynikać przede wszystkim z wizji demokratycznego społeczeństwa ludzi pracy. Taki bowiem model społeczeństwa jest wspólny lub najbliższy wszystkim postępowym i reformatorskim siłom społecznym w Polsce. Daje on rękojmię ich współdziałania w systemie oświaty i podstawę niezbędnych konsolidacji kadr nauczycielskich. Nie odpowiadają nowym warunkom obecne relacje między szkołą a rodzicami. Pozytywnym przejawem jest fakt, iż duża część rodziców (a jest to zjawisko rosnące) dąży do tego, by mogła mieć wpływ na proces edukacji szkolnej ich dzieci, zwłaszcza na jego efektywność (i słusznie). Dążenie to znajduje wyraz w kreowaniu szkół prywatnych, określanych jako szkoły społeczne czy też wyznaniowe. Jednak w systemie oświaty powinny zostać wypracowane nowe, partnerskie formy współdziałania szkoły i rodziców, w tym również ich materialnych świadczeń, zwłaszcza na standardowe zadania kształceniowe, wychowawcze i opiekuńcze. Należy

również popierać i rozwijać szeroki ruch pomocy szkole, zwłaszcza w środowisku lokalnym.

W zróżnicowanym kulturowo i materialnie społeczeństwie polskim szkoła powinna działać na rzecz wyrównania życiowego startu uczniów ich awansu społecznego i kulturowego. Obecny system w niedostatecznym stopniu pomaga dzieciom ze środowisk chłopskich i innych grup o niskiej stratyfikacji, nie przezwyciężając nadal barier do wyższych etapów edukacji. Rodzi to poczucie społecznej niesprawiedliwości, negatywnie oddziałuje na procesy demokratyzacji i treści kultury narodowej. Konieczne jest zatem wypracowanie strategii przezwyciężania tego stanu rzeczy. Zadanie to nie może być jednak spełnione siłami samej oświaty, bez uczestnictwa innych podsystemów ekonomiczno-społecznych. Idzie tutaj również o zerwanie ze słusznym argumentem krytyki szkoły, wysuniętym jeszcze przez I. Illicha (1976), iż *szkoła nie sprzyja ani zdobywaniu wiedzy, ani sprawiedliwości społecznej*. Ale jak to uczynić?

Zakres i charakter zadań, jakie stają przed systemem edukacji, wymaga uruchomienia zarówno wewnętrznych sił, jak również pomocy i inspiracji ze strony społeczeństwa. W nowych warunkach system edukacji i środowiska oświatowe powinny uzyskać znacznie większą autonomię, przede wszystkim w zakresie kształtowania własnej struktury, kierowania, kształcenia oraz kreowania ruchu eksperymentatorskiego, przy równoczesnym jego otwarciu na społeczne potrzeby i oczekiwania oraz inspiracje i społeczną kontrolę. Ujmowanie szkół współczesnych w jednolite karby regulacyjne jest głębokim nadużyciem władzy i przejawem **unifornizmu** edukacyjnego.

Obecne usytuowanie i zasady funkcjonowania ogniw nadzoru pedagogicznego w systemie administracji państwowej nie odpowiadają nowym warunkom, nie sprzyjają rozwojowi ruchu postępu pedagogicznego, biurokratyzują procesy edukacyjne, a organizacyjnie nie odpowiadają idei Polski samorządowej. W warunkach pluralizmu politycznego systemy oświaty i wychowania wymagają wsparcia przez zorganizowane środowiska opiniotwórcze o wysokim autorytecie społecznym, fachowym i intelektualnym. Nie muszą to być – wzorem ekonomistów – eksperci i doradcy z zagranicy.

Dotyczy to m.in. zmian w programach nauczania, do odciążenia uczniów, zmniejszenia tygodniowego wymiaru godzin, rezygnacji z niektórych treści programowych, upoważnienia nauczycieli do dokonywania zmian programowych, wprowadzenia autorskich programów nauczania, zachęcania do innowacji pedagogicznych, obniżania liczby uczniów w klasie szkolnej itd.

Naturalnie, zmiany edukacyjne dokonują się w wielu krajach w warunkach dalekich od **homeostazy społecznej**. Dlatego też strategia oświaty i wychowania, którą powinniśmy aktualnie przyjąć jest wywiedziona z dysonansu społecznego, a nie równowagi i harmonii. Jest to jedynie cel lub raczej wizja, do której dąży każde społeczeństwo. Wiadomo powszechnie, iż procesy konfliktowe (napięcia, kryzysy) zachodzą równolegle do procesów integrujących działalność poszczególnych grup i instytucji oraz całego społeczeństwa. Nie można zatem pomijać lub lekceważyć roli dysonansu społecznego w modelowaniu współczesnego wychowania (Kawula, 2004, s. 863).

Współczesna szkoła stanowi także podsystem wychowawczy o równowadze względnej i chwiejnej, a nie układ o spodziewanym konsonansie. Podobnie jak

w pozaszkolnych przejawach życia i w organizmie szkolnym chwilowe konflikty i napięcia między jego elementami (dyrektor – rada pedagogiczna, nauczyciel – uczeń, dyrektor – rodzice, nauczyciel – nauczyciel i in.) mogą doprowadzić do twórczego poszukiwania nowych rozwiązań; do krytycznego spojrzenia na ustabilizowane formy pracy; do poszukiwania w szkole rozwiązań innowacyjnych, alternatywnych itd. – co może dopingować do jej dalszego rozwoju.

Szkoła wymaga ustawicznych reform, ponieważ funkcjonuje w stale zmieniającym się świecie, a jeśli nie nadąża, nie modernizuje swojej pracy, jeśli stoi w miejscu – staje się instytucją zacofaną. Stan nieustających poszukiwań, ciągłego niezadowolenia z tego, co jest, może korzystnie wpływać na jakość pracy szkoły, a w konsekwencji na kształcenie twórczych ludzi. Tak, właśnie twórczość – oprócz humanizmu, zaangażowania w ważkie sprawy lokalne i świata oraz samorealizacja – stanowi jeden z głównych kierunków i zarazem wartość, do której procesy edukacyjne powinny prowadzić.

Nie stanie się to jedynie poprzez żywiołowe procesy edukacyjne. Niezbędne jest ich ukierunkowanie, rozumiane przede wszystkim jako kierowanie rozwojem dzieci i młodzieży, w tym przypadku kierowanie wychowawcze stanowi rodzaj planowej interwencji w *układanie się młodego człowieka ze światem*, już otwartym, bo nasyconym dzisiaj nośnikami informacji. Rezultatem tak widzianej edukacji powinny okazać się wartościowe zmiany w osobowości dzieci i młodzieży, a także dorosłych – prowadzące w dalszej perspektywie do jakościowo nowych przemian społecznych. Dlatego właściwe rozumienie przedstawionych tutaj kwestii wymagać będzie uwzględnienia w kierowaniu i zarządzaniu całą oświatą i poszczególnymi instytucjami. W nowym więc świecie należy widzieć funkcje i metody pracy dyrektorów placówek oświatowo-wychowawczych na tle szerszych przemian społeczno-politycznych i edukacyjnych, o których mówiłem we wstępie.

Chociaż zaznaczające się u nas procesy demokratyzacji życia, w tym oświaty, powinny m.in. skierować nasze myśli także na inne tory. Czy, mianowicie, niezbędna będzie w przyszłości funkcja dyrektora placówki oświatowej? Są już w świecie rozwiązania organizacyjne, w których nie przewiduje się takiej funkcji. W tzw. wolnych szkołach i szkołach według wzorca waldorfskiego (RFN, Japonia, Holandia, Szwajcaria i inne kraje świata) nie ma dyrektorów ani w przedszkolach, ani w szkołach 13-letnich, czy też w szkołach kształcących nauczycieli według tego modelu. Funkcje kierownicze prowadzi tam 3-5-osobowe kolegium. Codzienne decyzje podejmuje ten członek zespołu kierowniczego, który jest obecny w danym momencie. Ten model zarządzania szkołami sprawdza się. Będąc kilka razy w Witten Annen (RFN), w szkole przygotowującej nauczycieli, nie zauważyłem ażeby brak formalnego dyrektora (rektora) uczelni zakłócał bieżącą pracę organizacyjną, programową lub socjalną. Wiele zadań spełnia 7-osobowy samorząd studencki, w tym wszystkie sprawy socjalne (wyżywienie, pomoc materialna, praca kulturalna). Jest to przykład alternatywnej formy kierowania współczesną szkołą. Spróbujmy rozpatrzeć i taki wariant zarządzania w szkole przyszłości, szkole samorządnej i reformującej się. Właśnie w społeczeństwach i społecznościach demokratycznych nie funkcjonuje już kult nieomylnego szefa, w odróżnieniu od tzw. kolektywistycznych ujęć, w których właśnie podkreślono w praktyce rolę wodza, „oświeconego" – najlepiej wiedzącego (tu: ministra edukacji narodowej, jego agendy w postaci narodowego instytutu wychowania czy mianowanych kuratorów oświaty).

Uwagi końcowe

Jeżeli reformowanie oświaty i – szerzej – wychowania nie będzie tylko działaniem pozornym, należy m.in. wyrzec się w teorii i praktyce języka woluntarystycznego i myślenia życzeniowego czy argumentu strachu. Z tych bowiem względów zacierają się wszelkie naturalne sprzeczności w funkcjonowaniu i efektywności systemu oświatowego (w tym zwłaszcza szkół). Jak dotychczas, wbrew wszelkiej logice pedagogicznej, udawano, że to sama szkoła jest w stanie zapewnić dzieciom i młodzieży wszystko, co będzie im w życiu potrzebne. A więc: równość szans edukacyjnych i pełen rozwój osobowości oraz uzdolnień, jednolity, drożny system programowy i indywidualizację kształcenia, krótki czas nauki i bogactwo wiedzy, przygotowanie do pracy i do studiów wyższych, politechnizację i humanizację etc.

Są to niewątpliwie dylematy i sprzeczności trudne do realizacji i pogodzenia w szkolnictwie każdego kraju. Nie należy ich jednak przemilczać i ukrywać, ale artykułować i szukać między nimi szczegółowego kompromisu i konsensusu. Zdaniem zespołu działającego w początkach lat osiemdziesiątych XX wieku w konwersatorium *Doświadczenie i Przyszłość*, reformowanie szkolnictwa powinno zawierać co najmniej cztery wymogi:

– kompleksowości programowej i systemu wartości;

– realności ekonomicznej, organizacyjnej i etapowej realizacji zmian;

– akceptacji społecznej (głównie rodziców i polityków) i zawodowej (nauczycieli oraz teoretyków i administracji oświatowej);

– wiarygodności merytorycznej i organizacyjnej (kompetencyjnej).

Mówiąc językiem bardziej przystępnym, oznacza to:

1. Uznanie nie tylko teoretycznie, w płaszczyźnie ogólnego frazesu, lecz faktycznie, w płaszczyźnie działania – że celem procesu kształcenia i wychowania jest wyłącznie dobro dziecka, jego fizyczny, umysłowy, emocjonalny i moralny rozwój, a także pewny start edukacyjny i zawodowy.

2. Uwolnienie szkoły od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, stojących w sprzeczności z jej celem podstawowym. Będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy szkoła stanie się placówką niezależną i autonomiczną, placówką, której codzienna działalność nie będzie odgórnie sterowana przez zmienne i doraźnie formułowane wymagania wynikające z aktualnej administracji oświatowej, gdy nauczyciele i wychowawcy nie będą oceniani wedle stopnia swego konformizmu wobec administracji wedle ścisłości, z jaką wykonują wszelkie narzucane im zarządzenia, lecz według rzeczywistego działania na rzecz fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i moralnego rozwoju ich uczniów i wychowanków. Gdy ponosić oni będą osobistą odpowiedzialność wobec uczniów i ich rodziców za jakość pracy. Naturalnie, aby szkoła o przedstawionym wyżej zakresie własnej autonomii mogła sprawnie funkcjonować, musi mieć zapewnioną odpowiednią bazę materialną i rzeczową pomoc merytoryczną.

3. Rozumienie jako rodzaju twórczości pedagogicznej. Nie brak w Polsce ludzi wychowawczo utalentowanych, posiadających głęboką wiedzę, którą pragną przekazać młodemu pokoleniu, ludzi obdarzonych dobrą wolą i reprezentujących wysoki poziom moralny – stanowią oni szansę polskiej szkoły. Nastawienie szkół na szeroki kontakt ze społeczeństwem, wytworzenie wokół polskiej oświaty ruchu

umysłowego, sprzyjającego innowacjom, ruchu inspirującego twórczo i wspierającego nauczycieli w ich codziennej pracy jest nakazem chwili.

4. Nadanie szkole pełnej autonomii i otwarcie jej na współdziałanie z zainteresowanymi wychowaniem środowiskami pozaszkolnymi jest punktem wyjścia odnowy systemu narodowej edukacji. Jest to warunek umożliwiający dopiero stopniowe wprowadzenie korzystnych i głębokich zmian w polskim szkolnictwie. Jest to zarazem dążność do nowego paradygmatu edukacyjnego, opartego głównie na otwartości, kompetencjach jego podmiotów, a także partnerstwie i podmiotowości jego komponentów (m.in. młodzieży, rodziców i nauczycieli).

5. Dzisiaj, kiedy żyjemy nadal w społeczeństwie ryzyka, każde racjonalne działania wspólnotowe są cenne. Łagodzeniem różnych obszarów ryzyka w skali globalnej lub regionalnej czy też lokalnej jest koordynacja wielorakich działań w zakresie ładu komunikacyjnego – m.in. poprzez: monitoring, edukację, promocję odpowiednich zachowań i norm, budowanie *consensu*. Dzisiejszej złożonej rzeczywistości nie da się opisać w kategoriach prostych reguł i parametrów. Ze złożonością tą nie poradzi sobie ani sama nauka, ani samowolny rynek, ani samo państwo z najmądrzejszymi nawet urzędnikami, ani najlepiej nawet zorganizowani obywatele lokalnej wspólnoty. Nadzieją w tym względzie staje się kooperacja działań według metody adaptacyjnego zarządzania (*adaptive gowernance*). Polega ona na poszukiwaniu możliwych rozwiązań przy uwzględnieniu wielu nieustannie zmieniających się warunków (w tym mentalności człowieka). W Polsce realne przejawy dbania o dobro wspólne występują współcześnie niezmiernie rzadko. Chociaż we współczesnej Polsce mamy już wypracowane cenne programy pomocowe w obszarze pracy socjalnej w układach lokalnych i profilaktyki społeczno-wychowawczej w środowiskach oraz instytucjach typowych i specyficznych (Lewicki, red., 2004). Jednym z nich są programy praktycznej reintegracji indywidualnej lub społecznej osób i grup ludzkich wcześniej zmarginalizowanych lub wykluczonych. Chodzi jednak również o to, ażeby system polskiej edukacji – a zwłaszcza systemu reformowanego szkolnictwa – przestał przyczyniać się do utrwalania tych negatywnych zjawisk. Zadaniem publicznej i niepublicznej edukacji jest natomiast wyrównywanie szans oraz przyczynianie się do normalizacji współczesnego życia dzieci i młodzieży. Kierunek tych przemian powinien mieć na uwadze wzorzec zachowań ludzkich o charakterze kooperacyjnym i **pełnomocnym** w obszarze działań indywidualnych (pragmatycznych, przedsiębiorczych oraz sprawnych i korzystnych do uzyskania dobrostanu psychofizycznego młodych pokoleń Polaków).

6. Zatem dzisiejsze obszary relacji pedagogicznych i edukacyjnych należy traktować dość rozlegle, ale zarazem elastycznie. Stanowią je bowiem różnorodne sytuacje życiowe głównie według reguły „bycia z drugim", które mają miejsce nie tylko w instytucjach społecznych i edukacyjnych, lecz także w innych relacjach międzyludzkich, np. w rodzinie, w sąsiedztwie, klasie szkolnej, w grupach rówieśniczego wsparcia i grupach eklezjalnych; w kierowaniu i zarządzaniu zespołami ludzkimi etc. Dla pedagoga społecznego zwłaszcza ważne w tym względzie są między innymi i następujące kategorie relacji międzyludzkich: dialog, podmiotowość, tolerancja, partnerstwo, oczekiwania czy uprzedzenia, wolność i odpowiedzialność, kooperacja i rywalizacja, otwartość, konfliktowość i relacje dysonansowe, a także empatia, asertywność i lojalność. Mają one głównie psychologiczny wymiar, chociaż realizują się w konkretnych warunkach środowiskowych (bio-

socjo-kulturowych) i dlatego ich kształt niesie z sobą niejednokrotnie jednostkowe i społeczne zagrożenia. W tych przypadkach wychowanie i edukacja środowiskowa może stanowić rodzaj „filtra", który pozwalać będzie na zahamowanie oddziaływań destrukcyjnych oraz promowanie oddziaływań wartościowych, pochodzących ze środowiska życia (układów rówieśniczych, rodzinnych, edukacji medialnej etc.). Nie można tutaj pominąć również profesjonalnych realizatorów edukacji środowiskowej, tj. nauczycieli-wychowawców, liderów lokalnych, opiekunów i pracowników socjalnych czy wychowawców „ulicznych". Dopiero tak widziany system oddziaływań może stanowić skuteczny kontakt dzisiejszej reformy edukacji. Jej główny kierunek powinien być zwrócony w stronę **otwartości** środowiska życia, z którymi obcuje młode pokolenie Polaków, a nie w stronę sztuczności, nakazowości i centralizmowi w planowaniu pracy wychowawczej szkół różnych szczebli. Także **decentracja** celów, wyzwań i zadań dzisiejszej edukacji stała się kluczową zasadą funkcjonowania społeczeństw demokratycznych i prawdziwie otwartych, a nie skanalizowanych „jednoocznie". Centralne programowanie pracy wychowawczej szkół różnych szczebli zahamuje wręcz inicjatywy pedagogiczne nauczycieli polskich.

Takim racjonalnym wyjściem, zwłaszcza w okresie polskiej transformacji ustrojowej, jest przyjęcie wielostronnego modelu – wzorca współczesnej edukacji i wychowania.

Jest to trójdzielny lub pentagonalny model wychowania, w którym przedmioty biorące udział w tym procesie są odpowiedzialne za jego przebieg i rezultaty psychospołeczne oraz formowane zmiany środowiskowe. Są nimi zwłaszcza: rodzice, szkoła, grupy rówieśnicze, Kościół i mass media. Trudno dzisiaj ocenić jednoznacznie, który z tych komponentów edukacyjno-wychowujących jest odpowiedzialny czy najważniejszy w procesach kreujących współczesnego młodego Polaka. Osobowość i światopogląd, jako istotne komponenty orientujące człowieka we współczesnym świecie, są wypadkową oddziaływań wszystkich czynników środowiskowych i genetycznych (Biernat, 2006; Świda-Ziemba, 2000). Dlatego przerzucanie odpowiedzialności za rezultaty wychowania na wybrane podmioty (najczęściej rodzinę lub szkołę) nie jest zgodne z zasadą **syntonii** w procesie pedagogicznego formowania postaw młodego pokolenia czy też wspomagania ich rozwoju psychofizycznego. Kwestie te wymagają jednak przeprowadzenia rzetelnych i wielostronnych diagnoz pedagogicznych i dokonania opisu realizacji wzorcowych koncepcji. Chociaż prowadzenie eksperymentów natury wychowawczej należy dzisiaj do poczynań niezmiernie rzadkich.

Bibliografia

Adamski W.: *Polak 1980 i 1981. Raport z badań.* Warszawa 1983

Biernat T.: *Społeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji.* Toruń 2006

Buber M.: *Wychowanie.* Kraków 1986

Faure E. (red.): *Uczyć się, aby być.* Warszawa 1975

Gogacz M.: *Człowiek i jego relacje. Materiały do nauczania filozofii.* Warszawa 1985

Husén T.: *The School in Question. A. Comparative Study of the School and its Future in Western Society.* Oxford-London 1980

Illich I.: *Społeczeństwo bez szkoły.* Warszawa 1976
Janik A.: *Kłopoty z kruszeniem betonu.* Kraków 1991
Kawczyńska-Butrym Z. (red.): *Młodzież z woj. warmińsko-mazurskiego.* Olsztyn 2006
Kawula S.: *Dysonans społeczny a wychowanie młodych pokoleń.* „Edukacja" 1988, nr 2
Kawula S.: w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* T. 1. Red. T. Pilch. Warszawa 2004
Kawula S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu.* Toruń 2004
Konarzewski K.: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych.* Warszawa 1982
Kozakiewicz M.: *Kryzys gospodarczy i kryzys szkolnictwa w Polsce.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 4
Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka.* Warszawa 1987
Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych.* Warszawa 1985
Kunowski Z.: *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Łódź 1981
Kwieciński Z.: *Paradygmaty reform szkolnictwa,* „Rocznik Pedagogiczny" 1979, t. 6
Kwieciński Z.: *Wykluczanie.* Toruń-Olsztyn 2002
Kwieciński Z.: *Bezradni.* Toruń 2002
Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* T. 1-2. Warszawa 2004
Lewicki Cz. (red.): *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych.* Rzeszów 2004
Łukaszewicz R.: *Procesy alienacji wykształcenia.* Warszawa 1989
Meighan R.: *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj.* Toruń 1991
Miller R.: *Socjalizacja – wychowanie – psychoterapia.* Warszawa 1981
Nalaskowski S.: *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu.* Toruń 1991
Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza.* Warszawa 1985
Olubiński A.: *Konflikt a wychowanie,* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1983, nr 3-4
Picht G.: *Odwaga utopii.* Warszawa 1981
Radlińska H.: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych.* Warszawa 1937
Rylke H., Klimowicz G.: *Szkoła dla ucznia.* Warszawa 1983
Sałaciński L.: *Pseudowychowanie i antywychowanie jako przedmiot badań pedagogicznych.* W: *Problemy współczesnego wychowania.* Red. J. Materne. Zielona Góra 1989
Suchodolski B.: *Pedagogika jako nauka o człowieku.* „Rocznik Pedagogiczny" 1989, nr 12
Suchodolski B.: *Pedagogika humanizmu tragicznego.* „Forum Oświatowe" 1991
Suchodolski B.: *Edukacja permanentna. Zagrożenia i nadzieje.* Warszawa 2003
Suchodolski B. (red.): *Społeczeństwo wychowujące.* Warszawa 1983
Śliwerski B.: *Współczesne kierunki i nurty pedagogiczne.* Kraków 2005
Świda-Ziemba H.: *Człowiek zewnętrznie zniewolony.* Warszawa 1997
Świda-Ziemba H.: *Młodzież końca tysiąclecia.* Warszawa 2000

Antinomies in education of young Poles' generation

The Author points out some most important conditions and premises of so-called specific loss of a generation of young Poles. He states that basic human needs – safety and acceptance as well as development ones – are blocked at present. A group of development needs has been determined by a group of psychical needs of a human being. But at the same time safety and acceptance needs can not be realized making room for situations of different dangers, feeling of helplessness or loneliness etc. The phenomenon of blocking the needs is intensified with two mechanism of a psycho-social character i.e. a mechanism of deceived hopes and a mechanism of incapacitation of the youth (children). Also various consequences of features and pathologies (normalcy) of a different level authority become hazards.

One of the educational antinomies arises from these premises. It is a pedagogy that emphasizes education without hope, education equal to manipulation,

doctrine and dogmatic education as well as education deprived of subjectivity and democracy. One of the effects of such education is a set-back in development of various social forces.. Educational tasks that can lead to overcoming such a situation are not only of theoretical character. They have to be closely related to practical solutions in the sphere of economics, decision-making and activities in politics, state social and educational policy and last but not least they have to be in accordance with a type of central and local authority in being.

The Author in his paper describes constitutive features of education and draws some new educational strategies and their practical implications.

Elżbieta Posłuszna
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego

RESENTYMENT – ŹRÓDŁA, PRZEJAWY, SPOSOBY ELIMINACJI[1]

Kategoria resentymentu nie cieszyła się jak dotąd we współczesnej polskiej pedagogice specjalnym zainteresowaniem. Przyczyna takiego stanu rzeczy leży być może w przekonaniu, iż problematykę resentymentu można ująć o wiele bardziej precyzyjnie za pomocą narzędzi pojęciowych i koncepcyjnych wypracowanych przez nauki psychologiczne (na przykład za pomocą narzędzi stworzonych w ramach teorii mechanizmów obronnych osobowości). Przekonanie to nie wydaje się do końca słuszne. Resentyment jest bowiem fenomenem specyficznym, złożonym, nie dającym się sprowadzić do innych – poddawanych dotąd analizom – zjawisk. Posiada swoistą dynamikę, przejawy i, co chyba najważniejsze, za sprawą tkwiącego u jego podłoża ładunku nienawiści i pragnienia zemsty, staje się (bo stać się z konieczności musi) źródłem wielu indywidualnych i społecznych konfliktów. W niniejszym artykule pragnę wszystkie swoiste cechy resentymentu poddać bliższej analizie, jak również ustalić, czy, i w jakim zakresie można podjąć skuteczną próbę jego eliminacji.

Pojęcie resentymentu

Resentyment jest słowem pochodzenia francuskiego (*ressentiment*), powstałym prawdopodobnie w pierwszej połowie XIV wieku. Początkowo używane ono było w znaczeniu neutralnym – oznaczało wciąż na nowo przeżywane uczucie. Dopiero w wieku XVI w rozumieniu resentymentu pojawił się aspekt negatywny – związany z „duchowym" lub też „moralnym" cierpieniem. Do języka humanistyki pojęcie resentymentu wprowadził jako pierwszy Michel de Montaigne. On też nadał mu znaczenie, które z niewielkim jedynie przesunięciem sensu funkcjonuje w języku potocznym do dziś. W jego ujęciu resentyment oznacza trwale powracające uczucie, którego istotnym elementem jest pragnienie zemsty oraz repulsywne przypominanie sobie niegdyś doznanych cierpień. Naukowo-teoretyczny charakter pojęcie resentymentu uzyskało w końcu XIX i na początku XX wieku, głównie za sprawą trzech myślicieli niemieckich – Fryderyka Nietzschego, Maxa Schelera oraz Maxa Webera[2].

Dla pierwszego z wymienionych myślicieli resentyment to zjawisko właściwe dla religijności judeochrześcijańskiej, wygenerowane przez ludzi słabych (niewolników), którzy nie będąc w stanie otwarcie wystąpić przeciwko politycznemu i moralnemu prymatowi silnych (panów) dokonują „buntu na polu moralności",

polegającego na deprecjacji powszechnie cenionych wartości i gloryfikacji tych, na które sami czują się skazani. Innego nieco zdania był Max Scheler. Według niego, resentyment to fenomen właściwy istotom cierpiącym na deficyt mocy, które w wyniku systematycznego tłumienia odruchów uczuciowych i namiętności nabywają trwałej skłonności do określonego rodzaju złudzeń co do wartości i odpowiadających im sądów wartościujących. Fenomenu tego nie doszukiwał się jednak w chrześcijaństwie (które uważał za nieskażone jego duchem), lecz przede wszystkim w ideach, leżących u podstaw nowożytnego humanitaryzmu. Także odmienną wizję resentymentu przedstawił Max Weber. Dla autora *Gospodarki i społeczeństwa* resentyment jest bliżej nieokreślonym stanem psychicznym towarzyszącym religijnej etyce negatywnie uprzywilejowanych (członkom najniższych warstw społecznych), według których źródłem nierówności losów jest grzech oraz niesprawiedliwość pozytywnie uprzywilejowanych, które muszą w ich mniemaniu w przyszłości sprowadzić pomstę Boga. Tego rodzaju interpretacji świata Weber dopatrywał się głównie w judaizmie.

Różnic w sposobach ujmowania fenomenu resentymentu między wymienionymi myślicielami jest oczywiście o wiele więcej. Warto wspomnieć jednak o jednej – o ile Webera interesował w resentymencie głównie związek struktury społecznej z określoną doktryną religijną, o tyle Nietzsche i Scheler skupiali się przede wszystkim na przyczynach wywołujących resentyment, a także czynnikach rządzących jego rozwojem. Z tego właśnie względu to ich rozważania (założenia i konkluzję), nie zaś Weberowskie stanowić będą podstawę moich dalszych analiz tego fenomenu.

Genealogia resentymentu

Co do jednego wszyscy badacze zjawiska resentymentu są zgodni – punktem wyjścia, jak również uczuciem dla tego fenomenu podstawowym jest odruch zemsty – swoista, nasycona nienawiścią reakcja na doświadczane zło. Nieistotne jest przy tym to, czy zło było rzeczywiste czy też wyimaginowane, ważne jest, by przez doświadczający je podmiot rozpoznane było jako niesprawiedliwa i niezawiniona krzywda.

Aby jednak odruch zemsty mógł dać początek resentymentowi, musi być on dodatkowo stłumiony, naturalna „reakcja zwrotna" w formie odwetu (lub nawet obrony) musi zostać zahamowana, na jej miejscu zaś pojawić się musi paraliżujące, przemożne, przygnębiające i upokarzające zarazem poczucie niemocy – rodzaj świadomości, że każda próba reakcji czy odpowiedzi „ciosem za cios" (na doznaną krzywdę) jest bezskuteczna i zakończyć się musi porażką. Często do przeżycia takiego dochodzi w wyniku doznanego upokorzenia ze strony określonych osób. Ale niekoniecznie tak być musi. Jak się wydaje, o wiele częściej generatorem niemocy jesteśmy my sami. Sama zaś niemoc pojawia się wtedy, gdy w efekcie porównania siebie z innymi pod jakimś ważnym dla nas względem okazujemy się od nich gorsi (gorzej od innych rysujemy, piszemy, przyswajamy wiedzę, gorsze oceny otrzymujemy w szkole, jesteśmy brzydsi czy mniej zdolni), i co najgorsze nie możemy nic na to poradzić (zmienić niekorzystny dla nas stan rzeczy). Uczucie niemocy może być silniejsze lub słabsze, zawsze jednak będzie doświadczeniem nieprzyjemnym, stawiającym pod znakiem zapytania wartość naszego Ja, zawsze

też prowadzić będzie do uruchomienia negatywnych uczuć i emocji: nienawiści, zawiści, zazdrości, gniewu, skierowanych przeciwko rzeczywistemu bądź wyobrażonemu sprawcy naszego cierpienia.

Emocje te wraz z odruchem zemsty zostają, co prawda, stłumione – usunięte ze świadomości, dzięki czemu (przynajmniej na chwilę) zapomniane zostaje ich źródło (konkretna upokarzająca sytuacja, sprawca cierpienia czy bolesne porównanie), stłumienie jednakże emocji tych nie likwiduje. Istnieją one nadal – są, co prawda, mniej „czytelne", mniej „wyraziste", przez co łatwiej jest je oderwać od ich rzeczywistej przyczyny, łatwiej też je zinterpretować lub nadać im nowy kierunek, nie przestają jednak w sposób „podskórny" oddziaływać na psychikę, nie przestają ranić, budzić gorycz, jątrzyć, unieszczęśliwiać. Człowiek doświadczający ich działania żyje, rzec by można, w stanie emocjonalnego rozdwojenia – na powierzchni świadomości intencje oraz uczucia są jasne i pogodne, w głębi jego duszy szaleje zaś pełna bólu niezaspokojona wściekłość. Całe życie człowieka resentymentu polega na ukrywaniu tej wściekłości (przed światem i przed sobą samym). Takie ukrywanie czyni życie człowieka resentymentu nie tylko bolesne, ale i z oczywistych względów nieautentyczne.

Nie jest to jedyna konsekwencja nie do końca skutecznej eliminacji negatywnych emocji, które, jak napisałam, mimo stłumienia nie przestają oddziaływać na świadomość. Te „nie do końca" wyeliminowane emocje mają jedną istotną własność – przypominają nam o nieprzyjemnych sytuacjach, porażkach czy przeżytej gorszości. Słowem – otwierają rany, które w „normalnych warunkach" powinny ulec zasklepieniu. Sugestywnie pisze o tym Nietzsche (1995, s. 27): „Nie można się niczego pozbyć, nie można się z niczym uporać, nie umie się niczego odepchnąć – wszystko rani. Człowiek i rzeczy zbliżają się natrętnie, przeżycia dotykają zbyt głęboko, pamięć jest ropiejącą raną". Rany te wiecznie ropieją i odnawiają się, nie pozwalając uwolnić się od zdarzeń i ludzi, którzy byli ich prawdziwą bądź urojoną przyczyną, ani od wstydu wywołanego porażką. W ten sposób nie tylko sam ból, lecz również towarzyszące mu resentymentalne emocje stają się czymś stale obecnym, czymś, co jest treścią każdego uczuciowego odruchu, każdej decyzji i każdego działania – jedynym możliwym sposobem doświadczania świata[3].

W ten właśnie sposób dochodzimy do genealogicznego i psychologicznego zarazem ujęcia fenomenu resentymentu. W ujęciu tym resentyment to nie jakaś przypadkowa, chwilowa emocja, lecz pełne nienawiści i bólu w stosunku do świata trwałe nastawienie psychiczne, powstające w wyniku przeżycia własnej gorszości oraz stałego tłumienia silnych negatywnych emocji (gniewu, zawiści zazdrości, żądzy odwetu), które w wyniku tego przeżycia się rodzą.

Podana w tym miejscu definicja nie wyczerpuje oczywiście wszystkich własności resentymentu. Zanim jednak przejdziemy do obszerniejszego opisu tego wielce złożonego zjawiska, zatrzymajmy się przez chwilę przy istotnym pytaniu: kto przede wszystkim narażony jest doświadczenie resentymentu?

Według Nietzschego (1997), resentyment nie jest udziałem wszystkich ludzi, a jedynie tych, którzy, z uwagi na swe rozmaite, psychiczne czy fizyczne defekty oraz niemożność samoistnego wytwarzania i potwierdzania w sobie własnej wartości (co wiązał Nietzsche z określoną strukturą popędową, a dokładniej – z brakiem centralizacji w obrębie tej struktury), mają ograniczone możliwości radzenia sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed nimi rzeczywistość – „skrojona

na miarę" ludzi od tych defektów i niemożności wolnych. Nieco innego zdania był Scheler. Twierdził on, co prawda, tak jak i Nietzsche, że źródłem resentymentu są „stany utrwalone, które stale ranią", a niezależne są od woli osoby nimi dotkniętej" (takie np. jak fizyczna deformacja czy psychiczne defekty), (Scheler, 1977, s. 41), nie uważał ich jednak za źródło jedyne. Prawie równie skutecznym generatorem opartego na niemocy resentymentu, może być według niego negatywne usytuowanie w strukturze społecznej czy środowiskowej, stojące na przeszkodzie określonym aspiracjom i oczekiwaniom. To negatywne usytuowanie społeczne może być związane z biedą, brakiem wykształcenia, zajmowaniem niższych stopni w hierarchii społecznej. Ważne jest jedno – ten, który w wyniku porównywania się z innymi doświadcza resentymentalnej niemocy i nadbudowanych nią uczuć, musi się czuć z nimi do pewnego stopnia zrównany. Osoba w pełni akceptująca swoje negatywne usytuowanie w hierarchii nie będzie więc na nie narażona. Doświadczać ich będzie natomiast ten, kto czuje się pod każdym względem „nie-gorszy" od pozostałych członków wspólnoty, a jednak stale musi znosić w jej obrębie upokorzenia. Jak słusznie zauważa Scheler, największy ładunek resentymentu istnieje zawsze w takiej wspólnocie, w której „względna równość polityczna i pozostałych praw lub oficjalnie uznana formalna równość społeczna idą w parze z ogromnym zróżnicowaniem w zakresie faktycznej władzy, faktycznego posiadania i faktycznego wykształcenia, w społeczeństwie, w którym każdy ma prawo równać się z każdym, a mimo to faktycznie zrównać się nie może" (tamże, s. 41).

Przyglądając się tym dwóm źródłom resentymentu, trudno oprzeć się wrażeniu, że na resentyment najbardziej narażeni są jednak ci, u których naruszające poczucie wartości Ja cierpienie tkwi bezpośrednio w jakimś niemożliwym do przezwyciężenia stanie, którego nie można usunąć ani wysiłkiem, ani sprytem, nie można też liczyć na szczęśliwy traf czy cudzą interwencję (osoba brzydka nie stanie się przecież piękna, kaleka zaś nie pozbędzie się swej ułomności). Co więcej, nie ma też kogo obarczyć winą za doświadczane zło. Bezsilność przez stan ten generowana jest uczuciem stale obecnym, silnym i nienaruszalnym. Wydaje się, że o wiele łatwiej uniknąć czy pozbyć się resentymentu tam, gdzie sytuacja jest w gruncie rzeczy nietrwała, a w związku z tym uczucie bezsilności o wiele słabsze – społeczna deprywacja może wszak zostać zmieniona, „winni" ukarani, ci zaś, którzy w wyniku niej teraz cierpią, mogą w przyszłości cieszyć się prestiżem. Frustracja pragnień w tym przypadku musi być o wiele mniejsza, a resentymentalne emocje mniej trwałe. Takie podejście do resentymentu wydaje się pod wieloma względami słuszne. Pamiętać jednak należy, że to z perspektywy subiektywnego podmiotu dokonuje się ocena, na ile rodząca przykre uczucia sytuacja może ulec zmianie. Dla niektórych ludzi, szczególnie tych bardzo młodych, niekorzystne usytuowanie środowiskowe może jawić się jako trwałe i ostateczne. Deprywacja, której w takich okolicznościach doznają, staje się wówczas równie silnym generatorem resentymentu, jak to ma miejsce w przypadku stanu, który jest ze swej istoty niezmienny. Wszystko to skłania do uznania, że doświadczenie resentymentu wiązać należy raczej z subiektywnym doznaniem niemożności (bezsilności, niemocy) niż z jakimś ściśle określonym, obiektywnym stanem rzeczy. Wystarczy, że jednostka nie dostrzega realnych możliwości zmiany niekorzystnego dla siebie stanu rzeczy, by pojawiło się poczucie niemocy oraz doszło do uruchomienia emocji, prowadzących w prostej linii do resentymentu.

Resentymentalne tworzenie wartości

Ale niemożność rozwiązania problemu upokorzenia (związanego z upośledzeniem czy społeczną deprywacją), to tylko jedno ze źródeł bezsilności. Drugim, jak już wspomniałam na wstępie, jest niemożność rozładowania negatywnych emocji: gniewu, złości, w szczególności zaś pragnienia zemsty, które w wyniku takiej niemożności samorzutnie powstają, i które odkładają się w głębi Ja, tworząc niebezpieczny ładunek wybuchowy. Człowiek resentymentu jest jak gdyby „podwójnie zablokowany" – nie może zlikwidować upokorzenia (tj. sytuacji, która ją generuje), nie jest też w stanie iść za głosem emocji i dokonać pomsty na swych „krzywdzicielach (wszystkich tych, z powodu których cierpi). Tego rodzaju stan rzeczy rodzi poczucie przegranej i obniża, jeżeli wręcz nie niszczy poczucie własnej wartości.

A przecież człowiek resentymentu pragnie tylko jednego (rzeczy w gruncie rzeczy dość podstawowej): pragnie żyć życiem uznanym za wartościowe. Takie życie wymagałoby jednak od niego zaspokojenia naturalnych, spontaniczne wygenerowanych pragnień. I to właśnie nie jest w jego przypadku możliwe. Dlatego cierpi, dlatego czuje się gorszy, dlatego niechęcią obdarza wszystkich, którzy są nosicielami upragnionych acz nieosiągalnych wartości.

Jak jednak można poradzić sobie z bolesnym przygniatającym poczuciem niższości? Przecież aktywnością skierowaną „na zewnątrz" człowiek resentymentu nie zdobędzie upragnionych wartości. Nie zaspokoi także swojego drugiego naczelnego pragnienia – potrzeby zniszczenia tych, którzy są ich nosicielami, a zarazem przedmiotem jego niegasnącej nienawiści.

Konflikt między pragnieniem a bezradnością zostaje jednak zażegnany. Trwałość sytuacji generujących negatywne emocje oraz ciągłe ich tłumienie doprowadzają w końcu do tego, że świadomość zaczyna zmierzać do przezwyciężenia napięcia między dążeniem a niemożnością, co w efekcie prowadzi do pojawienia się zakłóceń poznawczych, opartych bądź na błędnej ocenie konkretnych zjawisk – efekt kwaśnych winogron, bądź też fałszywym identyfikowaniu wartości – efekt przewartościowania wartości.

Zakłócenia pierwszego rodzaju występują zwykle w pierwszej, początkowej fazie kształtowania się resentymentu. W sytuacji, gdy daremnie usiłujemy zdobyć określone dobro lub choćby tylko zazdrościmy jego posiadania innym, często pocieszamy się konstatacją, iż dążyliśmy do czegoś, co wcale nie posiada upragnionej wartości lub też posiada ją w mniejszym niż sądziliśmy stopniu. Jest to sytuacja znana z przypowieści o lisie i kwaśnych winogronach. Zwróćmy uwagę, że w opisywanym przypadku nie mamy do czynienia z zafałszowaniem wartości, lecz tylko z innym poglądem na właściwości rzeczy. Uznaje się przecież wartość smaku „słodyczy" (urody, mądrości, siły, sprawności) w winogronach. Lis z przypowieści nie twierdzi przecież, że słodycz jest bez wartości. Głosi on jedynie, że te konkretne winogrona (człowiek, rzecz) akurat nie są słodkie[4]. Tego rodzaju strategia przynosi podmiotowi pewne istotne „korzyści". Jedną z nich jest redukcja napięcia między silnym pragnieniem jakiegoś dobra a przeżyciem bezsilności. Kiedy pragnienie takie staje się „nieumotywowane", wówczas słabnie napięcie między nim a niemożnością, w efekcie czego stopień przykrości maleje, a poczucie życia i siły rośnie (Scheler, 1977, s. 76). Inną nie mniej znaczącą „korzyścią" jest możliwość odnie-

sienia się z pogardą do tych wszystkich, którzy postrzegani byli wcześniej jako nosiciele upragnionych wartości. Teraz to oni (nie ja) są tymi gorszymi i to oni (nie ja) powinni czuć się źle. Zwróćmy jednak uwagę na fakt, że na tym etapie rozwoju resentymentu nie będzie się jeszcze dążyło do zniszczenia ludzi czy rzeczy (przedmiotów resentymentalnej nienawiści). Oni/one w świadomości resentymentalnego podmiotu nie posiadają wszak budzących zawiść, gniew i żal, cenionych acz nieosiągalnych wartości. A skoro ich nie posiadają, można przejść obok nich obojętnie, a nawet się nad nimi litować.

Ale resentyment może nie tylko generować fałszywe poglądy na temat właściwości rzeczy. Może on także doprowadzić do zmian w sposobie odczuwania i rozpoznawania wartości. Istotą owych zmian, określonych przez badaczy resentymentu mianem „przewartościowania", jest zdeprecjonowanie nieosiągalnego, acz pożądanego przez podmiot porządku wartości oraz ustanowienie na jego miejsce porządku nowego, takiego, w którym posiadane przez niego wartości (wcześniej postrzegane jako źródło życiowych niepowodzeń, wywołujące cierpienie i poczucie niższości), utożsamione zostają z tym, co pozytywne, dobre, wartościowe. Na tym etapie resentymentalnego rozwoju nie neguje się już słodyczy winogron. Owszem, chętnie się nawet przyznaje, że winogrona są słodkie (a ten człowiek naprawdę jest urodziwy). Słodycz jednak przestała być już pozytywną wartością – słodycz to marność, od której każdy „zacny człowiek" powinien się jak najszybciej odwrócić. Tak samo odwrócić się powinien i od tych, w których „słodycz" oraz inne „złe wartości" znalazły swoją manifestacje. Teraz mogą posiadać już „swoje pozytywne wartości", pod warunkiem jednak, że stale potępiają się za nie. Bez względu jednak na to, co zrobią, w oczach resentymentalnego podmiotu będą źli i godni najwyższej pogardy. W ten właśnie sposób tkwiące w resentymentalym podmiocie pragnienie pomszczenia własnych upokorzeń i zniewag zostaje zaspokojone, a poczucie godności odbudowane.

Opisany proces resentymentalnego przewartościowania wartości nie jest rzecz jasna procesem świadomym, mieszczącym się w sferze sądów. Nie jest więc tak, by na poziomie odczucia dokonało się rozpoznanie wartości pozytywnej, a następnie doszło do zastąpienia sądu „zły" sądem „dobry". Istotą przewartościowania jest zafałszowanie pragnień. Człowiek resentymentu musi przekonać siebie, że jego dawne pragnienia, skierowane ku nieosiągalnym dla siebie wartościom były pomyłką, nowe zaś – właściwie skierowane, słuszne i naprawdę autentyczne. Gdyby udało mu się skutecznie dokonać operacji na pragnieniach, tj. gdyby udało mu się wymazać ze świadomości pragnienia pierwotne oraz zastąpić je sfabrykowanymi (sztucznie skonstruowanymi) wtórnymi pragnieniami, niewątpliwie odniósłby sukces. Problem polega jednak na tym, że to pierwotne pragnienia ucieleśniają to, czego chce on naprawdę, zaś pragnienia wtórne są tworem zmyślonym (zrodzonym w walce o utrzymanie samooceny), i przez to właśnie nieautentycznym, chwiejnym, słabym. Dlatego przewartościowanie wartości nigdy nie może być do końca skuteczne. Zawsze „prawdziwe wartości" (te, ku którym człowiek resentymentu zwraca się w swych pierwotnych chceniach) będą, jak mawiał Scheler (1977, s. 55–56), „prześwitywać" spod wartości iluzorycznych, które je zasłaniają. W taki oto sposób wewnątrz resentymentalnego podmiotu powstaje dysonans emocjonalny oraz nadbudowana nad nim podwójna świadomość aksjologiczna.

Bez wątpienia chwiejność wtórnych preferencji oraz dysonans emocjonalny muszą rodzić w resentymentalnym podmiocie wątpliwości, dotyczące rzetelności wytworzonego przez niego systemu wartości. Można się zatem spodziewać, że kolejnym elementem strategii stanie się konieczność ich uprawomocnienia – zdobycia pewności, że system resentymentalnie ukonstytuowanych wartości jest jedynie słuszny i prawdziwy. Richard Smith zauważa, że ludzie resentymentu muszą permanentnie wzbudzać w sobie wiarę, że ich sposób patrzenia na rzeczywistość i oceniania jest słuszny i niepodważalny. Czynią to jednak zawsze nierzetelnie – selektywnie zbierają informacje o rzeczywistości, niekorzystną część zignorują, zaprzeczą kłopotliwym faktom – tak by żadna wątpliwość co do wartościowości obranego systemu nie wdarła się w pole świadomości (Smith, 1993, s. 140–1441). Ta dążność do uprawomocnienia za wszelką cenę dławi ducha sceptycyzmu (zdrową potrzebę krytycyzmu). W ten oto sposób w uprawomocnienia pragnień wtórnych wpisany zostaje swego rodzaju fundamentalizm[5] – opierający się na przekonaniu, iż wszystko to, co może uprawomocnić pragnienia wytworzone na drodze resentymentalnego przewartościowania wartości, jest jedyną oraz absolutną prawdą i dobrem, i że wszystko, co może być dla nich konkurencją (alternatywne wartości i ich uprawomocnienia), powinno zostać uznane za zło. Fundamentalizm ten wyeliminować musi wszelkie wątpliwości, mogące zrodzić się w wyniku konkurujących ze sobą uprawomocnień. Resentymentalny podmiot stale zagrożony poczuciem niższości nie może „wybierać" pragnień i wartości, on musi uwierzyć w wartość tego, co skutecznie zagłusza źródła jego poczucia niższości i zdecydowanie odrzucić wszelkie istniejące alternatywy.

Zwróćmy uwagę, że opisany fenomen resentymentu, choć pod pewnymi względami korzystny dla resentymentalnego podmiotu (generuje strategie pozwalające na utrzymanie pozytywnej samooceny), w ostatecznym rozrachunku jawi się jako zjawisko negatywne, i to zarówno dla niego samego podmiotu, jak i środowiska, z którym wchodzi on w interakcje. Podsumowując wcześniejsze rozważania, spróbujmy odpowiedzieć na kluczowe dla naszych rozważań pytanie. A mianowicie: Co jest złego w resentymencie?

1. Resentyment opiera się na gniewie, złości, nienawiści, żądzy odwetu – emocje te nierozładowane i nieustannie tłumione, stają się czymś stale obecnym (stają się treścią każdego emocjonalnego odruchu, decyzji, działania), zawsze też mogą znaleźć niepożądane, destrukcyjne ujście.

2. Resentyment cechuje reaktywność w tworzeniu (opowiadaniu się za określonymi wartościami) – człowiek resentymentu popierać zawsze będzie to, co jawić mu się będzie jako zaprzeczenie upragnionych i znienawidzonych zarazem wartości.

3. Życie człowieka powodowanego resentymentem jest zawsze życiem nieautentycznym – musi on ukrywać (przed innymi i najczęściej przed sobą samym) społecznie nieakceptowane emocje, musi również wyrzec się swych pierwotnych pragnień na rzecz pragnień wtórnych (sztucznie tworzonych i podtrzymywanych), co nieuchronnie prowadzi do dysonansu emocjonalnego i aksjologicznego.

4. Chwiejność wtórnych pragnień i preferencji uaktywnia w nim wolę potwierdzenia wytworzonego przez siebie obrazu świata. Dążność do uprawomocnień za wszelką cenę niszczy potrzebę krytycyzmu i prowadzi do fundamentalizmu (silnego przekonania, że jest się w posiadaniu jedynie prawdziwych wartości).

Czy można wyeliminować resentyment?

Nawet dość powierzchowny wgląd w istotę resentymentu skłania do konstatacji, że jest to zjawisko trudne do wyeliminowania. Struktura świadomości przenikniętej resentymentem jest niezwykle skomplikowana. Szczególnie wtedy, gdy dojdzie w niej do pojawienia się zakłóceń poznawczych drugiego rzędu, tj. do przewartościowania wartości. W takim przypadku aksjologiczne preferencje skutecznie przesłaniają nienawiść, czyniąc ją czymś niejawnym nie tylko dla innych, lecz dla samej tej świadomości. Niełatwo jest wtedy wyłonić jednostki dotknięte resentymentem, niełatwo też wyeliminować przyczyny, które go generują[6]. Czy można zatem poradzić sobie z problemem resentymentu? Na pewno tak, ale tylko wówczas, gdy uda nam się rozwiązać problem niższości.

Koniecznym warunkiem pojawienia się uczucia niższości jest, jak napisałam, porównywanie siebie z innymi. Porównywanie tylko wtedy jest możliwe, gdy istnieje w świadomości jednostki porównującej się z inną monistyczny system oceny (ścisłe normy i kryteria oceny tego, co bardziej lub mniej wartościowe), stanowiący podstawę wtórnie konstruowanego sądu „ja jestem gorszy lub lepszy od niego". Oczywiście, świat, w którym istnieją uprzywilejowane kryteria oceny tego, co wartościowe, jest światem, w którym pewnym jednostkom bardzo trudno jest uniknąć zranienia. Gdy zaś ponadto w świecie tym wpaja się jednostkom określone idee równościowe, w szczególności zaś przekonanie, że mają one prawo do bycia „udzielnym i wartościowym indywiduum, bez względu na pochodzenie, majątek, urodę czy predyspozycje wrodzone", pojawienie się uczucia niższości i związanego z nim resentymentu wydaje się niemal pewne.

Jeśli więc chcemy wyeliminować resentyment z naszego życia społecznego, musimy albo doprowadzić do zniesienia kryteriów „jedynie słusznej oceny", albo też spowodować, że jednostki cierpiące na deprywację związaną z niedoborem określonych wartości nie wykształcą w sobie określonych aspiracji. Oczywiście, rozwiązanie drugie jest nie tylko utopijne, ale i ze względu na rozwiązania aksjologiczne, na których opiera się nasza kultura, niemożliwe do przyjęcia. Pozostaje więc rozwiązanie drugie, głoszące konieczność ustanowienia pluralizmu w zakresie celów i wartości. Im jest on większy (im więcej istnieje możliwych płaszczyzn porównań), tym mniejsze prawdopodobieństwo pojawienia się resentymentu. Jeśli bowiem w społeczeństwie rzeczywiście funkcjonuje wiele różnych i równowartościowych ideałów czy godnych pożądania wartości, wówczas wobec silnej konkurencji innych wartości i ideałów uczucie niższości ma niewielkie szanse, by się pojawić. W takim społeczeństwie nikogo przecież nie będzie bolał fakt, że posiada on wartość A nie zaś B, gdyż obie te cechy będą należały do dwóch różnych i akceptowalnych porządków wartości.

Wizja rzeczywistości rozwarstwionej aksjologicznie ma oczywiście i wady. Jedną z nich jest niebezpieczeństwo zaniku wspólnoty celów, niezwykle ważnej z punktu widzenia rozwoju danego społeczeństwa. Trudno sobie chyba wyobrazić społeczność akceptującą dowolność w zakresie tego, co godne pożądania, a mimo to zdolnej do dynamicznego rozwoju. Bez wątpienia społeczność złożona z jednostek wierzących w istnienie tej samej hierarchii wartości (dysponujący tymi samymi kryteriami doboru tego, co pożądane) jest organizmem sprawniejszym (łatwiej radzącym sobie z wszelkimi problemami) niż taka, która jest złożona z jednostek,

które w taką hierarchię nie wierzą, czy też jej nie akceptują. Czy jednak w obronie przed resentymentem trzeba poddawać relatywizacji wszystkie ideały?

Bliższe wniknięcie w istotę resentymentu podpowiada, moim zdaniem, że nie jest to wcale potrzebne. Jak napisałam wcześniej, bezpośrednim generatorem resentymentu jest uczucie bezsilności, które pojawia się wtedy, gdy pewne, najczęściej przyrodzone własności uniemożliwiają nam osiągnięcie pożądanego dobra. Jeśli więc chcemy zwalczyć uczucie bezsilności, a tym samych zapobiec powstawaniu resentymentu, musimy sprawić, by w sferze wartości ze swej natury „nieosiągalnych", czyli takich, na których posiadanie nie ma się żadnego wpływu (nie można zdobyć ani sprytem, ani intensywną pracą), takich jak: uroda, własności fizyczne, zdolności wrodzone, pochodzenie społeczne) panował możliwie największy pluralizm. Takie postępowanie nie rozwiąże rzecz jasna całkowicie problemu resentymentu. Doświadczenie resentymentu może pojawić się i tam, gdzie pożądane dobro jest możliwe do zdobycia, a jedynie w świadomości podmiotu jawi się jako nieosiągalne (tzn. w sytuacji, gdy jednostka nie dostrzega realnych możliwości zmiany niekorzystnego dla siebie stanu rzeczy). W takich przypadkach skuteczna walka z resentymentem nie będzie już tylko polegać na rysowaniu pluralistycznych perspektyw, lecz będzie się sprowadzała do ukazywania praktycznych możliwości przezwyciężenia stanu deprywacji, i w konsekwencji zdobycia upragnionej wartości. W praktyce pedagogicznej oznaczać to będzie konieczność rozpoznawania struktur i sytuacji generujących poczucie niższości oraz wyławiania jednostek, które ze względu na swe niekorzystne usytuowanie społeczne czy rodzinne mogą być nań narażone.

Jedno jest pewne. Bez względu na to, w jaki sposób doszło do pojawienia się resentymentu (czy na wskutek obiektywnie istniejącej niemożności czy niemożności subiektywnie wygenerowanej), działania prewencyjne, jak i te nakierowane na walkę z istniejącym już resentymentem muszą być podejmowane możliwie jak najwcześniej, najlepiej zanim jeszcze resentyment osiągnie poziom określonych złudzeń poznawczych. Przede wszystkim jednak muszą być to działania kompleksowe i konsekwentne – powinny obejmować swym zasięgiem wszystkie sfery życia, w których może dojść do ukonstytuowania się poczucia niższości, muszą być też stale ponawiane. Należy pamiętać, że resentymentu nie wyeliminujemy raz na zawsze – walka z nim musi być stale toczona. Jeśli bowiem choć na chwilę jej zaprzestaniemy, struktura generująca resentyment powróci, a on sam szybko ulegnie reprodukcji.

Przypisy

[1] Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2007–2008 jako projekt badawczy.

[2] W odróżnieniu od wyżej wymienionych „klasyków", którzy parali się w gruncie rzeczy wyłącznie rozważaniami teoretycznymi, współcześni badacze tego fenomenu coraz częściej usiłują swoje analizy ugruntować empirycznie. Warto w tym miejscu wspomnieć np. o badaniach Leona Wurmsera, przedstawionych m.in. w pracach: *Gędanken zur Psychopathologie von Scham und Ressentiment*, „Analytische Psychologie", 1988, t. 19 czy *Die zerbrochene Wirklichkeit. Psychoanalyse als das Studium von Konflikt und Komplementarität*, Vanenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2001. W badaniach tych, opartych m.in. na analizach indywidualnych przypadków, Wurmser skupia się głównie na bliższym określeniu czynników warunkujących powstawanie resentymen-

tu. Niejednokrotnie też podejmowano próby rozwinięcia refleksji nad fenomenem resentymentu – w paradygmacie nie jakościowych, lecz ilościowych badań empirycznych. Za przykład posłużyć mogą prace Ramóna Leóna, Cecilii Romero, Joaquína Novary, Enrique Quesady, Roxany Gómez Sánchez, Dante Gazzolo i Carlosa Aldany zawarte w książce pt. *Estudios acerca del resentimiento*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Lima 1990. Wielokrotnie badacze formułowali sugestie dotyczące związku resentymentu z różnorakimi fenomenami istotnymi z punktu widzenia nauk społecznych i humanistycznych. Na gruncie nauk pedagogicznych wysiłek ten podejmowali np. Carl Nordstrom, Edgar Friedenberg i Hilary Gold w pracach pt. *Influence of Ressentiment on Student Experience in Secondary School*, Brooklyn College, New York 1961 oraz *Society's Children: A Study of Ressentiment in the Secondary School*, Random House, New York, 1967.

[3] Na trwały i obsesyjny charakter resentymentu wskazują w artykule *Resentment and Ressentiment* Bernard Meltzer i Gil Richard Musolf: „Resentyment jest długotrwałym, kipiącym gniewem, głęboko zakorzenionym negatywnym uczuciem skierowanym ku temu, który niesprawiedliwie (jak się uważa) posiada moc i przewagę nad czyimś życiem. Emocja ta staje się (dla podmiotu) obsesyjnym, drażniącym, pełnym złości, ropiejącym poczuciem zranionej samooceny i pragnieniem rewanżu". Bernard N. Meltzer i Gil Richard Musolf, *Resentment and Ressentiment*, „Sociological Inquiry", 2002, t. 72, nr 2, s. 245.

[4] Warto wspomnieć, że zdaniem Maxa Schelera, resentymentalne sytuowanie wartości w przedmiocie ma z kolei następującą strukturę: „afirmuje się ceni, chwali się coś, jakieś A, nie ze względu na jego wewnętrzną jakość, lecz w niewysłowionej intencji zanegowania, zdeprecjonowania, zganienia czegoś innego, jakiegoś B. A wygrywa się przeciw B.", Max Scheler, *Resentyment a moralność*. Czytelnik, Warszawa 1977, s. 55–56.

[5] Na temat kształtowania się fundamentalizmu w resentymencie patrz Jacek Posłuszny *Niemoc, nienawiść i absolutna prawda. O implikacjach nietzscheańskiej koncepcji resentymentu*, „Edukacja Filozoficzna" 2006, t. 41, s. 77–88.

[6] Oczywiście resentyment nie musi wcale przejść przez obydwa etapy zakłóceń poznawczych. Równie dobrze może on się zatrzymać na poziomie błędnej oceny konkretnych osób czy grup. Nawet jednak wówczas, gdy osiągnie on poziom fałszywego identyfikowania wartości, możliwy jest, jak się wydaje, powrót do etapu wcześniejszego, a nawet do poziomu uświadamianej nienawiści.

Bibliografia

NietzscheF.: *Ecce Homo*. Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków 1995

Nietzsche F.: *Z genealogii moralności*. Jakób Mortkowicz, Warszawa 1905 lub Znak, Kraków 1997

Scheler M.: *Resentyment a moralność*. Czytelnik, Warszawa 1977

Smith R. A.: *Nietzsche: Philosopher of Ressentiment?* „International Studies in Philosophy" 1993, t. 25, nr 2.

Resentment – sources, signs and ways of elimination Resarch Reports

This paper is an investigation of the origin and the condition of *ressentiment*. The aim of it is to answer the question whether it is possible, and if so how, to eliminate effectively the phenomenon of *ressentiment* which can be defined as a complex of feelings (such as envy, jealousy, nastiness, feeling of weakness, angry, *schadenfreude*, hatred) that involves both a desire for revenge against its perpetrator and failure to express the revenge in direct action. The author is sceptical of its being totally eradicated; however she believes that it is possible to limit it by not searching for the 'one right answer' in admittedly unattainable values (and therefore we have no influence on possessing them), and also by seeking practical solutions for overcoming the deprivations that generate it.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2008

Ewa Czerniawska
Uniwersytet Warszawski

WPŁYW MUZYKI NA EFEKTYWNOŚĆ PROCESÓW PAMIĘCIOWYCH[1]

Muzyka stanowi nieodłączny element życia człowieka od niepamiętnych czasów. Nie dziwi więc, że jej wpływ na funkcjonowanie somatyczne i psychiczne człowieka wzbudza zainteresowanie badaczy. Wskazuje się, że muzyka może silniej oddziaływać na człowieka niż wiele innych form twórczości artystycznej, gdyż bodźce dźwiękowe docierają nie tylko do zmysłu słuchu, ale mogą pobudzać cały organizm poprzez doznania kinestetyczne. Najwięcej prac badawczych dotyczyło zastosowania muzyki w psychoterapii. Można uznać, że pozytywny wpływ muzyki w tym zakresie został stosunkowo dobrze udokumentowany (Natanson, 1979; Wierszyłowki, 1979). Wskazuje się w związku z tym, że muzyka wpływa na poziom pobudzenia i stan emocjonalny, podwyższając je lub obniżając (Czerniawska, 2000; Wasiela, 2004b).

O tym, że muzyka towarzyszy wielu ludziom w trakcie wykonywania różnych zadań poznawczych nie trzeba nikogo specjalnie przekonywać. Najbardziej aktywną grupą jest pod tym względem młodzież. Szacuje się, że przeciętny nastolatek spędza na słuchaniu muzyki ponad 10 000 godzin w okresie od 7 do 12 klasy (Zillman i Gan, 1997, za: Kamińska, 2001). Czyni to w różnych okolicznością, także w trakcie uczenia się czy wykonywania prac domowych. W badaniach Barbary Kamińskiej (2001) okazało się, że ponad 60 procent młodzieży słucha muzyki w domu, w trakcie nauki. Czy ma to pozytywny, czy może negatywny wpływ na jakość nauki? W literaturze psychologicznej znaleźć można bardzo nieliczne dane na ten temat. Co więcej, wnioski z badań są niejednoznaczne (Kantor-Martynuska, 2001; Perczak, 2005; Perczak i Czerniawska, 2005; Wasiela, 2004b). Najlepiej potwierdzony, jak dotąd, jest efekt kontekstu związany z muzyką. Polega on na tym, że najlepsze efekty odtwarzania notuje się, gdy ta sama muzyka pojawia się w trakcie zapamiętywania i odtwarzania (Czerniawska, 2000). Ta zależność może mieć niekorzystne skutki w sytuacjach codziennych, gdyż prawie nigdy nie zdarza się, aby uczący się mogli przywoływać treści w trakcie sprawdzianów czy odpowiedzi ustnych, korzystając z tego samego tła muzycznego, które towarzyszyło im w trakcie zapamiętywania.

Efekt Mozarta

W odniesieniu do wpływu muzyki na procesy poznawcze najbardziej nagłośniony medialnie został tzw. „efekt Mozarta". Entuzjastyczne doniesienia na ten temat skłaniają do podjęcia rzetelnych badań nad wpływem muzyki na procesy poznawcze, w celu zweryfikowania ich zasadności. Wśród naukowców, efekt Mozarta ma aktualnie równie wielu zagorzałych zwolenników, co przeciwników (por. Caulfield, 1999; DeMorest i Morrison, 2000; Jones i Zigler, 2002; Weinberger, 2000). Wydaje się, że potrzeba jeszcze licznych badań, aby stwierdzić czy, i jeżeli tak, w jakim zakresie, muzyka – w tym muzyka Mozarta, wpływa na podwyższenie poziomu funkcjonowania poznawczego (por. Perczak, 2005; Perczak i Czerniawska, 2005).

Pierwszym eksperymentem, którego wyniki wskazywały na występowanie pozytywnego wpływu muzyki Mozarta na zdolności przestrzenno-czasowe, było badanie wykonane w 1993 r. przez Frances Rauscher i jej współpracowników, na Uniwersytecie Kalifornijskim w Irvine (Rauscher, Shaw i Ky, 1993). Studenci z grupy słuchającej utworu Mozarta uzyskali wyniki średnio wyższe o 8 punktów niż grupa kontrolna w zadaniach przestrzennych ze Skali Stamford-Bineta (*Paper Folding and Cutting*, PF&C). To doniesienie stało się zalążkiem dalszych poszukiwań.

Kolejne badania nad efektem Mozarta przeprowadziła grupa badaczy pod kierunkiem Bruce'a Rideouta (Rideaout i Laubach, 1996; Rideout, Dougherty i Wernert, 1998; Rideout i Taylor, 1997). Uzyskane rezultaty potwierdziły pozytywny wpływ słuchania muzyki Mozarta przed wykonywaniem zadań przestrzenno-czasowych na osiągane w nich wyniki. Okazało się w nich jednak, że także muzyka współczesna może dawać podobne skutki (Rideout, Dougherty i Wernert, 1998) oraz że nie u wszystkich badanych obserwuje się poprawę, np. w jednym z badań u 30% badanych odnotowano pogorszenie wyników (Rideout i Taylor, 1997)!

Kenneth Steele wraz ze współpracownikami przeprowadził kilka badań mających na celu replikację i rozszerzenie stwierdzeń Rauscher. W jednym z pierwszych poszukiwań wyniki nie ujawniły wpływu muzyki na wykonanie zadania, natomiast stwierdzono silny efekt wyćwiczenia (Steele, Ball i Runk, 1997). W 1999 r. grupa badaczy z Appalachian State University dokonała kolejnej próby dokładnego odtworzenia oryginalnego eksperymentu Rauscher i in. (Steele, Bass i Crook, 1999). Również w tym badaniu nie potwierdzono specyficznego pozytywnego wpływu muzyki Mozarta. Także kolejne badanie, w którym bardzo starannie odtworzono procedurę oryginalnych poszukiwań, nie pozwoliło na stwierdzenie pozytywnego wpływu muzyki Mozarta na wykonanie zadań typu PF&C (Steele, Brown i Stoecker, 1999). Proponowanym przez Steele'a wyjaśnieniem stwierdzanej w niektórych badaniach poprawy wykonania zadań po wysłuchaniu muzyki Mozarta jest następujące: muzyka wpływa na nastrój, a ten z kolei na pobudzenie, co ogólnie ułatwia funkcjonowanie poznawcze (Steele, 2000).Ten kierunek wyjaśniania efektu Mozarta pojawia się także w pracach innych badaczy (Husain, Thompson i Schellenberg, 2002; Nantais i Schellenberg, 1999; Thompson, Schellenberg i Husain, 2001).

Wpływ muzyki Mozarta badano także przy użyciu innych jego utworów oraz z wykorzystaniem nieco odmiennych procedur. Thomas Wilson i Tina Brown

(1997) przebadali 22 osoby (11 kobiet i 11 mężczyzn) i uzyskali potwierdzenie efektu Mozarta, chociaż w tym eksperymencie także muzyka relaksacyjna dała pozytywne, jednak nieco słabsze efekty. Warto także zasygnalizować kilka poszukiwań, których wyniki dodatkowo komplikują obraz omawianej zależności. Sprawdzano, czy muzyka Mozarta oraz Bacha wpływa na rozwiązywanie testów matematycznych. W badaniu z udziałem 61 osób stwierdzono występowanie efektu ćwiczenia, ale brak efektu któregokolwiek utworu muzycznego (Bridgett i Cuevas, 2000). Newman i in. (1995) przeprowadzili badania mające na celu replikację poszukiwań Rauscher, ale z wykorzystaniem odmiennych zadań. U wszystkich badanych stwierdzono występowanie efektu ćwiczenia i był on na tym samym poziomie niezależnie od tego, czy badani słuchali muzyki. Inny nurt poszukiwań dotyczył wpływu muzyki stanowiącej tło dla rozwiązywania zadań na osiągnięcia w testach inteligencji (Cockerton, Moore i Norman, 1997).

Obszerną i szczegółową meta-analizę badań nad efektem Mozarta przeprowadziła Lois Hetland (2000), uwzględniając nie tylko dane opublikowane, ale i niepublikowane raporty z badań. Ogólny wniosek, jaki formułuje autorka, jest następujący: efekt Mozarta występuje, ale jest on słaby, krótkotrwały i nie ujawnia się u wszystkich. Nie ogranicza się do muzyki Mozarta, gdyż występuje także, gdy wprowadzane są inne utwory muzyczne, np. muzyka relaksacyjna czy utwory Schuberta, lub nawet innego rodzaju bodźce, np. opowiadania.

Mechanizmy wpływu muzyki na procesy poznawcze

Dlaczego muzyka miałaby wpływać pozytywnie na funkcjonowanie poznawcze? W literaturze przywoływane są różne mechanizmy.

Jedno z pierwszych proponowanych wyjaśnień efektu Mozarta odwołuje się do zjawiska torowania. Istota rozumowania jest następująca: muzyka u ludzi niebędących muzykami, muzyka powoduje w znacznie większym stopniu pobudzenie prawej niż lewej półkuli (Budohoska i Grabowska, 1994; Tervaniemi i Hugdahl, 2003). Według Rauscher i jej współpracowników (Grandin, Peterson i Shaw, 1998; Rausher, Shaw i Ky, 1993; Rauscher i Shaw, 1998), sam fakt pobudzenia prawej półkuli przez muzykę, ułatwia wykonywanie zadań, dla których jej aktywacja jest niezbędna. Stąd wynikają wyższe wyniki w teście zdolności przestrzennych (a konkretnie osiągnięcia w testach rozumowania przestrzenno-czasowego) u jej badanych.

Często przywoływany jest mechanizm wpływu muzyki na procesy poznawcze polegający na modulowaniu przez nią nastroju (np. Krumhansl, 2002; Nantais i Schelleberg, 1999; Schellenberg, 2003; Steele, 2000; Steele, Bass i Crook, 1999; Thompson, Schelleberg i Husain, 2001). To wyjaśnienie zostało zasygnalizowane wcześniej.

Innym wyjaśnieniem efektywności oddziaływania muzyki stanowiącej tło zadań poznawczych może być jej wpływ na poziom koncentracji uwagi. Muzyka sprzyja koncentracji uwagi i tym samym ułatwia wykonywanie zadań poznawczych (Wasiela, 2004a).

Powyższe mechanizmy mogą wyjaśniać wpływ muzyki w sytuacji, gdy poprzedza ona wykonanie zadania poznawczego lub występuje jako tło procesów

poznawczych. Można także oczekiwać, że muzyka pojawiająca się po zakończeniu zapamiętywania przyczyni się do podwyższenia efektów. Mechanizmem byłoby w tym przypadku ograniczenie dopływu bodźców wywołujących interferencję retroaktywną (Anderson, 1998), jak również być może wzmożone wydzielanie niektórych neuroprzekaźników, przyczyniających się do utrwalania śladów pamięciowych.

Inny możliwy efekt w sytuacji, gdy muzyka występuje po wykonywaniu zadania poznawczego, to interferencja, negatywny wpływ muzyki na pamiętanie wcześniej wykonywanego zadania. Muzyka byłaby w tym przypadku materiałem interpolowanym, który utrudnia przywołanie wcześniej zapamiętanych treści (Piotrowska, 1998). Silniejszego negatywnego wpływu należałoby oczekiwać w sytuacji, gdy muzyka i zapamiętywany materiał są do siebie pod jakimś względem podobne. Na przykład, gdy zapamiętywany jest materiał werbalny i utwór muzyczny ma charakter wokalny. Im silniejsze podobieństwo obu materiałów (np. uczący się zapamiętuje materiał z języka obcego, a następnie słucha utworu muzycznego w tym języku), tym większe ryzyko hamowania retroaktywnego (Domański i Czerniawska, w druku; Iwanaga i Ito, 2002). Powyższą hipotezę poddano wersyfikacji w badaniu z udziałem młodzieży licealnej (Domański, 2005). Wykorzystano w nim ten sam utwór muzyczny w trzech różnych wersjach: instrumentalnej (*Boney James – Ain't No Sunshine*), z wokalem polskim (*Budka Suflera – Znowu w życiu mi nie wyszło*) i wokalem angielskim (*Neville Brothers – Ain't No Sunshine*). Grupa kontrola po etapie zapamiętywania nie słuchała muzyki, tylko wypełniała krótką ankietę. Badani mieli za zadanie zapamiętać jak najwięcej słów z listy 31 rzeczowników w języku angielskim, a następnie, po krótkiej przerwie, w trakcie której słuchali muzyki lub wypełniali ankietę, odtwarzali zapamiętane słowa. Okazało się, zgodnie z przewidywaniami, że muzyka wokalna w wersji angielskiej wpłynęła niekorzystnie na efekty odtwarzania, natomiast muzyka instrumentalna miała wpływ pozytywny. W interpretacji wyników odwołano się do efektu Mozarta (poprawy efektów wykonywania zadań poznawczych pod wpływem muzyki) oraz do zjawiska hamowania retroaktywnego (pogorszenie wyników na skutek działania zmiennej interpolowanej, podobnej do materiału właściwego).

Jak widać, zagadnienie wpływu muzyki na procesy poznawcze jest złożone i niejednoznaczne. Jeśli nawet jest tak, że poprzedzanie wykonania zadań poznawczych muzyką może przynieść pozytywny efekt, jest to prawdopodobnie wpływ raczej słaby i na pewno krótkotrwały. Dodatkowy czynnik, który może decydować o kierunku i sile wpływu muzyki, zatem powinien być brany pod uwagę w badaniach to kulturowe i indywidualne zróżnicowanie preferencji muzycznych i tym samym reakcji OUN na muzykę (por. np. Arikan i in., 1999; Blood, Petre, Worsley, Pike i Zatorre, 2000; Morrison, Demorest, Aylward, Cramer i Maravilla, 2003; Schellenberg i Trehub, 1999).

Przytoczone powyżej badania Domańskiego (Domański, 2005; Domański i Czerniawska, w druku) były podstawą zaplanowania kolejnych eksperymentów, w których dążono do uzyskania potwierdzenia wcześniejszych wyników oraz testowano hipotezę dotyczącą wpływu muzyki odległej kulturowo na przebieg procesów pamięciowych. Założono, że taka muzyka może przyciągać uwagę badanych i tym samym utrudniać im koncentrację na właściwym zadaniu poznawczym (Arikan i in., 1999).

Eksperyment 1[2]

Celem badania było sprawdzenie, czy muzyka instrumentalna – Mozart, utwór zespołu Abba w wersji instrumentalnej oraz odległa kulturowo muzyka (chińska muzyka ludowa) – usprawnia, czy też zakłóca procesy pamięciowe, wówczas gdy towarzyszy zapamiętywaniu. Zastosowano wyłącznie muzykę instrumentalną, a nie wokalną, aby wykluczyć interferujący wpływ warstwy wokalnej utworów na zapamiętywanie treści słownych. Wykorzystano ten sam utwór Mozarta, który był stosowany w badaniach nad efektem Mozarta dla sprawdzenia, czy przyczynia się do sprawniejszego funkcjonowania pamięci werbalnej. Utwór zespołu Abba został dobrany tak, by był stosunkowo dobrze znany badanym, a przy tym miał podobną tonację, co utwór Mozarta. Z kolei wprowadzenie muzyki chińskiej miało za zadanie zweryfikowanie, czy muzyka nieznana badanym, odległa kulturowo, może zakłócić przebieg zapamiętywania. Sformułowano następujące hipotezy:

1. Najlepsze efekty pamięciowe uzyskiwane są wtedy, gdy zapamiętywaniu towarzyszy muzyka Mozarta.
2. Najgorsze efekty pamięciowe uzyskiwane są wtedy, gdy zapamiętywaniu towarzyszy muzyka chińska.
3. Efekty pamięciowe uzyskiwane wtedy, gdy zapamiętywaniu towarzyszy muzyka zespołu Abba są lepsze, niż gdy zapamiętywanie odbywa się podczas słuchania muzyki chińskiej.

Kontrolowano następujące zmienne: preferencje dotyczące uczenia się z towarzyszeniem muzyki lub w ciszy, poziom pobudzenia w trakcie badania oraz trening muzyczny.

Metoda

Badani: badanymi było 100 studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w wieku 19-24 lata (większość w przedziale wieku 21–27 lat), podzielonych na cztery grupy liczące po 25 osób każda.

Materiały: lista 30 słów w języku polskim, dwu– i trzysylabowych, wybranych losowo z listy frekwencyjności (Kurcz, Lewicki, Sambor, Szafran i Woronczak, 1990); trzy różne utwory muzyczne: (1) Mozart, Sonata na Cztery Ręce (KV. 448); (2) Abba, *The Name of the Game*, wersja instrumentalna wykonywana przez Classic Dream Orchestra; (3) *Thoughts od Fall At the Dressing Table*, w wykonaniu Chinese Blossom Orchestra; wszystkie wybrane utwory miały podobny czas trwania, około 3 minut i podobną tonację; Test Barw Luschera jako wskaźnik poziomu pobudzenia; kwestionariusz pozwalający na zebranie podstawowych danych demograficznych oraz informacji na temat kontrolowanych zmiennych.

Procedura: eksperyment był przeprowadzany indywidualnie i składał się z następujących etapów: (1) Test Luschera; (2) wstępna ekspozycja na muzykę; (3) Test Luschera; (4) zapamiętywanie listy słów z towarzyszeniem muzyki w grupach eksperymentalnych lub w ciszy w grupie kontrolnej; (5) wypełnianie kwestionariusza; (6) odtwarzanie zapamiętanych słów.

Wyniki

Średnia liczba prawidłowo odtworzonych słów w poszczególnych grupach zamieszczona została w tabeli 1; średnia liczba błędnych odtworzeń w tabeli 2.

Tabela 1. Średnia liczba prawidłowo odtworzonych słów w poszczególnych grupach

Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Mozart	25	15,24	4,57
Abba	25	13,64	5,61
Chińska	25	10,64	4,20
Cisza	25	12,84	5,07

Tabela 2. Średnia liczba błędnych odtworzeń w poszczególnych grupach

Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Mozart	25	1,00	1,25
Abba	25	0,64	1,35
Chińska	25	1,32	1,34
Cisza	25	0,52	1,08

Uzyskane przez poszczególne grupy wyniki zostały porównane z wykorzystaniem testu t-Studenta dla grup niezależnych. Stwierdzono wystąpienie jednej różnicy istotnej statystycznie i jednej na poziomie tendencji w przypadku średniej liczby poprawnie odtworzonych słów: między grupą, która słuchała muzyki zespołu Abba i grupą, która słuchała muzyki chińskiej ($t = 2{,}138$; $p < 0{,}05$) oraz między grupą, która słuchała muzyki chińskiej i grupą, która słuchała muzyki Mozarta ($t = -3{,}702$; $p < 0{,}001$). Jedną różnicę, na poziomie tendencji statystycznej, stwierdzono w odniesieniu do średniej liczby błędnych odtworzeń, między grupą, która zapamiętywała w ciszy i grupą, która słuchała muzyki chińskiej ($t = -2{,}315$; $p < 0{,}05$).

Wpływ wszystkich kontrolowanych zmiennych okazał się nieistotny, co mogło wynikać z małej liczebności grup i podgrup.

Wnioski

Postawione hipotezy zostały do pewnego stopnia potwierdzone. Muzyka chińska, odległa kulturowo dla badanych okazała się dystraktorem w porównaniu do muzyki Mozarta i zespołu Abba. Badani, którzy zapamiętywali słowa w trakcie słuchania muzyki chińskiej, odtworzyli najmniej prawidłowo słów, a także popełnili najwięcej błędów w swoich odtworzeniach. Można zatem wnioskować, że muzyka odległa kulturowo może zakłócać zapamiętywanie, prawdopodobnie na skutek procesu automatycznego przyciągania uwagi. Nie stwierdzono przy tym istotnych różnic między grupami, które zapamiętywały na tle muzyki Mozarta, zespołu Abba czy w ciszy, co wskazuje, że ten rodzaj muzyki ani nie zakłóca zapamiętywania, ani też go nie usprawnia.

Eksperyment 2[3]

Celem badania było sprawdzenie, czy muzyka instrumentalna – Mozart, utwór zespołu Abba w wersji instrumentalnej oraz odległa kulturowo muzyka

(chińska muzyka ludowa) – usprawnia, czy też zakłóca procesy pamięciowe, wówczas poprzedza odtwarzanie. Zastosowano te same utwory muzyczne i tę samą listę słów, co w eksperymencie 1. Taki zabieg pozwalał na osobne testowanie wpływu muzyki jako czynniki, który może przyczynić się do zmniejszenia interferencji retroaktywnej, następującej po zapamiętaniu, a przed odtwarzaniem. Równocześnie, wprowadzenie nieznanego, odległego kulturowo utworu muzycznego, mogło przyciągnąć uwagę badanych i utrudnić im powtarzanie zapamiętanego wcześniej materiału. Sformułowano następujące hipotezy:

1. Efekty odtwarzania są najlepsze, gdy jest ono poprzedzone muzyką Mozarta.
2. Odtwarzanie jest najgorsze, gdy jest ono poprzedzone muzyką chińską.
3. Odtwarzanie jest lepsze, gdy zostanie poprzedzone muzyką zespoły Abba, w porównaniu do sytuacji, gdy poprzedza je muzyka chińska lub cisza.

Kontrolowano następujące zmienne: preferencje dotyczące uczenia się z towarzyszeniem muzyki lub w ciszy oraz trening muzyczny.

Metoda

Badani: badanymi było 80 studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w wieku 18–53 lata (większość w przedziale wieku 20-26 lat), podzielonych na cztery grupy liczące po 20 osób każda.

Materiały: lista 30 słów w języku polskim, dwu– i trzysylabowych, wybranych losowo z listy frekwencyjności (Kurcz, Lewicki, Sambor, Szafran i Woronczak, 1990); trzy różne utwory muzyczne: (1) Mozart, Sonata na Cztery Ręce (KV. 448); (2) Abba, *The Name of the Game* wersja instrumentalna wykonywana przez Classic Dream Orchestra; (3) *Thoughts od Fall At the Dressing Table*, w wykonaniu Chinese Blossom Orchestra; wszystkie wybrane utwory miały podobny czas trwania, około 3 minut i podobną tonację; Test Barw Luschera jako wskaźnik poziomu pobudzenia; kwestionariusz pozwalający na zebranie podstawowych danych demograficznych oraz informacji na temat kontrolowanych zmiennych.

Procedura: eksperyment był przeprowadzany indywidualnie i składał się z następujących etapów: (1) zapamiętywanie listy słów, trwające około 5 minut; (2) słuchanie muzyki lub pozostawanie w ciszy przez około 3 minut; (3) odtwarzanie zapamiętanych słów; (4) wypełnianie kwestionariusza.

Wyniki

Średnia liczba prawidłowo odtworzonych słów w poszczególnych grupach zamieszczona została w tabeli 3; średnia liczba błędnych odtworzeń w tabeli 4.

Tabela 3. Średnia liczba prawidlowo odtworzonych słów w poszczególnych grupach

Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Mozart	20	17,30	3,69
Abba	20	17,65	5,58
Chińska	20	15,25	6,48

Tabela 4. Średnia liczba błędnych odtworzeń w poszczególnych grupach

Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe
Mozart	20	1,10	1,65
Abba	20	0,70	1,13
Chinese	20	0,85	0,93
Silence	20	0,90	1,29

Uzyskane przez poszczególne grupy wyniki zostały porównane za pomocą testu t-Studenta dla grup niezależnych. Żadne z porównań nie uzyskało poziomu istotności statystycznej. Również wpływ kontrolowanych zmiennych okazał się nieistotny, analogicznie, jak miało to miejsce w eksperymencie 1. Również w tym przypadku należy sądzić, że przyczyną byłą niska liczebność grup i podgrup.

Wnioski

Nie uzyskano potwierdzenia postawionych hipotez: żadna muzyka poprzedzająca odtworzenie nie wpłynęła ani na poprawę, ani też na pogorszenie efektów odtwarzania, mierzonych liczbą poprawnie odtworzonych słów i liczbą popełnianych błędów. Warto jednak zwrócić uwagę, że grupa, która słuchała muzyki chińskiej przed odtwarzaniem listy słów, miała najniższą średnią liczbę poprawnych odtworzeń.

Eksperyment 3[4]

Celem badania było sprawdzenie, czy muzyka instrumentalna i wokalna usprawnia, czy też zakłóca procesy pamięciowe, wówczas gdy poprzedza zapamiętywanie lub mu towarzyszy. Ten eksperyment stanowi uzupełnienie badań przeprowadzonych przez Domańskiego (2005; Domański i Czerniawska, w druku), gdyż zastosowano w nim list 4. słów w języku angielskim, a utwory muzyczne, wokalne angielskie lub instrumentalne, albo poprzedzały zapamiętywanie, albo też mu towarzyszyły. Dzięki temu możliwe było sprawdzenie hipotezy dotyczącej torowania zapamiętania słów przez utwór wokalny w tej samej wersji językowej, hipotezy dotyczącej interferencji ze strony utworu wokalnego, gdy towarzyszy zapamiętywaniu oraz hipotezy przyciągania uwagi przez muzykę także instrumentalną, towarzyszącą zapamiętywaniu. Sformułowano następujące hipotezy:

1. Muzyka wokalna poprzedzająca zapamiętywanie, wpływa na nie korzystnie, dzięki torowaniu.

2. Muzyka wokalna towarzysząca zapamiętywaniu wpływa na nie zakłócająco, na skutek interferencji.

3. Muzyka instrumentalna poprzedzająca zapamiętywanie ma taki sam wpływ, jak pozostawanie w ciszy przez zapamiętywaniem.

4. Muzyka instrumentalna towarzysząca zapamiętywaniu daje gorsze efekty w porównaniu do ciszy oraz z muzyką instrumentalną poprzedzającą zapamiętywanie.

Kontrolowano następujące zmienne: preferencje dotyczące uczenia się z towarzyszeniem muzyki lub w ciszy oraz trening muzyczny.

Metoda

Badani: badanymi było 136 uczniów szkoły średniej, liceum, w wieku 17-18 lat, podzielonych na pięć grup: 1) muzyka instrumentalna poprzedzająca zapamiętywanie (30 osób); 2) muzyka instrumentalna towarzysząca zapamiętywaniu (25 osób); 3) muzyka wokalna poprzedzająca zapamiętywanie (21 osób); 4) muzyka wokalna towarzysząca zapamiętywaniu (30 osób); 5) cisza (30 osób).

Materiały: lista of 30 słów w języku angielskim, rzeczowników trzy– i czterosylabowych, wybranych losowo z The Longman Defining Vocabulary (Longman Dictionary of Contemporary English, 2003); instrumentalna i wokalna wersja utworu zespołu Queen *You are my best friend*, trwające około 3 minut; kwestionariusz pozwalający na zebranie danych demograficznych oraz informacji na temat kontrolowanych zmiennych.

Procedura: eksperyment był przeprowadzany w warunkach grupowych, w klasach szkolnych, i składał się z następujących etapów: (1) ekspozycja na muzykę (grupy 1 i 3); (2) zapamiętywanie – w ciszy (grupy 1, 3 i 5) lub z tłem muzycznym (grupy 2 i 4); (3) krótkie zadanie niewerbalne; (4) odtwarzanie; (5) wypełnianie kwestionariusza.

Wyniki

Średnia liczba ogólna odtworzonych słów, średnia liczba poprawnie odtworzonych słów oraz średnia liczba błędów w poszczególnych grupach zamieszczona została w tabeli 5.

Tabela 5. Średnia liczba ogólna odtworzonych słów, średnia liczba poprawnie odtworzonych słów oraz średnia liczba błędów w poszczególnych grupach

Grupa		Średnia	Odchylenie standardowe	N
1	Ogólnie	10,26	2,66	30
	Prawidłowo	7,36	2,74	
	Błędy	2,90	1,49	
2	Ogólnie	11,72	4,45	25
	Prawidłowo	9,04	4,29	
	Błędy	2,68	1,51	
3	Ogólnie	10,33	3,15	21
	Prawidłowo	7,14	3,43	
	Błędy	3,19	2,08	
4	Ogólnie	10,13	2,95	30
	Prawidłowo	7,73	3,02	
	Błędy	2,40	1,52	
5	Ogólnie	11,16	2,95	30
	Prawidłowo	8,23	4,15	
	Błędy	2,93	1,98	

Uzyskane przez poszczególne grupy wyniki zostały porównane za pomocą testu t-Studenta dla grup niezależnych. Żadne z porównań nie uzyskało poziomu istotności statystycznej. Również wpływ kontrolowanych zmiennych okazał się nieistotny, analogicznie, jak miało to miejsce w eksperymencie 1 i eksperymencie 2. Również w tym przypadku należy sądzić, że przyczyną byłą niska liczebność grup i podgrup, ale także wpływ mógł mieć fakt przeprowadzenia badania w warunkach grupowych, w których działa więcej, trudnych do kontrolowania zmiennych potencjalnie modyfikujących wpływ zmiennych eksperymentalnych.

Wnioski

Sformułowane hipotezy nie zostały potwierdzone, z wyjątkiem hipotezy 3, głoszącej, że poprzedzająca zapamiętywanie muzyka instrumentalna jest równie skuteczna jak cisza. Zatem w świetle wyników uzyskanych w tym badaniu można stwierdzić, że muzyka poprzedzająca zapamiętywanie albo towarzysząca zapamiętywaniu, czy to instrumentalna, czy wokalna, ani nie usprawnia, ani też nie zakłóca procesów pamięciowych u młodzieży.

Dyskusja ogólna

Czy muzyka wspomaga procesy pamięciowe, czy też je zakłóca? Na tak postawione pytanie można sformułować najczęstszą w psychologii odpowiedź: to zależy. Biorąc pod uwagę postulowane mechanizmy wpływu muzyki, omówione na początku tekstu, można wskazać, że uzyskane wyniki raczej sugerują częstsze występowanie ryzyka interferencji niż korzystnego wpływu.

Po pierwsze, muzyka wokalna towarzysząca zapamiętywaniu lub poprzedzająca odtwarzanie może interferować z materiałem werbalnym, gdy angażuje ten sam język. Taki efekt jest szczególnie silny, gdy zapamiętywany materiał pochodzi z języka obcego, mniej znanego i gorzej utrwalonego. Po drugie, nieznana muzyka, na przykład odległa kulturowo, może przyciągać uwagę, nawet w sposób nie uświadamiany przez uczącego się, i tym samym pozostawiać mniej wolnych zasobów poznawczych dla przetwarzania głównego zadania. Zatem wybierając muzykę, która ma towarzyszyć uczeniu się, należy zachować ostrożność, gdyż niewłaściwy wybór stwarza ryzyko zakłócenia procesu zapamiętywania i wydobywania informacji, albo przez działanie interferencji retroaktywnej, albo przez angażowanie uwagi w przetwarzanie samej muzyki.

Stwierdzono jednak także wystąpienie pozytywnego wpływu muzyki na procesy pamięciowe. Dzieje się tak, gdy muzyka poprzedza wykonywanie zadania pamięciowego, podwyższa poziom pobudzenia i wprowadza uczącego się w odpowiedni nastrój, korzystniejszy z uwagi na wykonywane zadanie. Ten efekt jest szczególnie prawdopodobny wtedy, gdy stosowana jest muzyka instrumentalna, dobrze znana uczącemu się i przez niego oceniana pozytywnie. Nie można także wykluczyć, że niekiedy muzyka wokalna poprzedzająca zapamiętywanie okaże się korzystna. Wyobraźmy sobie sytuację, w której słuchany utwór toruje dostęp do umysłowego leksykonu w danym języku, sprawiając, że zapamiętywanie materiału werbalnego staje się szybsze i łatwiejsze.

Inny mechanizm wpływu muzyki na procesy poznawcze, klasyczny efekt Mozarta, nie pojawił się w opisanych powyżej eksperymentach. W świetle oryginalnych prac i poglądów Rauscher i współpracowników (np. Rauscher, Shaw i Ky, 1993) nie należałoby go oczekiwać. Zdaniem tych badaczy, jest on charakterystyczny dla wykonywania innego rodzaju zadań – czasowo-przestrzennych. Próby przeniesienia tych stwierdzeń na inne zadania, np. werbalne, przeważnie okazują się nieskuteczne. Dziwi więc, dlaczego liczni autorzy programów usprawniania pamięci chętnie zalecają słuchanie muzyki Mozarta, jako panaceum na problemy z zapamiętywaniem różnego rodzaju materiału.

Ogólny wniosek wynikający z przeprowadzonych badań można sformułować następująco: w przypadku stosowania muzyki przed lub w trakcie wykonywania zadań poznawczych silniejsze jest ryzyko interferencji pro– i retroaktywnej, natomiast torowanie i efekt Mozarta są słabe lub wręcz nie występują wcale. Tak więc podstawowa implikacja praktyczna brzmi: lepiej zachować rozwagę przy wprowadzaniu muzyki do uczenia się, gdyż ryzyko zakłóceń zdaje się przewyższać potencjalne wspomaganie.

Trzeba także pamiętać, że muzyka, niekiedy pomocna, a częściej zakłócająca procesy poznawcze, nie jest nadrzędnym czynnikiem decydującym o przebiegu i efektach procesów poznawczych, zwłaszcza gdy trwa krótko, jak miało to miejsce w naszych eksperymentach i stanowi zaledwie jeden z bardzo licznych, różnorodnych czynników działających w trakcie uczenia się. Drugie zastrzeżenie dotyczy roli różnic indywidualnych i preferencji. Z niektórych badań wynika, że muzyka odmiennie oddziałuje na osoby ekstrawertyczne i introwertyczne. W przypadku tych pierwszych, korzystniejsze jest stosowanie muzyki, w tym bardziej pobudzającej; w przypadku tych drugich, nawet słabo pobudzająca muzyka może stanowić czynnik dezorganizujący działanie z powodu zbyt wysokiego poziomu pobudzenia (por. Furnham, Trew i Snead,1999; Wasiela, 2004a). Nie można wykluczyć, że także inne wymiary różnic indywidualnych, np. cechy temperamentu, stanowią mediatory pozytywnego/negatywnego wpływu muzyki na procesy poznawcze. Odnośnie do preferencji należy wskazać, że ludzie znacznie różnią się w swoich gustach muzycznych. Zatem wprowadzane w sytuacjach eksperymentalnych utwory muzyczne mogą u jednych wywoływać pozytywne reakcje, u innych zaś wręcz przeciwnie.

Z przytoczonych danych z literatury przedmiotu oraz z opisanych eksperymentów własnych wynika, że zagadnienie wpływu muzyki na procesy poznawcze pozostaje jeszcze w dużej mierze słabo odkrytym obszarem dla badań psychologicznych oraz dla praktyki pedagogicznej.

Przypisy

[1] Badania finansowane z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW w roku 2006 (BST 1134/5).

[2] Badanie zostało przeprowadzone w ramach pracy magisterskiej, wykonanej pod kierunkiem autorki artykułu (Białecki, 2006).

[3] Badanie zostało przeprowadzone w ramach pracy magisterskiej, wykonanej pod kierunkiem autorki artykułu (Zywert, 2006).

[4] Badanie zostało przeprowadzone w ramach pracy magisterskiej, wykonanej pod kierunkiem autorki artykułu (Ziemak, 2006).

Bibliografia

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

Arikan M.K., Devrim M., Oran O., Inan S., Elhih M., Demiralp T.: *Music event-related potentials of humans on the basis of cultural environment*. „Neuroscience Letters" 1999, 268

Białecki M.: *Wpływ różnych rodzajów muzyki na zapamiętywanie, z uwzględnieniem tzw. efektu Mozarta, kontekstu kulturowego i preferencji indywidualnych*. Niepublikowana praca magisterska wykonana na Wydziale Psychologii UW, Warszawa 2006

Blood A.J., Petre V., Worsley K.J., Pike G.B., Zatorre R.J.: *fMRI study examinig neural correlates of „chills" in response to subject-selected music*. „Neuroimage" 2000, 11

Bridgett D.J., Cuevas J.: *Effects of listening to Mozart and Bach on the performance of a mathematical test*. „Perceptual and Motor Skills" 2000, 90

Budohoska W., Grabowska A.: *Dwie półkule – jeden mózg*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1994

Caulfield R.: *Mozart effect: sound beginnings?* „Early Childhood Education Journal" 1999, 27

Cockerton T., Moore S., Norman D.: *Cognitive task performance and background music*. „Perceptual and Motor Skills" 1997, 85

Czerniawska E.: *Muzyka jako kontekst zadania pamięciowego*. „Forum Psychologiczne" 2000, 5

DeMorest S.M., Morrison S.J.: *Does music make you smarter?* „Music Educators Journal" 2000, 87

Domański P.: *Efekt Mozarta czy interferencja retroaktywna? Wpływ poprzedzającej muzyki instrumentalnej i wokalnej na efekty odtwarzania*. Niepublikowana praca magisterska wykonana na Wydziale Psychologii UW, Warszawa 2005

Domański P., Czerniawska E. (w druku): *Efekt Mozarta czy interferencja retroaktywna? Wpływ poprzedzającej muzyki instrumentalnej i wokalnej na efekty odtwarzania*. „Psychologia Rozwojowa"

Furnham A., Trew S., Snead I.: *The distracting effects of vocal and instrumental music on the cognitive performance of introverts and extraverts*. „Personality and Individual Differences" 1999, 27

Grandin T., Peterson M., Shaw G.L.: *Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training*. „Arts Education Policy Review" 1998, 99

Hetland L.: *Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: evidence for the „Mozart effect"*. „Journal of Aesthetic Education" 2000, 34

Husain G., Thompson W. F., Schellenberg G. E.: *Effect of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities*. „Music Perception" 2002, 20

Iwanaga M., Ito T.: *Disturbance effect of music on processing of verbal and spatial memories*. „Perceptual and Motor Skills" 2002, 94

Jones S.M., Zigler E.: *The Mozart effect: not learning from history*. „Applied Developmental Psychology" 2002, 23

Kamińska B.: *Muzyczne potrzeby i przeżycia młodzieży*. „Psychologia Rozwojowa" 2001, 6

Kantor-Martynuska J.: *Oddziaływanie tła muzycznego na rozumienie tekstu przez młodzież licealną*. „Psychologia Rozwojowa" 2001, 6

Krumhansl C.L.: *Music: A link between cognition and emotion*. „Current Directions in Psychological Science" 2002, 11

Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Szafran K., Woronczak J.: *Słownik frekwencyjności polszczyzny współczesnej*. PAN, Instytut Języka Polskiego, Kraków 1990

Longman: *Dictionary of Contemporary English*. 2003

Morrison S.J., Demorest S.M., Aylward E.H., Cramer S.C., Maravilla K.R.: *FMRI investigation of cross-cultural music comprehension*. „Neuroimage" 2003, 20

Nantais M. K., Schellenberg G. E.: *The Mozart effect: An artifact of preference*. „Psychological Science" 1999, 10

Natanson T.: *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wroclaw 1979

Newman J., Rosenbach J.H., Burns K.L., Latimer B.C., Mayocha H.R., Vogt E.R.: *An experimental test of "the Mozart Effect": does listening to his music improve spatial ability?* „Perceptual and Motor Skills" 1995, 81

Perczak B.: *Wpływ muzyki na pamięć: wiele otwartych pytań*. W: E. Czerniawska (red.): *Pamięć: Zjawiska zwykłe i niezwykłe*. WSiP, Warszawa 2005

Perczak B., Czerniawska E.: *Efekt Mozarta. Czyżby wiele halasu o nic?* „Nowiny Psychologiczne" 2005

Piotrowska A.: *Zależność efektów uczenia się od późniejszej aktywności podmiotu i od następujących czynników sytuacyjnych*. W: Z. Włodarski (red.): *Psychologia uczenia się*. Tom 2 (wyd. 3). PWN, Warszawa 1998

Rauscher F. H., Shaw G. L., Ky K. N.: *Music and spatial task performance*. „Nature 1993, 365

Rauscher F.H., Shaw G.L.: *Key components of the Mozart effect*. „Perceptual and Motor Skills" 1998, 86

Rideout B.E., Dougherty S., Wernert L.: *Effect of music on spatial performance: a test of generality.* „Perceptual and Motor Skills" 1998, 86

Rideout B.E., Laubach C.M.: *EEG correlates of enhanced spatial performance following exposure to music.* „Perceptual and Motor Skills" 1996, 82

Rideout B.E., Taylor J.: *Enhanced spatial performance following 10 minutes exposure to music: a replication.* „Perceptual and Motor Skills" 1997, 85

Schellenberg E.G.: *Does exposure to music have beneficial side effects?* W: I. Peretz, R. J. Zatorre (red.): *The cognitive neuroscience of music.* Oxford University Press, Oxford 2003

Schellenberg E.G., Trehub S.E.: *Culture-general and culture-specific factors in the discrimination of melodies.* „Journal of Experimental Child Psychology" 1999, 74

Steele K.M.: *Arousal, mood factors in the „Mozart effect".* „Perceptual and Motor Skills" 2000, 91

Steele K.M., Ball T.N., Runk R.: *Listening to Mozart does not enhance backwards digit span performance.* „Perceptual and Motor Skills" 1997, 84

Steele K. M., Bass K. E., Crook M. D.: *The mystery of the Mozart effect.* „Psychological Science" 1999,10

Steele K.M., Brown J.D., Stoecker J.A.: *Failure to confirm the Rauscher and Shaw description of recovery of the Mozart effect.* „Perceptual and Motor Skills" 1999, 88

Tervaniemi M., Hugdahl K.: *Lateralization of auditory-cortex function.* „Brain Research Reviews" 2003, 43

Thompson W. F., Schellenberg G. E., Husain G.: *Arousal, mood, and the Mozart Effect.* „Psychological Science" 2001, 10

Wasiela A.: *Wpływ muzyki uspokajającej i pobudzającej na wyniki w teście koncentracji uwagi u ekstrawertyków i introwertyków.* „Nowiny Psychologiczne" 2004a, 2

Wasiela A.: *Wpływ muzyki na wybrane aspekty funkcjonowania człowieka.* „Nowiny Psychologiczne" 2004b, 3

Weinberger N.M.: *Music and the brain: a broad perspective.* „Music Educators Journal" 2000, 87

Wierszyłowski J.: *Psychologia muzyki* (wyd. 2 rozszerzone). PWN, Warszawa 1979

Wilson T. L., Brown T. L.: *Reexamination of the effect of Mozart's Music on spatial-task performance.* „The Journal of Psychology" 1997, 131(4)

Ziemak K.: *Efekt interferencji i torowania w kontekście wpływu muzyki na efektywność zapamiętywania.* Niepublikowana praca magisterska wykonana na Wydziale Psychologii UW, Warszawa 2006

Zywert J.: *Efekt Mozarta w odniesieniu do odtwarzania materiału słownego z uwzględnieniem różnych rodzajów muzyki, kontekstu kulturowego oraz edukacji muzycznej.* Niepublikowana praca magisterska wykonana na Wydziale Psychologii UW, Warszawa 2006

Influence of music on memory process effectiveness

The paper presents three experiments conducted in order to broaden knowledge about the role of music accompanying memory processes. In the first and second investigation the same music and the same list of Polish words were used. The aim of the investigations was to check whether instrumental music – Mozart, Abba composition in instrumental version and culturally distant to subjects music (Chinese folk music) improves or disturbs memory processes when it accompanies memorization (in the first investigation) or precedes recall (in the second one). Both investigations were conducted in individual conditions with university students, respectively 100 and 80 subjects in the first and second investigation. The results showed that the influence of music was very weak, although in line with the hypothesized positive influence of Mozart and Abba, and a negative one of Chinese music. In the last investigation with 136 high school students, the effects of the music preceding or accompanying memorization were the focus of interest. The investigation was conducted in groups with instrumental and vocal, English, versions of the same composition, and subjects were asked to memorize a list of English words. No significant differences were found between the groups. In the general discussion different mechanisms of the potential influence of music on memory processes are put forth: priming, the Mozart effect, proactive and retroactive interference.

Michał H. Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski

POJĘCIE I STRUKTURA UZDOLNIEŃ PLASTYCZNYCH

Pojęcie uzdolnień plastycznych

Uzdolnieniom plastycznym poświęcono niewiele miejsca w literaturze psychologicznej, a ich definiowaniu – jeszcze mniej. Zwykle uważano definicję za oczywistą i od razu przystępowano do badania struktury tych uzdolnień, której określenie można by uznać za ich pełniejsze zdefiniowanie. Podsumowaniem wiedzy na temat struktury uzdolnień plastycznych zajmę się nieco dalej; w tym miejscu przytoczę dwie definicje autorstwa polskich badaczek. Według pierwszej, „uzdolnienia plastyczne są to względnie stałe (podlegające rozwojowi i kształceniu) właściwości osobowości człowieka, determinujące efektywne wykonywanie czynności odtwarzania i tworzenia form plastycznych" (Popek, 1988, s. 30). Zgodnie z drugą, „osoby uzdolnione plastycznie charakteryzują się preferencją w odbiorze, przechowywaniu i przetwarzaniu określonego rodzaju materiału wizualnego" (Limont, 1998, s. 74). We wcześniejszej publikacji Limont (1984) zawęża pojęcie uzdolnień plastycznych do zestawu konkretnych zdolności elementarnych, złożonych i ogólnych ważnych dla skutecznego radzenia sobie w plastyce.

Definiując **uzdolnienia plastyczne** w ramach mojego rozumienia terminu uzdolnienie (Chruszczewski, 2002, 2003, 2005), należałoby powiedzieć, że są to układy właściwości fizycznych, zdolności oraz cech osobowościowo-motywacyjnej sfery psychiki człowieka, **istotne dla efektywnego działania w dziedzinie aktywności plastycznej**. Bezspornie, wystarczającym i koniecznym kontekstem uzdolnień jest efektywność (por. Limont, 1984; Popek, 1996, 2001). Na obronę przyjętego sposobu definiowania trzeba powiedzieć, że wyjaśnia on tyle, ile konkretnych czynników determinujących skuteczność działania da się znaleźć i połączyć w zrozumiałą konstrukcję. Wspomniana konstrukcja obejmuje układy wewnętrznych właściwości człowieka uzdolnionego.

Struktura uzdolnień plastycznych

Reasumując dawniejsze, sięgające początków XX wieku, ustalenia – między innymi Georga Kerschensteinera, pioniera na polu badań nad uzdolnieniami plastycznymi – Rudowski (1988) wymienia trzy podstawowe rysy tych uzdolnień: **wysoką inteligencję, wyobraźnię twórczą** i **doskonałą pamięć wzrokową**. Zaznacza jednocześnie, że triadę tę poszerzono później o inne właściwości, przede

wszystkim zdolności wytwarzania dywergencyjnego, zdolności manualne i spostrzeganie. Ostatecznie ów autor kwituje problem dość zdawkowo: „wartość rozwiązań plastycznych jest zależna przede wszystkim od pomysłowości, oryginalności i intelektu oraz określonych umiejętności, zwłaszcza manualnych" (Rudowski, 1999, s. 37). W uzupełnieniu dorobku pierwszych psychologów uzdolnień plastycznych trzeba jeszcze wspomnieć o zmyśle obserwacyjnym i motorycznej koordynacji oka z ręką (co podnosił E. Meumann, 1907; za: Popek, 1988, 1998[1]).

O dokładniejszą analizę zdolności specyficznie plastycznych psychologia wzbogaciła się jeszcze przed II wojną światową dzięki H. Manuelowi i N.C. Meierowi, którzy bazowali na wynikach biograficznych studiów Leopolda Loewenfelda (1909). Z referowania szczegółowych ustaleń Manuela i Meiera rezygnuję dla uniknięcia zbytecznych powtórzeń. Przychodzi mi to tym łatwiej, że najważniejsze aspekty ich dorobku wykorzystała i rozwinęła w swojej koncepcji uzdolnień plastycznych Limont; jej koncepcję omówię wkrótce. Wspomniany Loewenfeld podsumował swe rozważania, wymieniając pięć czynników kluczowych dla powodzenia w sztukach plastycznych (por. Loewenfeld, 1909, s. 139)[2]. Zaliczył do nich: **subtelny dar spostrzegania, rozwiniętą pamięć wzrokową, twórczą fantazję wzrokową, władzę sądzenia** (czyli intelekt) oraz **zdolność odtwarzania w skończonej formie zmysłowej** (czyli głównie sprawność warsztatową opartą na ćwiczeniu i zdolnościach wykonawczych).

Koncepcja Lowenfelda

Szerokim spojrzeniem działalność plastyczną obejmuje Viktor Lowenfeld. Wychodzi on od dwóch podstawowych typów ekspresji właściwych człowiekowi: ekspresji **wizualnej** i **haptycznej** (patrz Lowenfeld i Brittain, 1977). Podkreśla, że obydwa typy (mimo swych nazw[3]) dotyczą wszelkiej ekspresji, nie tylko plastycznej. Stwierdzane są nawet u częściowo niewidomych. Można je traktować jako bieguny jednego wymiaru, którym jest organizacja percepcyjna i kategoryzacja pojęciowa otoczenia. Typ wizualny wiąże się z dominacją poznawania poprzez spostrzeżenia wzrokowe, wedle badań autora zalicza się do tego typu prawie połowa ludzi. Typ haptyczny wiąże się nastawieniem „manipulacyjno-dotykowym", właściwym niespełna jednej czwartej ludzi. Pozostali, niecała jedna trzecia, zaliczają się do tak zwanego typu mieszanego. W zakresie sposobów wyrazu plastycznego przedstawiciele typu wizualnego skłaniają się ku odwzorowywaniu rzeczywistości (co nie musi oznaczać kopiowania) oraz klasycznej harmonii formy, podczas kiedy przedstawiciele typu haptycznego wykazują się silnym rysem emocjonalnym prowadzącym nieraz do umyślnych „ekspresjonistycznych" deformacji. Lowenfeld pisze, że ludzie „haptyczni" bardziej bezpośrednio oddają w materii swe osobiste doznania (co ciekawe, we wczesnym dzieciństwie wszyscy podobno są haptyczni). Warto dodać, że zreferowany podział nie jest wyłącznie abstrakcyjno-teoretyczny. Znaleziono ciekawe korelaty elektroencefalograficzne typów Lowenfelda (na przykład utrzymywanie rytmu α u „haptycznych" – patrz Grey-Walter, 1963; za: Lowenfeld i Brittain, 1977).

Uzdolnienia plastyczne według Hornowskiego

Nakreślenia możliwie pełnej struktury uzdolnień plastycznych na podstawie syntezy poglądów wielu współczesnych sobie teoretyków zachodnich podjął się Bolesław Hornowski (1978). Wymienia on osiem komponentów uzdolnień plastycznych, jak następuje: zdolność do **obserwacji, pamięć wzrokową, wyobraźnię twórczą, zdolności wytwarzania dywergencyjnego,** bogactwo rozwoju **uczuć, cechy wolicjonalno-charakterologiczne** zapewniające działanie twórcze[4], **umiejętności warsztatowe i zdolności manualne** oraz **wiedzę plastyczną** (podwalinę krytycznego sądu estetycznego). Widać szereg zbieżności z uprzednio referowanymi koncepcjami. Dodatkowo, zapewne w zależności od indywidualnego skonfigurowania ośmiu składowych, Hornowski dokonuje podziału na cztery typy uzdolnień plastycznych. Typy lokują się na dwóch niezależnych wymiarach: **intelektualnym** *versus* **intuicyjno-emocjonalnym** oraz **odtwórczym** *versus* **twórczym.** Znać w tym podziale modyfikację koncepcji Murraya (1965; za: Limont, 1984). Niestety bardzo niejasna i wątpliwa – abstrahując od mojego poglądu na temat sensu owego pojęcia – jest pozycja twórczości w dyskutowanej koncepcji. Dziwi rozbijanie przez autora „twórczości" na dwie odrębne składowe: wyobrażeniową i osobowościową. Twórczość, niejako podwojona, z jednej strony jest ważnym elementem strukturalnym uzdolnień plastycznych, a z drugiej okazuje się ważna tylko w jednym z czterech możliwych typów. (Dopuszczenie istnienia typów pośrednich niewiele tu zmieni.) Podobne zastrzeżenie dotyczy emocjonalności. Polemizuję również z jej oddzieleniem od sfery „wolicjonalno-charakterologicznej". Odległość między tymi składnikami jest mniejsza niż dystans dzielący je na przykład od pamięci wzrokowej czy wytwarzania dywergencyjnego. Zaliczam je do osobowości. Ponadto nie przekonuje umieszczenie przez autora wiedzy w strukturze uzdolnień. Nabyty zasób danych zgromadzony w umyśle to stan aktualny i zewnątrzpochodny w stosunku do uzdolnienia. W związku z tym nie może być właściwością indywidualną o charakterze cechy. Cechy determinują jakość nabywania i przetwarzania wiedzy (szybkość, ilość, trwałość, zorganizowanie), jednak nie są wiedzą.

Model Marciniaka – Rudowskiego

Próbę przybliżenia struktury uzdolnień plastycznych podjął w swej pracy habilitacyjnej cytowany już Tomasz Rudowski – nawiązując przy tym do koncepcji Marciniaka, którą niezwykle mocno propaguje (por. Rudowski, 1988, 1994, 1999) oraz sięgając do analiz Limont (o której modelu jeszcze będzie mowa). Ponieważ tłem teoretycznym badań Rudowskiego jest mało znana psychologom koncepcja Marciniaka, najpierw ją zarysuję. Tadeusz Marciniak (1984, 1989) – bazując się na ustaleniach teoretyczno-definicyjnych Tatarkiewicza i Reada[5] – całość możliwych działań na gruncie sztuk plastycznych sprowadza do czterech kierunków: **odtwarzania rzeczywistości** (autor wskazuje na realizm i impresjonizm), **konstruowania form** (przykładami dominowania tego kierunku mają być: konstruktywizm, abstrakcjonizm, Bauhaus), **ekspresji** (wyrażanie siebie – ekspresjonizm) i **tworzenia symboli** (na przykład surrealizm). Nie jest to koncepcja

psychologiczna; tak Marciniak, jak i Rudowski opierają się na historii sztuki i estetyce, argumentując często za pomocą przykładów (dlatego je powtórzyłem).

Rudowski skonstruował wyjątkowo rozbudowaną baterię zadań, która składała się z jedenastu wykonaniowych „testów", i użył tego narzędzia do pomiaru uzdolnień plastycznych. Po przeprowadzeniu analizy czynnikowej zebranego – z zastosowaniem wspomnianej baterii pomiarowej – materiału badawczego, Rudowski (1994) otrzymał rozwiązanie czteroczynnikowe w znacznym stopniu bliskie zakładanemu w koncepcji Marciniaka. Zdaniem badacza aspekty odtwarzania i konstruowania form angażują zdolności wytwarzania konwergencyjnego, zaś aspekty ekspresyjny i symboliczny korespondują ze zdolnościami wytwarzania dywergencyjnego. Natomiast po reanalizie swojego rozwiązania czynnikowego Rudowski uznał, że spektrum uzdolnień plastycznych daje się zredukować do dwóch czynników. Pierwszy nazwał zdolnościami przerysowywania i tworzenia wytworów realistycznych, a drugi zdolnościami do spostrzegania i tworzenia kompozycji plastycznych z natury i wyobraźni (ten drugi zawiera w sobie dodatkowo komponent tworzenia symbolicznego). Prawdopodobnie pierwszy jest raczej konwergencyjny, a drugi raczej dywergencyjny. Niestety publikacja Rudowskiego, choć obszerna, jest tak mało czytelna, że stawia to poważny znak zapytania nad teorią, metodą i sensem jego wyników.

Struktura uzdolnień plastycznych w ujęciu R. Popek

Klarowniejszy obraz uzdolnień plastycznych wyłania się z monografii habilitacyjnej Róży Popek (1988)[6]. Składa się na nie pięć warstw: po pierwsze **zdolności percepcyjne** (wrażliwość na barwy, w tym i na ich wzajemne relacje; spostrzeganie i różnicowanie form wizualnych; poczucie przestrzeni; poczucie równowagi i harmonii form wizualnych); po drugie **pamięć wzrokowa**; po trzecie, *ex aequo*, **wyobraźnia twórcza** (w zakresie form wizualnych) **i zdolności wytwarzania dywergencyjnego** (w odniesieniu do treści wzrokowych); po czwarte **wrażliwość emocjonalna**; po piąte **zdolności wykonawcze** (opanowywanie rozmaitych środków ekspresji plastycznej, a także sprawność manualna). Wszystkie warstwy uważane są za równorzędne i wzajemnie niezależne. Natomiast strukturą wobec nich nadrzędną, organizującą je i odpowiadającą za zróżnicowanie interindywidualne uzdolnionych plastycznie jednostek ma być osobowość (podobnie jak inteligencja i tak zwana postawa twórcza).

Podkreślę, że według Popek właśnie osobowość ma rzutować na preferowanie określonego typu działalności plastycznej. Dodać trzeba, że autorka wykazała wyraźny związek schizotymii[7] z uzdolnieniami plastycznymi w ogóle (z pominięciem rzeźby: osób w tym kierunku uzdolnionych nie badała), zaś związek z postawą twórczą (czyli heurystyczno-nonkonformistycznym stosunkiem do problemów życia mierzonym dawną wersją Kwestionariusza KANH Stanisława Popka) uwydatnił się dopiero w podgrupie bardziej uzdolnionej. Związek uzdolnień plastycznych z inteligencją w świetle referowanych badań trzeba uznać za niejasny: uzyskano wyniki przemawiające za zależnością silnie pozytywną (Popek, 1987), jak też i za mierną (Popek, 1988). Jednak w badaniach, które zaowocowały wnioskiem o silnej zależności uzdolnień plastycznych od inteligencji, uczestniczyła młodzież, według słów samej badaczki, „o przeciętnych uzdolnieniach plastycznych" (Popek, 1987, str. 64).

Koncepcja Limont: model SAT

Interesujący model uzdolnień plastycznych rozwija Wiesława Limont (1984; por. Limont, 1994). Model Limont stanowi rzadko spotykany przykład zastosowania paradygmatu strukturalno-interakcyjnego do konkretnego typu uzdolnień, nie zaś do uzdolnień w ogóle. W modelu, znanym pod skrótem SAT, ujęto trzy główne komponenty: **specyficzne zdolności elementarne** (tak zwane S), **złożone zdolności artystyczne** (tak zwane A) oraz **ogólne intelektualne zdolności twórcze** (tak zwane T). Składowe modelu różnią się więc dwojako: treścią i stopniem ogólności. Co ważne, posiadanie zdolności ogólniejszych nie gwarantuje obecności zdolności bardziej specyficznych i na odwrót.

Do sfery elementarnych zdolności specyficznych zalicza się wrażliwość percepcyjna na proste jakości wizualne: barwy, linie, kształty i tym podobne, bardzo wyraźnie zdeterminowana modułową strukturą mózgu (Iwata, 1996). Zaliczają się do niej również zdolności wyczuwania relacji między jakościami wizualnymi: różnicowanie wielkości, form, percepcja odchylenia od pionu i poziomu, ocena wielkości i kształtu w przestrzeni. Ponadto ważna jest pamięć tychże jakości, zwłaszcza bezpośrednia pamięć barw, oraz zręczność manualna, precyzja ruchów, jak również zdolności wykonawcze i odtwórcze. W przeciwieństwie do Popek akcentującej rolę osobowości, Limont sądzi, że specjalizacja w danym typie aktywności plastycznej zależy przede wszystkim od stopnia rozwoju i układu wymienionych zdolności elementarnych.

Obszar A modelu (zdolności złożone) obejmuje zdolność świadomej obserwacji rzeczywistości zarówno w aspekcie widzenia analitycznego, jak i kompleksowego, ponadto obszar ten obejmuje pamięć zauważonych struktur, wyobraźnię wzrokową, zdolności przestrzenne, intuicję plastyczną i poczucie estetyki. Biologiczne uwarunkowanie wyszczególnionych zdolności złożonych jest mniejsze niż elementarnych (z obszaru S).

Zdolności ogólne przydatne są z definicji nie tylko w działalności plastycznej (i nawet nie tylko w działalności artystycznej). Ponieważ bez tych zdolności trudno mówić o większych sukcesach także i na polu plastyki, uwzględniono je w modelu, wyróżniając: wrażliwość na problemy, łatwość dostrzegania figury w tle, płynność, giętkość i oryginalność, a ponadto zdolności analizy i syntezy. Przedstawione wyliczenie daje się sprowadzić do koniunkcji sprawności wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego (czyli „twórczości" i inteligencji). W późniejszych publikacjach autorka wzbogaca obszar T o niektóre rysy osobowościowe: tolerancję na wieloznaczność i ciekawość poznawczą (Limont, 1994), a także style poznawcze, głównie niezależność od pola (Limont, 1998). Jednak generalnie osobowość, analogicznie jak u Popek, postrzegana jest przez autorkę jako system nadrzędny wobec konfiguracji SAT, integrujący ją.

Przewaga zdolności z określonych obszarów wyznacza profil uzdolnień plastycznych: warsztatowo poprawny, lecz **odtwórczy** (dominacja SA, deficyt T); wytwórczo-użytkowy, **rzemieślniczy**[8] (dominacja ST, deficyt A); koncepcyjno-recepcyjny, **teoretyczny** (dominacja AT, deficyt S). Uwzględnienie ostatniego profilu jest nowatorskie[9]; ludzie z obszaru AT raczej nie są praktykami, natomiast dobrze orientują się w świecie jakości wizualnych i dobrze rozumieją wytwory sztuk plastycznych. Są więc wrażliwymi odbiorami sztuki (lub nawet jej profesjo-

nalnymi krytykami). Mogą też być autorami oryginalnych idei artystycznych lub estetycznych, otwierając horyzont dla „ludzi czynu". Oczywiście ludzie o **najwyższym poziomie uzdolnień** charakteryzują się połączeniem walorów ze wszystkich trzech obszarów (SAT, brak deficytów). Ich **dziełem** jest to, co inni naśladują (SA), wykorzystują (ST) lub komentują (AT).

Inteligencja plastyków

Wywodzące się od Kerschensteinera twierdzenie o poczesnym miejscu inteligencji w strukturze uzdolnień plastycznych trzeba uznać za **sporne** (i przyznać, że do dzisiaj nie wszystko się w tej materii wyjaśniło). Z tezą Kerschensteinera, podtrzymaną, a nawet wzmocnioną przez Manuela, nie zgodziła się Hollingworth (1923; za: Hornowski, 1978), wykazując na przykładzie zdolności rysunkowych nikłość ich związku z inteligencją. Tym samym głosem, co Hollingworth, przemówił ćwierć wieku później Burt (1957; za: Hornowski, 1978). Sam Hornowski, za którym referuję problem, uznał, że korelacja między inteligencją a specyficznymi zdolnościami plastycznymi występuje w zasadzie tylko we wczesnych latach życia. Nie oznacza to oczywiście, że inteligencja jest zbędna w działalności plastycznej – takiemu twierdzeniu nawet bez badań można przeciwstawić długi szereg bohaterów historii sztuk plastycznych, którym inteligencji nie sposób odmówić (chociaż im jej nigdy nie zmierzono). Należy natomiast skonstatować **względną niezależność** przydatnych w plastyce zdolności percepcyjnych i wykonawczych od inteligencji. Niezbyt silny ich pierwotny związek w ontogenezie zanika. Jednocześnie, poważniejsze osiągnięcia w plastyce zapewne wymagają między innymi i podwyższonej inteligencji, która, moim zdaniem, rzutuje na stronę koncepcyjno-ideową wytworu, nie zaś na technikę czy styl wykonania. Niemniej wyniki współczesnych badań nad rolą inteligencji w uzdolnieniach plastycznych pozostają niespójne.

Interesujące w związku z tym mogą być wyniki badań autora (Chruszczewski, 2003), które objęły między innymi grupę 122 uczniów liceów plastycznych (z Gdańska, Krakowa, Warszawy), czyli uczniów, których wolno traktować jak osoby uzdolnione plastycznie, a dotyczyły pośród kilku innych zmiennych również inteligencji, ściślej: inteligencji skrystalizowanej. Na wybór konkretnych zdolności składających się na inteligencję skrystalizowaną wpłynęły rezultaty własnej analizy walorów istniejących technik diagnostycznych i ich zakotwiczenia teoretycznego. W konsekwencji przyjęto rozwiązanie zaproponowane przez Matczak, Jaworowską, Szustrową i Ciechanowicz (1995), uwzględniając zdolności społeczne (SPOŁ), wzrokowo-przestrzenne (WZRP), werbalne (WERB) i abstrakcyjno-logiczne (ABSL). Przesądziło to wybór narzędzia: Baterii Testów APIS-Z (Matczak, Jaworowska, Szustrowa i Ciechanowicz, 1995), dzięki której zmierzono wyliczone wyżej cztery rodzaje zdolności, jak również ogólny poziom inteligencji skrystalizowanej (CRIN). Dla każdego z czterech typów zdolności narzędzie to dostarcza dwóch wskaźników, zależnych od rodzaju materiału lub operacji umysłowych. Wskaźnikami tymi w przypadku zdolności społecznych są wyniki testu „Zachowania" (APIS1) i testu „Historyjki" (APIS8), dla zdolności wzrokowo-przestrzennych – „Kwadratów" (APIS2) i „Klocków" (APIS7), zdolności werbalne są mierzone testami „Synonimy" (APIS3) i „Nowe Słowa" (APIS6), zaś zdolności

abstrakcyjno-logicznych dotyczą testy „Klasyfikacja" (APIS4) i „Przekształcenia Liczb" (APIS5). Z racji tego, że zapowiedziane rezultaty badawcze są względnie nowe i uzyskane w przedmiocie rzadko badanym, w dodatku za pomocą dobrych testów, przytoczę je *in extenso* w tabelach od 1a do 1c. Wyniki w tych tabelach podano w tak zwanych punktach przeliczonych, przyjętych w APIS (jest to skala standardowa od 0 do 9 ze średnią 4,5 i odchyleniem standardowym 2 w populacji). Analizy statystyczne wykonano testem t dla jednej próby względem odpowiednich średnich populacyjnych. W przypadku ogólnego poziomu inteligencji skrystalizowanej (w tabeli 1c) średnia ta wynosi 37,5 a nie, jak można by teoretycznie oczekiwać 36 (osiem razy 4,5), ponieważ wzięto ją bezpośrednio z tablic norm z podręcznika do APIS-Z.

Tabela 1a. Średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) młodzieży z liceów plastycznych w zakresie poszczególnych testów Baterii Testów APIS-Z oraz wyniki porównania tych średnich z przeciętnymi populacyjnymi

test	M (SD)	t (df=121; populacja: 4,5)
APIS1	5,12 (1,80)	**3,82
APIS2	6,21 (1,75)	**10,81
APIS3	4,60 (2,16)	0,50
APIS4	5,16 (1,40)	**5,22
APIS5	4,69 (2,22)	0,94
APIS6	4,89 (1,55)	**2,81
APIS7	6,01 (1,72)	**9,67
APIS8	5,49 (1,81)	**6,04

** – istotne na poziomie 0,01;
* – istotne na poziomie 0,05;
∘ – tendencja statystyczna (0,1>p>0,05)

Tabela 1b. Średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) młodzieży z liceów plastycznych w zakresie czterech typów zdolności, składających się na inteligencję skrystalizowaną oraz wyniki porównania tych średnich z przeciętnymi populacyjnymi

zdolności	M (SD)	t (df=121; populacja: 9,0)
SPOŁ	10,61 (2,80)	**6,37
WZRP	12,22 (2,84)	**12,51
WERB	9,49 (3,12)	∘1,74
ABSL	9,86 (2,89)	**3,26

** – istotne na poziomie 0,01;
* – istotne na poziomie 0,05;
∘ – tendencja statystyczna (0,1>p>0,05)

Tabela 1c. Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) młodzieży z liceów plastycznych w zakresie ogólnego poziomu inteligencji skrystalizowanej oraz wyniki porównania tej średniej z przeciętną populacyjną

ogólny poziom	WP: M (SD)	t (df=121; populacja: 37,5)
CRIN	42,25 (8,03)	**6,54

** – istotne na poziomie 0,01;
* – istotne na poziomie 0,05;
∘ – tendencja statystyczna (0,1>p>0,05)

W komentarzu trzeba odnotować wyraźnie (a nie tylko „statystycznie") **ponadprzeciętny poziom inteligencji skrystalizowanej** w grupie młodzieży z liceów plastycznych. Odróżnia się ona od populacji ogólnej *in plus* pod względem wszystkich typów zdolności z wyjątkiem zdolności słownych (choć nawet tu istnieje tendencja statystyczna do nieco wyższych wyników). W największym stopniu wspomniana różnica stwierdzana jest w zakresie **zdolności wzrokowo-przestrzennych**, gdzie osiąga bardzo duży rozmiar tak kiedy analizujemy wskaźnik sumaryczny, jak i kiedy bazujemy na wynikach poszczególnych składowych („Kwadratów", w których trzeba poprowadzić linię prostą między pewnymi punktami wielokąta tak, aby z obu otrzymanych jego części po ich obróceniu dał się złożyć kwadrat, oraz „Klocków", w których należy policzyć prawidłowo elementarne części konstrukcyjne złożonych budowli, uwzględniwszy te, których nie widać, a które powinny istnieć). Warto na koniec dodać, że test 8 („Historyjki"), choć mierzyć ma zdolności społeczne, obarczony jest znacząco czynnikiem percepcyjnym, co tłumaczy wysokie wyniki badanej zbiorowości w tym teście. Pozostaje przy tym otwarta kwestia, czy uzdolnienia plastyczne łączą się z podwyższoną inteligencją ogólną „same przez się", albowiem autor mógł badać młodzież ze szkół o wysokim poziomie nauczania (i zapewne tak było), zatem wyselekcjonowaną nie tylko pod kątem przejawianych uzdolnień kierunkowych, ale i pod kątem inteligencji.

Osobowość plastyków

Przedstawione wyżej koncepcje odnoszą się niemal wyłącznie do sfery zdolności, do rzadko spotykanych należą studia nad **osobowościową** stroną uzdolnień plastycznych. Rymarz (1991), w badaniach przeprowadzonych na grupie wyróżniających się uczniów średniej szkoły plastycznej[10], stwierdził u nich wydatny rys schizotymiczny, w szczególności niższy poziom uspołecznienia, niezależność, niekonwencjonalizm, depresyjność, samowystarczalność i wysokie napięcie. Ponieważ zastosowano Kwestionariusz Osobowościowy Raymonda B. Cattella w prowizorycznym opracowaniu Mieczysława Choynowskiego i Marii Nowakowskiej, uzyskaną w nim konfigurację wyników (w porządku od najbardziej skrajnych: O+, Q2+, M+, A-, Q4+, F-, I+)[11] interpretowałbym w bardziej współczesnych kategoriach jako połączenie introwersji, neurotyczności i otwartości na doświadczenie lub psychotyczności, zależnie od tego, czy stoimy na gruncie NEOAC Costy i McCrae czy też PEN Eysencka. Oczywiście otwartość na doświadczenie i psychotyczność nie są synonimami (ani nawet korelatami: współczynnik r Pearsona oscyluje wokół zera tak w USA – por. McCrae, 1987; jak i w Polsce – por. Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998), lecz dane zebrane przez Rymarza odpowiadają treściowej zawartości obu cech. Mniejsze uspołecznienie z jednoczesną niezależnością i podwyższonym napięciem może sugerować niższy poziom ugodowości.

W przywoływanych już badaniach własnych (Chruszczewski, 2003) wykazano w grupie młodzieży z liceów plastycznych (n=117 tym razem z powodu braków danych) znacznie podwyższony, na tle polskiej populacji młodych ludzi w wieku 15–19 lat, poziom otwartości na doświadczenie oraz nieco obniżoną sumien-

ność, to ostatnie jednak tylko na poziomie tendencji statystycznej. W badaniach tych wykorzystano bowiem koncepcję Costy i McCrae, zgodnie z którą za podstawowe wymiary osobowości uważa się neurotyczność (NEU), ekstrawersję (EKS), otwartość na doświadczenie (OTW), ugodowość (UGD) i sumienność (SUM). Zastosowanym kwestionariuszem był więc siłą rzeczy inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae w polskiej adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka i Śliwińskiej (1998). Całość wyników zawiera tabela 2.

Tabela 2. Średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) młodzieży z liceów plastycznych w zakresie pięciu podstawowych cech osobowości oraz wyniki porównania tych średnich z przeciętnymi populacyjnymi

cecha	M (SD)	populacja	t (df=116)
NEU	23,50 (8,76)	23,22	0,34
EKS	29,43 (6,94)	29,41	0,03
OTW	33,12 (5,94)	29,19	**7,16
UGD	26,92 (6,34)	26,85	0,13
SUM	25,93 (7,55)	27,31	o–1,98

** – istotne na poziomie 0,01;
* – istotne na poziomie 0,05;
o – tendencja statystyczna (0,1>p>0,05)

Synteza poglądów na uzdolnienia plastyczne

Na podstawie dokonanego przeglądu można uznać prawdopodobną strukturę uzdolnień plastycznych za zbliżoną do jej ujęć przez Popek i Limont po rozszerzeniu i skonkretyzowaniu osobowościowego aspektu uzdolnień[12]. Nawet ograniczając się do analizowania wewnątrzpodmiotowych uwarunkowań uzdolnień należy, jak uważam, brać pod uwagę nie tylko zdolności. Podsumowując, w strukturze uzdolnień plastycznych powinny się znaleźć: **zdolności percepcyjne** (identyczne jak w modelu Limont), **zdolności wykonawcze** (w tym zwłaszcza koordynacja oka z ręką), **zdolności intelektualne** (przede wszystkim w zakresie **wytwarzania dywergencyjnego na treści wzrokowej** oraz **zdolności przestrzenne**), a także cechy osobowości, głównie **otwartość na doświadczenia** i – prawdopodobnie – **rys neurotyczno-introwertyczny**, co jednak trzeba by potwierdzić. Kwestia obniżonej sumienności wymaga zaś dalszych badań. Zgadzam się z Limont, że o specjalizacji na gruncie sztuk plastycznych decydują w znacznej mierze możliwości percepcyjne i wykonawcze. Konieczne zainteresowania sensowniej postrzegać jako zrodzone ze sprzyjającego podłoża możliwości, niż możliwości widzieć jako pochodne zainteresowań (w tym więc nie zgadzam się z R. Popek).

W proponowanej strukturze dość ważną rolę przydaję otwartości, do której moim zdaniem sprowadza się łatwo znaczna część sfery A według Limont. Na poparcie tej tezy wystarczy przypomnieć **składniki** cechy otwartość na doświadczenie (w skrócie O) w koncepcji NEOAC[13] (patrz między innymi Costa i McCrae, 1992). Są to: wyobraźnia (O1: *fantasy*), estetyka (O2: *aesthetics*), uczucia (O3: *feelings*; ściślej: otwartość na stany emocjonalne innych), działania (O4: *actions*; ściślej: czynne poszukiwanie nowości), idee (O5: *ideas*; ściślej: intelektualna i filozoficzna ciekawość) oraz wartości (O6: *values*; ściślej: antydogmatyzm)[14]. Uszczegóławiając

wywód, wyobraźnię wzrokową – co do której dużej wagi dla uzdolnień plastycznych panuje zgodność – widzę jako podwyższone natężenie czynnika O, a zwłaszcza podczynnika O1, przy jednoczesnym ponadprzeciętnym poziomie zdolności przestrzennych. Wrażliwość emocjonalna, o której pisała Popek, byłaby zaś pochodną podczynnika O3 i neurotyczności. Tak zwana postawa twórcza, ciekawość poznawcza i tolerancja na wieloznaczność też pozostają manifestacjami otwartości na doświadczenie.

Nasuwa się pytanie, czy otwartość rozumiana tak jak to przedstawiłem, nie byłaby czynnikiem ogólniejszym uzdolnień artystycznych czy „twórczych" (gdyby wyróżniać taką „nadkategorię"); wielu sądzi, że tak właśnie jest (Hofstee, de Raad i Goldberg, 1992; Johnson, 1994; McCrae, 1987; Rawlings, Twomey, Burns i Morris, 1998). Specyfika wpływu wywieranego przez otwartość wyrażać by się wtedy mogła w jej koniunkcji z właściwymi zdolnościami węższego zakresu (na przykład werbalnymi u literatów).

Przypisy

[1] Wymieniona publikacja Róży Popek z 1998 roku jest faktycznie drugim, właściwie niezmienionym, wydaniem jej publikacji z 1988 roku. Dalej konsekwentnie cytował będę wydanie oryginalne (R. Popek, 1988).

[2] Dzieło Leopolda Loewenfelda T. Rudowski (1994, 1999) przypisuje – też zajmującemu się uzdolnieniami plastycznymi, lecz publikującemu sześćdziesiąt lat później – Viktorowi Lowenfeldowi. Omawia zarazem w tym samym miejscu rzeczywisty dorobek V. Lowenfelda. Smutna synteza.

[3] Nazwa typu haptycznego pochodzi od greckiego słowa znaczącego „przymocować", „wiązać", może i „chwytać". Pojęcia użył po raz pierwszy nie V. Lowenfeld, a – dużo wcześniej, bo w 1913 roku – G. H. Luquet; patrz Popek (2001 i nie tylko).

[4] Niestety, kiedy pytamy, jakie to cechy, Hornowski stwierdza tylko: „odpowiednie".

[5] Oraz, w mniejszym stopniu, Chwistka.

[6] Nieco bardziej rozbudowaną wariację tego modelu znajdziemy u Stanisława Popka (1978, 2001).

[7] Popek, tak jak później Rymarz (1991), stosowała Kwestionariusz Osobowościowy Cattella.

[8] Co nie wyklucza pomysłowości, choć wyklucza artyzm.

[9] Uściślając: o uzdolnieniu plastycznym odbiorczym pisano niekiedy wcześniej, co zaznacza sama autorka, wskazując na Murraya (1965; za: Limont, 1984), jednak stopień zaawansowania koncepcyjnego widoczny u Limont pozytywnie wyróżnia jej model.

[10] Niestety grupie bardzo nielicznej (n=25). Podobne wyniki na większej grupie uzyskała wcześniej R. Popek (1988).

[11] Czyli, po kolei, wedle Cattellowskiej nomenklatury: depresyjna niepewność siebie, samowystarczalność, niekonwencjonalizm, schizotymia (sztywność, rezerwa, chłód), wysokie napięcie ergiczne (napięcie, pobudliwość), desurgencja (chmurność, trzeźwość, powaga), wrażliwość.

[12] Co prawda, Limont umieszcza trzy kręgi modelu SAT w ogólnej przestrzeni (tak zwane E) obejmującej osobowość, środowisko i wszelkie inne potencjalnie istotne czynniki, jednak nie precyzuje tej mnogości zmiennych.

[13] Od jakiegoś czasu pojawiającej się w literaturze pod pomysłowym szyldem nowego akronimu: OCEAN.

[14] Obecnie dysponujemy polską adaptacją kwestionariusza NEO-PI-R (Siuta, 2006), mierzącego również składniki cech, lecz niedostępną w roku prowadzenia przez autora badań własnych. Pozwoliłoby to zainteresowanym na pogłębienie badań nad osobowością uzdolnionych, w tym uzdolnionych plastycznie.

Bibliografia

Chruszczewski M.H.: *Uzdolnienie podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej.* W: K.J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.): *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu. Materiały z I Sesji Naukowo-Metodycznej Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności 12–14 X 2001 Kraków.* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002

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

Chruszczewski M.H.: *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie.* W: W. Limont, J. Cieślikowska (red.): *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych* (t. 1). Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005

Costa P. T. Jr, McCrae R. R.: *Four ways five factors are basic.* „Personality and Individual Differences" 1992, 13, 6

Hofstee W. K. B., de Raad B., Goldberg, L. R.: *Integration of the Big Five and Circumplex approaches to trait structure.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1992, 63, 1

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

Iwata M.: *Creativity in modern painting and the cerebral mechanism of vision.* „Annual of Psychoanalysis" 1996, 24

Johnson J. A.: *Clarification of factor five with the help of the AB5C model.* „European Journal of Personality" 1994, 8

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

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

Limont W.: *Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze.* „Przegląd Psychologiczny" 1998, 41, 1/2

Loewenfeld L.: *Gienjusz i jego przedstawiciele w sztuce plastycznej. Lionardo da Vinci, Michał Aniol, Tycjan, Rafael, Dürer, Holbein, Rubens, Rembrandt, Meissonier, Millet, Böcklin, Feuerbach* (oprac. M. Bornstein). M. Arct, Warszawa 1909

Lowenfeld V., Brittain W. L.: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka.* PWN, Warszawa 1977

Marciniak T.: *Wprowadzenie odbiorców w świat i sens dzieł plastycznych.* W: T. Marciniak (red.): *Teoretyczne problemy edukacji plastycznej.* Polskie Stowarzyszenie Edukacji Plastycznej, Warszawa 1984

Marciniak T.: *Dydaktyczne podstawy systemu edukacji plastycznej w szkole.* W: S. Popek (red.): *Metodyka plastyki w klasach IV–VIII.* WSiP, Warszawa 1989

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

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

Popek R.: *Poziom rozwoju inteligencji i uzdolnień twórczych młodzieży kształconej plastycznie.* W: S. Popek (red.): *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży.* Wyd. UMCS, Lublin 1987

Popek R.: *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna.* UMCS – Wydział Pedagogiki i Psychologii, Lublin 1988

Popek S.: *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży.* WSiP, Warszawa 1978

Popek S.: *Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu.* W: S. Popek (red.): *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka.* Wyd. UMCS, Lublin 1996

Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza.* Wyd. UMCS, Lublin 2001

Rawlings D., Twomey F., Burns E., Morris S.: *Personality, creativity, and aesthetic preference: comparing psychoticism, sensation seeking, schizotypy, and openness to experience.* „Empirical Studies of the Arts" 1998, 16, 2

Rudowski T.: *Badania nad czynnikami intelektualnymi warunkującymi kształcenie plastyczne.* Polskie Stowarzyszenie Edukacji Plastycznej, Warszawa 1988

Rudowski T.: *Wyznaczniki uzdolnień plastycznych nauczycieli i uczniów.* Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1994

Rudowski T.: *Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji plastycznej.* UW – Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Warszawa 1999

Rymarz T.: *Uzdolnienia specjalne a struktura i funkcjonowanie osobowości*. „Psychologia Wychowawcza" 1991, 34, 4

Siuta J.: *Inwentarz osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2006

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

The notion of the abilities at the realm of fine arts and the structure of that abilities

The paper concerns the definitions and, moreover, the theoretical structure of abilities at the realm of fine arts. Although the discussion of the older theories related to that topic is present, the discussion of the newer psychological theories of these abilities (i.e. Lowenfeld's, Hornowski's, Marciniak – Rudowski's, Popek's, and Limont's theory) is more deliberated.

Additionally, the significance of the intelligence and the personality for the abilities at the realm of fine arts is revealed by evoking not only the bibliograhical data but the results of autor's study also. The paper ends with the proposal of the synthetic view.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2008

Jacek Tendej
Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie

ZASTOSOWANIE BADAŃ JAKOŚCIOWYCH DO PREZENTACJI INSTYTUCJI WYCHOWAWCZEJ

Każdy z nas doświadcza, jak interesujący, ale zarazem tajemniczy i niełatwy do zbadania i opisania jest otaczający nas świat, począwszy od przyrody nieożywionej, a skończywszy na świecie ludzkich relacji. Od zarania dziejów człowiek szuka sposobu, aby lepiej poznać otaczającą go rzeczywistość. Jedną z metod poznania jest obserwacja, wyciąganie wniosków i ich utrwalanie, aby móc je zakomunikować innym. Kiedy chcemy poznać i udokumentować jakiś fragment rzeczywistości, szukamy najbardziej adekwatnej drogi poznania. W naukach przyrodniczych stosuje się głównie metody ilościowe, natomiast w naukach humanistycznych i społecznych, często bardziej adekwatnymi są metody jakościowe, ponieważ niewiele ciekawego potrafią wyrazić nawet najlepiej opracowane statystycznie wyniki badań ilościowych dotyczące np. klimatu wspólnotowego w klasie szkolnej. Człowiek dąży do tego, aby poznawać i opisywać otaczającą rzeczywistość. Każdy czyni to na co dzień w sposób prywatny, amatorski albo też próbuje, stosując zasady wypracowane przez poprzednie pokolenia naukowców, filozofów, ekspertów itp., badać i opisywać rzeczywistość zgodnie z przyjętymi ogólnie zasadami naukowymi.

Wiele działających instytucji wychowawczo-społecznych ma swoją dłuższą lub krótszą przeszłość, a w niej zakorzenione założenia programowe, idee, przesłania założycieli. Badania jakościowe są doskonałą metodą, dzięki której można ocenić, jak w obecnej działalności realizowane są ideały, które były u początków, jak zostały one dostosowane do teraźniejszych realiów.

Pragnę krótko przypomnieć podstawowe pojęcia odnoszące się do badań naukowych; uzmysłowić, że „proces badawczy to całościowy schemat działań, które naukowcy podejmują w celu wytworzenia wiedzy" (Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 36). Inicjując taki proces, stawiamy do rozwiązania problem, który nazwiemy problemem badawczym, a jest on określany jako „bodziec intelektualny wywołujący reakcję w postaci badań naukowych" (tamże, s. 67). Inaczej mówiąc, „problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze badań naukowych" (Palka, 2006, s. 12). Istotne jest to, że

„wszelkie badania naukowe prowadzi się dla rozwiązania jakiegoś problemu. (...) Oczywiście, chodzi tu zarówno o problemy teoretyczne jak i praktyczne" (Giedymin, 1964, s. 12). Do realizacji przedsięwziętych badań naukowych trzeba przyjąć określony sposób postępowania badawczego, czyli metodologię. Możemy ją nazwać „system jasno określonych reguł i procedur, do których odwołują się badania będące podstawą ewaluacji wiedzy" (Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 28). Reguły te zostaną szczegółowo przedstawione poniżej.

Fenomenologia w badaniach pedagogicznych

Podejmując badania działającej instytucji wychowawczo-społeczenej, należy wziąć pod uwagę zarówno dokumenty archiwalne dotyczące jej działalności w przeszłości, jak i dokumentację z bieżącej działalności oraz transkrypcje wywiadów z osobami obecnie zaangażowanymi w kontynuację działalności. Należy poddać je szczegółowej analizie jakościowej. Zanim powiemy o szczegółach zastosowania metody jakościowej, pragniemy przedstawić ogólne spojrzenia na pozycję fenomenologii w badaniach społecznych i pedagogicznych.

Otóż najbardziej podstawowym założeniem fenomenologii jest „opisowe badanie zespołu zjawisk" (Julia, 1992, s. 105), które objawiają się (Abbagnano, 1999, s. 387). Inaczej mówiąc, ma to „być przyglądanie się życiu, jakby ponowne odkrycie jakości świata" (Cyrańska, 2003, s. 33). Fenomenologia jest sposobem spojrzenia na otaczającą rzeczywistość, jest „dyscypliną, która próbuje odkryć i objaśnić obecność sensów w strumieniu świadomości" (Giorgi, red., 2003, s. 21). To ciekawe stwierdzenie próbował przybliżyć J. Tischner (1989, s. 18), który uważał, że „nie można podać definicji sensu. (...) Można jednak naprowadzić na »widzenie« sensu. Naprowadzenie takie jest szczególnym przypadkiem stosowania metody fenomenologicznej". Jeśli chodzi o zastosowanie metody fenomenologicznej do badań pedagogiczno-społecznych, to należy podkreślić, iż „wiodącym tematem fenomenologii jest (...) wyjście ku światu codzienności, gdzie ludzie przeżywają różne fenomeny w rzeczywistych sytuacjach" (Giorgi, red., 2003, s. 23). Wobec tego, zadanie fenomenologii możemy określić jako opis sensu otaczającego nas świata. Człowiek zaś „zajmuje miejsce w środku świata zjawisk, które są zjawiskami dla niego. Zjawiska, dzięki sensowi, a więc dzięki stanowiącym je istotom, wiążą się mniej lub bardziej ze sobą. Ich całość stanowi »świat otaczający człowieka«. (...) Mój świat jest utkany ze znaczeń. Związek jednego przedmiotu z drugim w tym świecie jest związkiem »czegoś-do-czegoś-ze względu-na-coś«" (Tischner, 1989, s. 19). Tak więc proces poznania fenomenologicznego „przyjmuje charakter ustawicznego dziwienia się, kiedy nowe momenty spostrzegania wnoszą do świadomości świeże perspektywy. Tak rodzi się wiedza, która jednoczy przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, i (...) poszerza i pogłębia, to co istnieje i posiada sens" (Moustakas, 2001, s. 71).

Po przedstawieniu podstawowych założeń teoretycznych dotyczących istoty fenomenologii, spróbujmy wskazać na bardziej praktyczne elementy jej drogi poznawczej. Otóż jej pierwszym krokiem w poznawaniu rzeczywistości jest spostrzeżenie, percepcja, którą w fenomenologii „pojmuje się za podstawowe źródło poznania, źródło, w które nie można wątpić" (tamże, s. 70). Aby jednak

taka percepcja miała miejsce, potrzebna jest tzw. postawa fenomenologiczna. Warto więc uzmysłowić sobie, „że zaczyna stosować się fenomenologię wtedy, gdy mówi się o tym, co się naprawdę widzi w sensie dosłownym, pochodnym lub przenośnym – a nie podsuwa się pod widziane treści rozmaite konstrukcje myślowe. Zatem »uprawianie« fenomenologii polega na wspomnianym przechodzeniu z poziomu badania rzeczy na poziom badania zjawisk rzeczowych – tego, co widzimy jako istniejące. Postawa fenomenologa wobec fenomenów jest postawą tego, który doświadcza i opisuje. Tak więc fenomenologia jest metodą, w której nie ma miejsca na rozumowanie, gdyż byłoby to wyjście poza świat danych bezpośrednich. Jest w niej natomiast miejsce na rozumienie istoty – sensu – znaczenia, które przedstawia nam dzięki opisowi fenomenologicznemu" (Cyrańska, 2003, s. 44). Praktykując takie postępowanie badawcze należy „skoncentrować się na pewnej określonej sytuacji, osobie albo kwestii. Muszę znaleźć spokojne miejsce, w którym mogę przyglądać się swoim obecnym myślom i uczuciom odnośnie tejże osoby, sytuacji albo kwestii. Za każdym razem, w trakcie tego przeglądu, odkładam na bok moje uprzedzenia, przedwczesne osądy, i powracam do gotowości dokonania wglądu w moje życie, wychodzenia z nadzieją i intencją widzenia tej osoby, sytuacji lub kwestii nowymi otwartymi oczami. To może wymagać dokonania kilku prób oczyszczenia mego umysłu, dopóty stanę się gotowy do autentycznego spotkania" (Moustakas, 2001, s. 112). Można także zauważyć, iż „badanie fenomenologiczne nie ogranicza się do doświadczenia – do rejestracji odsłaniających się w jego ramach fenomenów, lecz polega na dotarciu do istoty tego, co jest dane. Zatem punktem wyjścia fenomenologicznych badań dotyczących istoty jest próba jej uchwycenia w ramach indywidualnego przedmiotu. Polega ona na ujawnieniu tych jego cech, bez których ów przedmiot nie mógłby być sobą" (Cyrańska, 2003, s. 38).

Fenomenologia w naukach społeczno-edukacyjnych często w zdobywaniu informacji do badań posługuje się metodą wywiadu, tzw. wywiadu fenomenologicznego, który „stanowi rozmowę nieformalną i obustronną, wykorzystującą pytania otwarte i dopowiedzenia. Jakkolwiek (...) badacz może wpierw ustalić serię pytań ukierunkowanych na wydobycie ogólnego opisu przeżyć współbadacza" (Moustakas, 2001, s. 141). Następnie dokonuje się transkrypcji wywiadu, która stanowi materiał do dalszych badań fenomenologicznych.

Dokumenty archiwalne (kroniki, przemówienia, listy, fotografie, transkrypcja wywiadów i inne źródła) dostarczają opisu określonych świadomych przeżyć. Następnie jednak konieczna jest refleksyjna interpretacja tekstu, aby uzyskać pełniejsze, bardziej sensowne zrozumienie, wyobrazić sobie (tamże, s. 21) „coś, co skądinąd wydarzyło się poza mną" (tamże, s.21). Niezbędny jest kolejny krok badawczy, a mianowicie systematyczny i zdyscyplinowany wysiłek badawczy, mający na celu pozbycie się niewłaściwych, przedwczesnych osądów i tendencyjności w spojrzeniu. „Należy tak prowadzić badania, aby były one wolne od uprzedzeń, przekonań, i wpływu wiedzy o fenomenie zdobytej we wcześniejszych doświadczeniach i studiach nad literaturą przedmiotu. Zatem uczony musi stać się całkowicie otwartym, receptywnym i naiwnym, kiedy dochodzi do słuchania kogoś i przysłuchiwania się temu, jak uczestnicy badań opisują swe przeżycia dotyczące fenomenu poddanego analizie" (tamże, s. 34).

Pojęciem ściśle związanym z fenomenologicznym podejściem i badaniem rzeczywistości jest tzw. redukcja ejdetyczna lub ideacja. Jest to „proces przejścia od »wypatrzenia« indywidualnej istoty czegoś do intuicyjnego »uchwycenia« idei" (Husserl, 1975, s. 7, 19). Dzięki ideacji, czyli redukcji ejdetycznej, otwiera się przed badaczem „zupełnie nowy świat, różny od świata faktów – świat czystych możliwości. (...) Badanie, polegające na analizie zarówno związków zachodzących między treściami należącymi do »zawartości« idei, jak i związków pomiędzy ideami, jest jednym z głównych zadań fenomenologii" (Stróżewski, 1989, s. 87-88). Wydaje się słuszne stwierdzenie, że podejście fenomenologiczne jest najwłaściwszym sposobem badania historii i teraźniejszości instytucji wychowawczej, ponieważ próbuje ona „dotrzeć w sposób odkrywczy i rozumiejący do doświadczenia życiowego. (...) Z tego też powodu stanowi (...) atrakcyjną ofertę dla badań pedagogicznych. (...) Badania mogą dotyczyć świata przeżywanego (świata życia codziennego) oraz podejmowania prób rozumienia i wyjaśniania świata" (Cyrańska, 2003, s. 49). Fenomenologia realizuje to wyzwanie ustalając relacje między sensami zjawisk, dając precyzyjny opis doświadczanego i przeżywanego świata (tamże, s. 39).

Finalnym zadaniem redukcji fenomenologicznej jest jak najbardziej pełne pisemne przedstawienie wyników doświadczeń. Opis taki ułatwia wyraźniejsze postrzeganie badanej rzeczywistości, lepiej odsłania jej naturę i sens, czyni ją komunikowalną innym i daje możliwość konfrontacji z innymi spojrzeniami i badaniami (Moustakas, 2001, s. 120).

Charakter badań jakościowych

Jednym z celów przeprowadzenia badań jakościowych instytucji edukacyjnej jest zbadanie, czy idee, które przyświecały jej działaniom w przeszłości, są obecne w teraźniejszości oraz czy inspirują i wspomagają jej pracę. Pomagają stwierdzić, czy dana instytucja pozostała wierna swoim ideałom. Analiza taka powinna objąć zarówno przeszłość historyczną, jak i teraźniejszość, czyli to, co ma miejsce obecnie.

Zamiast zastosowania „zimnych" i bezosobowych badań ilościowych, analizy ankiet, uogólnień statystycznych itp., w pracy postanowiono oprzeć się przede wszystkim na fenomenologicznych badaniach jakościowych, ponieważ „mogą dostarczyć bogatego opisu, (...) jakiego nie dałoby się uzyskać za pomocą badań ilościowych" (Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 318). Podobnie jak życie człowieka, funkcjonowanie instytucji społeczno-edukacyjnej, jej przeszłość i teraźniejszość wymagają bardziej badań jakościowych, „dotykających" bezpośrednio jej niuansów i specyfiki codziennego życia. Dlatego też „empiryczne badania jakościowe w pedagogice realizowane są według modelu badawczego stosowanego w naukach humanistycznych. Inspiracje metodologiczne czerpane są z nauk filozoficznych, w szczególności hermeneutyki i fenomenologii" (Palka, 2006, s. 53–54).

Za wyborem takiej metody przemawia także „wyraźny zwrot ku metodom badań jakościowych, jaki nastąpił na początku lat siedemdziesiątych" (Urbaniak-Zając, Piekarski, 2003, s. 20). Trzeba bowiem zauważyć, że obecnie badania takie

„są akceptowane zarówno w naukach o wychowaniu, jak i w innych naukach społecznych. (...) Dyskusje teoretyczno-metodologiczne nie toczą się już dzisiaj wzdłuż linii oddzielającej badania ilościowe od jakościowych, lecz kierowane są chęcią odróżnienia dobrych od złych badań" (tamże, s. 21). Studiując pozycje naukowe, szczególnie te z ostatnich dwudziestu lat, nie można oprzeć się stwierdzeniu, iż do badania instytucji społeczno-wychowawczej, najbardziej trafny i wartościowy jest wybór jakościowej metody badań. Na dowód tego pragnę przytoczyć kilka stwierdzeń autorytetów w dziedzinie badań społecznych i pedagogicznych.

E. Babbie (2003, s. 48) uważa, że dane jakościowe „mogą być bogatsze znaczeniowo niż dane skwantyfikowane". Także M. B. Miles i A. M. Huberman (2000, s. 1) utrzymują, że „dane jakościowe są atrakcyjne. Są źródłem dobrze ugruntowanych, bogatych opisów i wyjaśnień procesów w jasno określonych kontekstach lokalnych. Kiedy posiadamy dane jakościowe, możemy zachować przepływ czasu, widzieć dokładnie, jakie zdarzenia prowadzą do jakich konsekwencji i wyprowadzać użyteczne wyjaśnienia. Wiemy również, że dobre dane jakościowe prawdopodobnie mogą doprowadzić do nieoczekiwanych, a szczęśliwych odkryć, do nowej integracji wiedzy; pomagają badaczom wyjść poza początkowe ujęcia i stworzyć albo poddać korekcie ramy pojęciowe. Ostatecznie nie można zaprzeczyć wynikom studiów jakościowych. Słowa, szczególnie uporządkowane w zdarzenia lub narracje, mają posmak rzeczowy, żywy, sensowny, który często staje się daleko bardziej przekonywający dla czytelnika – innego badacza, osoby podejmującej decyzje polityczne albo praktyka – niż strony pełne liczb".

W aktualnych tendencjach badawczych w dziedzinie nauk społecznych i pedagogicznych daje się więc wyraźnie zauważyć „odejście od uzyskiwania wiedzy zwykle poprzez zewnętrzną obserwację i eksperymentalną manipulację badanymi, ku pozyskiwaniu jej przy pomocy rozmów z ludźmi" (Kvale, 2004, s. 22), którzy „nie tylko odpowiadają na pytania przygotowane przez eksperta, lecz także formułują, w dialogu, własne koncepcje świata przeżywanego. Czułość wywiadu i bliskość świata przeżyć podmiotów może dostarczyć wiedzy, którą można wykorzystać do poprawy kondycji ludzkiej" (tamże, s. 22–23) współuczestników badanej rzeczywistości. Wspólną cechą badań jakościowych jest przekonanie, że świat społeczny jest z jednej strony „światem konstruowanym przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi, a z drugiej, że konstrukcja ta jest obdarzona sensem i znaczeniem. W ten sposób wprowadza się wyraźną różnicę między przedmiotem nauk społecznych i nauk przyrodniczych" (Urbaniak-Zając, Piekarski, 2003, s. 22). Zatem pedagog-badacz nie może pochylać się „nad zbiorowością wychowawców i wychowanków, jak biolog nad kolonią bakterii" (Konarzewski, 1995, s. 128–129).

Wśród badań naukowych można wyróżnić trzy typy, pozostające względem siebie w związku hierarchicznym. Są to badania typu istotnościowego, jakościowego i ilościowego. Każdy z nich powinien zostać dostosowany do odpowiadającego mu najlepiej przedmiotu badań (Ablewicz, 2003, s. 88). „U samej podstawy owej hierarchii układającej się umownie w »piramidę« znajdują się badania istotnościowe, poszukujące najgłębszych podstaw i pozaempirycznych uzasadnień badanych fenomenów. (...) Nad nimi znajdują się badania jakościowe, jako te, które są najbardziej odpowiednimi sposobami poznawania kulturowej rzeczywistości człowieka, w jej szerokim rozumieniu, sposobami umożliwiającymi różni-

cowanie zjawisk właśnie ze względu na ich jakościowe odrębności. Ale nie tylko rzeczywistości kulturowej, bo przecież np. opisy fenomenów przyrody również przebiegają według hermeneutycznej spirali i są prezentacją określonej interpretacji przedstawianych zjawisk. Na samym szczycie proponowanej »piramidy« znalazły się badania ilościowe – typowe dla metod przyrodoznawstwa, bazującego na wąskim rozumieniu empirii" (tamże, s. 89). W świetle tej wypowiedzi jasne jest również, iż do badań instytucji społecznej najbardziej odpowiednie będą badania jakościowe.

Badania te obejmują, środowiska wychowawcze, działania społeczne lub biografie itp. „Charakterystyczne dla badań jakościowych jest również to, iż próbują one dokonywać opisów, rekonstrukcji lub uogólnień struktur poprzez pozbawiony uprzedzeń kontakt z danym polem społecznym, z uwzględnieniem sposobu widzenia świata osób w nim działających, wychodząc od ich bezpośredniego doświadczenia" (Krüger, 2005, s. 156). W tego typu badaniach, środowisko społeczne widzi się jako „świat utworzony przez interaktywne działanie, mające sensowną strukturę tak dla jednostki, jak i dla grupy" (tamże, s. 159), dlatego możliwe jest jego opisywanie, rozpoznawanie rządzących nim zasad, wzorców, struktur, które w ten sposób zyskują sens obiektywny i komunikowalny (tamże). Istotne w takich badaniach jest metodycznie poprawne przejście od subiektywnych doświadczeń i przeżyć badanych osób do obiektywnych, intersubiektywnie sprawdzalnych i możliwych do publicznej komunikacji rezultatów uzyskanych badań (Urbaniak-Zając, Piekarski, 2003, s. 22). Specyfiką tego typu badań jest założenie, że do głosu dopuszcza się „najpierw samych badanych, przyjmując ich codzienny sposób opisu i kategoryzacji rzeczywistości, a dopiero na podstawie zebranego materiału *(re)konstruuje* teoretyczne kategorie, przechodząc na bardziej uogólniony, bardziej abstrakcyjny poziom interpretacji oraz opisu rzeczywistości społecznej" (Krzychała, 2004, s. 10).

Inną wspólną cechą badań jakościowych jest bardziej intensywne „dążenie do możliwie wielostronnego poznania badanego przedmiotu, niż dbałość o jednorodność procedury badawczej" (Urbaniak-Zając, Piekarski, 2003, s. 21). Procedury te mogą być dostosowywane do specyfiki badanej rzeczywistości, mogą być korygowane i doskonalone w czasie prowadzenia badań, jeżeli prowadzący je uzna to za sprzyjające uzyskaniu lepszych, bogatszych rezultatów. Ze specyfiki tych badań wynika, że „gwarancją uzyskania interesujących rezultatów poznania jest nie tyle literalne podporządkowanie się metodzie, ile umiejętność dostrzegania nowych aspektów badanej rzeczywistości" (tamże). Przyjmuje się, że jakościowe badania w pedagogice koncentrują się na „poznawaniu świata przeżywanego, nawiązując do fenomenologii i internakcjonizmu" (Krüger, 2005, s. 160), czyli na krytycznej analizie życia codziennego m.in. szkół i innych instytucji wychowawczych.

Badania te zmierzają „do możliwe najbardziej autentycznego i kompleksowego ujęcia perspektyw osób działających. (...) Metody jakościowe nie chcą narzucać danemu zakresowi przedmiotowemu żadnych z góry sformułowanych koncepcji teoretycznych, lecz raczej tworzyć uogólnienia i modele na podstawie możliwe jak najbardziej niezafałszowanego doświadczenia badacza" (tamże, s. 159). Z tego względu w badaniach tych pierwszeństwo przyznaje się zebranym danym i badanemu polu w stosunku do założeń teoretycznych. Badania te „oparte są zatem na modelu procesuralnym, w którym zbieranie danych, interpretacja i wynikająca

z tego wiedza ściśle się ze sobą zazębiają, a poszukiwanie dalszych danych kończy się dopiero wtedy, gdy osiągnięte zostanie teoretyczne nasycenie wiedzy o danym polu badawczym" (tamże, s. 161). Badania jakościowe nie zatrzymują się więc na opisie jednostkowych sytuacji, osób, wydarzeń, lecz „dążą do formułowania uogólnień i budowania twierdzeń teoretycznych. Przypadek jednostkowy jest o tyle interesujący, o ile wskazuje na coś ogólnego, jeśli jego interpretacja prowadzi do poznania, przekraczającego tę jednostkowość" (Urbaniak-Zając, Piekarski, 2003, s. 27). Przyjmuje się także, że „takie uogólnienia teoretyczne mogą być formułowane wyłącznie na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego" (tamże).

Warto także podkreślić, że w badaniach jakościowych ważny jest wybór tematu badawczego. Uzyskaniu wartościowych rezultatów sprzyja również wybór takiego zakresu badań, który jest interesujący dla prowadzącego lub prowadzących je. Istotne jest także pozytywne nastawienie do podejmowanej pracy badawczej, ponieważ „emocjonalne zaangażowanie we własną pracę tworzy pomost pomiędzy osobistym i emocjonalnym życiem badacza, a także wzbudza potrzebę prowadzenia konkretnych badań społecznych. Owo emocjonalne zaangażowanie nie tylko sprawia, że badania są bardziej nagradzające z osobistego punktu widzenia, lecz również pomaga rozwiązywać problemy, nieuchronnie pojawiające się w każdym projekcie badawczym" (Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 305). Takie pozytywne podejście do wykonywanej pracy badawczej sprzyja lepszemu rozumieniu badanych i jak celnie zauważa A. Giorgi (2002, s. 136), „do badania i rozumienia człowieka potrzebujemy ludzkiego modelu nauki. (...) Ludzie, którzy zajmują się badaniem człowieka, dysponować powinni ludzkim modelem nauki". Taki model badań, zwanych jakościowymi, chcąc stać się bardziej ludzki, stosuje „niematematyczne sposoby analizy badanych faktów, zjawisk i procesów, bada rzeczywiste procesy i zjawiska w toku ich przebiegu, stosuje otwarte sposoby gromadzenia danych, nie stosuje ustrukturalizowanych metod i narzędzi badawczych, nie stawia hipotez, nie narzuca z góry przyjętych schematów, przyjmuje punkty widzenia badanych osób, co wymaga »stania na równi«, badania »od wewnątrz«, słuchania i rozumienia siebie i badanych osób, patrzenia, dialogu (kategoria dialogu jest istotna w badaniach jakościowych), otwarcia na badane osoby, odkrywania przeżyć wewnętrznych innych osób, odtwórczego doświadczenia tych przeżyć. Niezbędna jest też przy takim podejściu badawczym umiejętność empatii" (Palka, 2004, s. 54–55).

Podsumowując teoretyczne założenia prowadzenia badań jakościowych w pedagogice, przywołajmy cztery podstawowe cechy tych badań. Pierwsza to przekonanie, podczas ich prowadzenia dokonuje się społeczna konstrukcja rzeczywistości. Druga cecha to, iż niezbędne jest rozumiejące podejście do rzeczywistości. Trzecie to przekonanie, że centralną rolę odgrywa badanie pojedynczych przypadków oraz oparte na tym budowanie typów. I ostatnie to przekonanie, że badacz musi bezpośrednio zaangażować się w prowadzone prace badawcze (Garz, Kraimer, 1991, s. 13, za: Urbaniak-Zając, Piekarski, 2003, s. 16).

Codzienne życie badanej społeczności najbardziej domaga się tego rodzaju badań, aby móc ukazać bogactwo tego, co w niej się „dzieje", czyli mnóstwa niuansów i osobliwości, które powodują, że realistyczne podejście do nich, ich zrozumienie jest bardzo złożone. Próba opisania ich na podstawie jedynego badania ilościowego byłaby wielkim zubożeniem opisu „żywej", rozwijającej

się i niedającej się ująć w „sztywne ramki" rzeczywistości. Fenomenologiczne badania jakościowe pozwolą nie tylko opisać zjawiska, lecz także pomogą dostarczyć przyczynowego opisu tego, co dzieje w badanej wspólnocie (Lofland, Lofland, 1995, s. 110-113, za: Babbie, 2003, s. 310). Jej członkowie tworzą pewną niepowtarzalną atmosferę, klimat, w którym są na co dzień zanurzeni. Jedną z głównych cech takich badań jest to, „że dane odnoszą się do pospolitych zdarzeń, które przebiegają w sposób naturalny, w naturalnym otoczeniu, tak, że chwytamy mocno to, czym jest »realne życie«. (...) Badanie kładzie nacisk na specyficzny przypadek, tj. wyraźne i wyodrębnione zjawisko osadzone w swoim kontekście. Nie odrywa zjawisk od wpływu kontekstu lokalnego, lecz bierze go pod uwagę. Istnieje duża możliwość rozumienia spraw ukrytych, niejawnych, które leżą u jego podstawy" (Miles, Huberman, 2000, s. 10). Oto główne przesłanki, które skłaniają do wyboru takiej metody badań.

Pedagogiczne badania historyczne

Zazwyczaj badania jakościowe dotyczące instytucji edukacyjnych skupiają się „na analizie kultury werbalnej" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 163). Dotyczą więc przede wszystkim badania czasu teraźniejszego lub nieodległej przeszłości, kiedy możliwe jest przeprowadzenie badań „na żywo", głównie wywiadów, rozmów z osobami tworzącymi daną instytucję. Kiedy jednak chcemy badać dogłębnie taką instytucję, która powstała przed wielu laty i porównać jak dziś realizuje pierwotne zadania, trzeba także sięgnąć do badań historycznych. Warto pamiętać, że „szansa pełnego poznania rodzi się wówczas, gdy uwzględni się parametry życia człowieka, którymi są czas i przestrzeń, a zatem, gdy uwzględni się kontekst historyczny i przestrzenny. Powinno to skłaniać do wiązania badań diagnostycznych, wyjaśniających, badań istotnościowych (hermeneutyczno-fenomenologicznych) z badaniami historycznymi i porównawczymi. Wiązanie badań »współczesności pedagogicznej« z historią wydaje się niezbędne" (Palka, 2006, s. 69).

Do opracowania części historycznej należy posłużyć się monograficzną metodą jakościowego badania dostępnych materiałów archiwalnych. W badaniach pedagogicznych swoistość tej metody polega na badaniu rzeczywistości wychowawczej dla celów wychowawczych. Według teoretyków badań naukowych, „za monografię na gruncie pedagogiki przyjąć należy taką metodę postępowania, która prowadzi do opisu instytucji wychowawczych, rozumiejąc pod pojęciem instytucji wychowawczej struktury sformalizowane" (Pilch, 1995, s. 46). Taka monografia etnograficzna instytucji „opiera się na wywiadach, obserwacjach i dokumentach jako na źródłach danych. Etnografia instytucjonalna odbiega od innych podejść etnograficznych poprzez traktowanie tych danych nie jako tematów, lecz jako sposobów »wejścia« w relacje społeczne w danym otoczeniu. Ta idea polega na uzyskaniu dostępu do specjalistycznej wiedzy ludzi" (Campbel, 1998, za: Babbie, 2003, s. 322–323; por. Kawecki, 1996, s. 17–22). Badane są przede wszystkim dokumenty archiwalne, opracowania oraz wywiady ze świadkami wydarzeń historycznych. Badania tego typu „są stosowaniem badań historycznych do dziedziny poznania pedagogicznego" (Palka, 2006, s. 71). Ich cechą charakterystyczną „jest pośred-

niość poznania. Fakty, zjawiska i procesy składające się na obiekty poznania historyka nie istnieją już współcześnie, można je poznać, opisywać, wyjaśniać i interpretować pośrednio – za pośrednictwem źródeł historycznych. (...) W skład źródeł historycznych mogą wchodzić:

– dokumenty urzędowe, na przykład kodeksy, ustawy,

– notatki osobiste, na przykład listy, pamiętniki,

– materiały obrazowe, na przykład obrazy, filmy, zdjęcia,

– relacje świadków, między innymi nagrania magnetofonowe i magnetowidowe,

– tradycja ustna, na przykład legendy, podania,

– materiały publicystyczne, na przykład czasopisma, literatura,

– wcześniejsze dzieła naukowe historyczne" (Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 336–341; Palka, 2006, s. 71).

Do cennych źródeł historycznych należy zaliczyć także opracowania i dane zebrane wcześniej „już przez innych badaczy dla innych celów niż te przez nich realizowane. Wtórna analiza danych odwołuje się zatem do wyników uzyskanych na podstawie analizy danych zebranych przez innych" (Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 321). Zauważyć należy, iż niekiedy „różnorodność materiałów pisanych, które mogą mieć znaczenie dla badacza, potrafi przyprawić o zawrót głowy. (...) Istnieje wiele relacji o codziennej egzystencji, które przedsiębiorczy i obdarzony inwencją badacz może z powodzeniem wykorzystać" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 165). Różnego rodzaju dokumentów służbowych, listów, adnotacji, rachunków itp. nie należy badać jedynie pod względem formalnym, „lecz potraktować je jak coś »umownego«, (...) wówczas przestaną być dosłownymi relacjami na temat tego, co się wydarzyło, a tylko śladami, że odpowiedni personel kompetentnie i rozsądnie wypełnił swoje obowiązki" (tamże, s. 178).

Przystępując do badań historycznych instytucji pedagogicznej posiadamy już pewną wiedzę o badanej rzeczywistości. W jej świetle próbujemy wyjaśniać to, co jest jeszcze nieznane, wątpliwe, niejasne, problematyczne, gdy „nie widzimy związku między różnymi faktami lub aspektami tego samego faktu. W takich sytuacjach zachodzi potrzeba rozwikłania problemu i tym samym usunięcia braku zrozumienia. Wyjaśnianie polega na zredukowaniu tego co nieznane lub zagmatwane, do tego co znane i nie wymaga wyjaśnienia. (...) Kryterium poprawności wyjaśniania jest zrozumiałe. Następuje ono wówczas, gdy stają się jasne badane fakty i związki (relacje), jakie łączą się między sobą" (Buksiński, 1982, s. 115-116, za: Palka, 2006, s. 74). Badania takie, według S. Palki, powinny przebiegać według następującego toku:

– sformułowanie problemu badawczego,

– zgromadzenie informacji źródłowych oraz selekcja materiałów,

– krytyczna ocena treści materiałów źródłowych oraz zakwalifikowanie do opracowania treści pozytywnie zweryfikowanych,

– uporządkowanie zakwalifikowanych treści w aspekcie poznawanych faktów historycznych i zjawisk oraz przyjętych kryteriów poznawczych,

– wyłonienie zbioru informacji w pełni przydatnego badawczo ze względu na problem badań,

– wyłonienie użytecznych przesłanek do wnioskowania badawczego przydatnego do rozwiązania problemu,

– wyjaśnianie faktów i zjawisk badanych oraz wyciągnięcie wniosków dotyczących badanych faktów i zjawisk, z wykorzystaniem metody indukcyjnej lub dedukcyjnej lub obu tych metod, z zastosowaniem podejścia jakościowego i ilościowego,

– rozwiązanie problemu i opracowanie syntezy, a także określenie prawidłowości oraz związków między faktami i zjawiskami (tamże, s. 74–75).

W badaniach historycznych należy zwrócić uwagę na krytyczną ocenę wiarygodności badanych materiałów źródłowych. Zabiegi takie stosuje się po to, „aby zminimalizować ryzyko błędu poznawczego, czyli zmniejszyć prawdopodobieństwo tworzenia wiedzy odległej od prawdy, historycy dokonują tak zwanej krytyki źródeł, a więc »testują« ich wiarygodność, sprawdzają, w jakim stopniu uzyskane ze źródeł informacje są prawdziwe" (tamże, s. 73). Krytyka taka przybiera postać z jednej strony krytyki zewnętrznej, polegającej przede wszystkim na sprawdzeniu pochodzenia źródła, weryfikacji autorstwa źródła oraz krytyki autentyczności i stanu zachowania materiału źródłowego. Z drugiej strony jest to tzw. krytyka wewnętrzna polegająca przede wszystkim na stwierdzeniu wiarygodności i zasięgu źródła (tamże). Weryfikacji należy poddać także spisane relacje świadków zdarzeń, zwracając uwagę na ich stosunek emocjonalny do przedstawianej kwestii oraz możliwość selektywnego oglądu przeszłości, ponieważ wiele „zależy tu od postawy i poglądów badaczy, ich sposobu oglądu rzeczywistości i poziomu dystansu emocjonalnego i dysonansu w ocenie opisywanych faktów i zdarzeń" (tamże, s. 74–75).

Wywiad w badaniach jakościowych

Podstawowym narzędziem gromadzenia danych w badaniach jakościowych jest wywiad, czyli rozmowa z osobami, które na co dzień aktywnie uczestniczą w życiu badanego środowiska. Ich opowiadania są najbardziej źródłowe. Sama „rozmowa jest metodą uzyskiwania wiedzy, znaną od starożytności" (Kvale, 2004, s. 20). Możemy w tym miejscu wspomnieć Tukidydesa, który prowadził „wywiady z uczestnikami wojen peloponeskich, aby napisać historię tych wojen, a Sokrates wykorzystywał dialog do uzyskania wiedzy filozoficznej" (tamże). Także współcześnie, szczególnie w naukach społecznych coraz „częściej stosuje się wywiady jakościowe, jako metodę badań, gdyż z jednej strony posiadają zalety tylko im właściwe, z drugiej, w związku z wzrostem literatury metodologicznej dotyczącej tego, jak można systematycznie przeprowadzić wywiady badawcze" (tamże).

S. Kvale (2004, s. 17) zauważa, „rozmowa jest podstawowym trybem interakcji ludzi. Dwie istoty ludzkie rozmawiają ze sobą – wchodzą w interakcje, stawiają pytania i odpowiadają na pytania. Przez rozmowę poznajemy innych ludzi, dowiadujemy się o ich przeżyciach, odczuciach, nadziejach, i o świecie, który zamieszkują". Wywiad w badaniach jakościowych jest rozmową pomiędzy badaczem i osobą badaną. Prowadzący go nadaje ogólną orientację zadając niezbędne i ukierunkowujące pytania. Najlepiej jest, kiedy wypowiedzi respondenta stanowią przeważającą część rozmowy (Babbie, 2003, s. 327). W wywiadzie jakościowym nie chodzi jedynie o zadawanie wcześniej przygotowanych pytań i zapisywanie odpowiedzi. Trzeba uważnie wsłuchiwać się w odpowiedzi respondenta, interpretować je,

a następnie na ich podstawie formułować następne pytania, których celem jest „pogłębienie wcześniejszych wypowiedzi lub skierowanie uwagi rozmówcy ku bardziej interesującemu cię obszarowi" (tamże, s. 328).

Dla większej skuteczności i autentyczności wypowiedzi sugeruje się, by badacze przeprowadzając wywiad, przyjmowali rolę niekompetentnych w społecznie akceptowalnym stopniu. Oznacza to, że należy przedstawiać siebie jako kogoś, kto nie rozumie sytuacji, w jakiej się znalazł i wymaga wsparcia, aby uchwycić najprostsze i oczywiste jej aspekty (Lofland, Lofland. 1995, s. 56-57). Prowadzący wywiad w jakościowych badaniach społecznych „to ktoś, kto potrafi zatrzymać się przy zjawiskach, które inni mijają obojętnie, i pytać skąd się wzięły, dlaczego są takie, jakie są. Ale badacz nie zadowala się rozwikłaniem jednostkowej zagadki, nie jest kolekcjonerem oderwanych ciekawostek – akumuluje odkrycia, by móc lepiej zrozumieć zjawiska" (Konarzewski, 2000, s. 8). Chcąc do głębi poznać badane środowisko, badacz powinien wejść w jego życie, stać się jego uczestnikiem, tzw. obserwatorem uczestniczącym (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 161). Jednak taka postawa rodzi niebezpieczeństwo zbytniego identyfikowania się z interesami grupy i stracenia naukowego dystansu do badanych problemów. Przeciwne zaś podejście, które jednak powoduje, że obserwacje są mniej wnikliwe, to postawa zewnętrznego obserwatora (Babbie, 2003, s. 313).

Ważną rolę w przeprowadzeniu wywiadu z powodzeniem odgrywają pierwsze minuty rozmowy. Także „sposób zachowania się osoby prowadzącej wywiad podczas rozmowy z informatorem ma również bardzo duże znaczenie. Respondent będzie często szukał u badacza potwierdzenia słuszności swoich wypowiedzi albo jakiejś reakcji wartościującej" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 149). W omawianych badaniach istotne jest nawiązanie dobrych stosunków z respondentem. Przy badaniu członków grup formalnych należy najpierw nawiązać dobre kontakty z ich przełożonymi, aby następnie zostać przyjaźnie przedstawionym już samym respondentom (Babbie, 2003, s. 326). Jednak stworzenie odpowiedniego klimatu rozmowy, „nawiązywanie przyjaznych stosunków to jednak nie wszystko. Równie ważne jest odpowiednie zaangażowanie i prowadzenie samego wywiadu" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 148). Badania tego typu polegają przede wszystkim na trafnym dotarciu tam, gdzie toczą się wydarzenia, na patrzeniu i słuchaniu oraz aktywnym dociekaniu. Niekiedy właściwe jest zadawanie respondentom pytań i rejestrowanie ich odpowiedzi (Babbie, 2003, s. 327).

Warto również pamiętać, że są to badania bardzo elastyczne, etapowe i ewolucyjne, wymagające niekiedy wielokrotnego podejścia do badanego aspektu (Rubin, Rubin, 1995, s. 202, za: Babbie, 2003, s. 327). Zwykle badania jakościowe zaczynają się „od osobistych doświadczeń jednostek, ale dążą do odkrycia instytucjonalnych relacji władzy, które strukturyzują te doświadczenia i kierują nimi. W procesie tym badacz może odkrywać te aspekty społeczeństwa, które mogłyby zostać przeoczone przez badania, które za punkt wyjścia miałyby oficjalne cele instytucji" (Babbie, 2003, s. 322). Badania te potrafią spenetrować te „zakamarki" badanej rzeczywistości, na które nie zwróciłyby uwagi badania ilościowe, nawet prowadzone z najwyższym rygorem dokładności.

W jakościowym wywiadzie badawczym, dużą część rozmów stanowi opowiadanie, które tworzy „szczególny rodzaj porządku. Z jego pomocą relacjonujemy intencje i niezamierzone skutki. Stanowi ono odzwierciedlenie fundamental-

nego znaczenia porządku czasowego ludzkiego doświadczenia. (...) Relacjonując wydarzenia, ukazujemy, jak ludzie działali i reagowali w szczególnych warunkach społecznych. W ten sposób odkrywamy i rekonstruujemy aktorów społecznych jako »postacie« lub »typy społeczne«. W analogiczny sposób możemy ukazywać wzorce działań i współzależność występującą między nimi, przewidywalne układy oraz nieprzewidywalne zdarzenia i kryzysy. »Pokazać« możemy czytelnikowi zarówno to, co zwyczajne, jak i to, co egzotyczne" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 255). Narracja jest więc uprzywilejowanym narzędziem poznania życia społeczności, wspólnot, ich osiągnięć, sukcesów, a także porażek i problemów.

Badacze społeczni podkreślają, „że w naukach społecznych nie sposób uniknąć narracji i że ludzkie wartości, słabości i dwuznaczności bezustannie dają o sobie znać podczas pisania, skłaniamy się ku opinii, że opowiadanie ma w działalności socjologicznej bardzo doniosłe miejsce. Na gruncie humanistyki nie można zakazać opowieści, gdyż jest ona nierozerwalnie związana z ludzkim doświadczeniem. Próba jej usunięcia godziłaby w najbardziej podstawowe założenia humanistyki" (Richardson, 1990a, s. 21, za: Hammersley, Atkinson, 2000, s. 255). Wynika z tego, że swobodna, wolna, nieskrępowana wypowiedź respondenta, staje się najbardziej autentycznym obrazem życia badanej społeczności.

Zwrócono także uwagę na znaczenie dla badań sposobu opowiadania. W tego typu badaniach istotny jest zarówno język werbalny, jak i niewerbalny. Badacz „posługuje się opowiadaniami jako »danymi«, a następnie przerabia je na socjologiczne lub antropologiczne opowieści zgodne z regułami pisarstwa naukowego. (...) Przedstawiając sam proces i jego kontekst, nadaje ono znaczenie i sens omawianym zdarzeniom" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 255). W badaniach jakościowych należy szczególnie doceniać momenty „swobodnej" narracji, ponieważ one pozwalają lepiej „zrozumieć najgłębsze i najbardziej uniwersalne ludzkie doświadczenia, jeśli chcemy, by nasza praca była wierna życiowym doświadczeniom ludzkim, (...) powinniśmy doceniać znaczenie opowiadania" (Richardson, 1990b, s. 133–134, za: Hammersley, Atkinson, 2000, s. 256).

Badawczy wywiad jakościowy zawiera w swojej strukturze, zarówno elementy codziennej pogawędki, jak i rozmowy profesjonalnej. Jest on na wpół uporządkowany, odbywa się jako swobodna rozmowa, lecz ma strukturę, którą wyznaczają zadawane przez osobę prowadzącą wywiad pytania pomocnicze (Kvale, 2004, s. 17). Z tego względu „wykorzystanie wywiadu jako metody badań nie ma w sobie nic tajemniczego: wywiad to rozmowa posiadająca strukturę i cel. Wykracza poza spontaniczną wymianę poglądów, która występuje w codziennych konwersacjach i przyjmuje postać starannego zadawania pytań i wysłuchiwanie odpowiedzi, w celu uzyskania całkowicie zweryfikowanej wiedzy.

Wywiad badawczy nie jest rozmową między partnerami posiadającymi równe pozycje, gdyż to badacz ustala i kontroluje sytuację. Badacz ustala temat wywiadu, także sprawdza krytycznie odpowiedzi osoby udzielającej wywiadu" (tamże, s. 18). Jest to więc metoda, która „daje niepowtarzalną możliwość dostępu i opisu świata przeżywanej codzienności" (tamże, s. 63). Metoda ta ukazuje nam rzeczywistość, jaką napotykamy na co dzień, taką, jaka nam zostaje ukazana w bezpośrednim przeżyciu. „Wywiad jakościowy jest metodą badań, która daje uprzywilejowany dostęp do podstawowych przeżyć świata przeżywanego" (tamże). A jego celem jest „zrozumienie tematów przeżywanego świata codzienności w perspek-

tywie samego podmiotu" (tamże), tzn. osób bezpośrednio zaangażowanych w tę rzeczywistość.

H.-H. Krüger (2005, s. 162) zwraca uwagę na to, że „w przeciwieństwie do ilościowych badań społecznych badania jakościowe nie kierują się przy doborze przypadków lub grup z góry założonym określeniem ich cech (warstwa społeczna, region itp.). Relacje ilościowe nie mogą być celem badania jakościowego, opierającego się z reguły na niewielkiej liczbie przypadków". W tego rodzaju badaniach decyzja dotycząca wyboru grupy osób badanych podejmowana jest na podstawie zgodności z głównym kryterium badań (tamże). Wybierać należy osoby, które zaangażowane są w działalność badanego środowiska i potrafią wypowiedzieć się na temat swojej pracy.

A. Kamiński badania społeczne zaliczył do badań jakościowych wskazując, iż z jednej strony powinna je charakteryzować „niewielka liczebność próbek badawczych, a z drugiej dążenie do sięgnięcia »w głąb« zarówno instytucji, jak i sytuacji indywidualnej, co z kolei sygnalizowało ogólne nastawienie badawcze" (Urbaniak-Zając, Piekarski, 2003, s. 17).

Analiza danych

Analizę jakościową danych pochodzących z badań społecznych przeprowadza się bez sprowadzania ich do formatu liczbowego. Polega ona przede wszystkim na odkrywaniu pewnych prawidłowości ujawniających się w życiu badanego środowiska (Babbie, 2003, s. 400). Pierwszym krokiem analizy danych jest dokładne zapoznanie się z zebranym i spisanym materiałem pochodzącym z wywiadów oraz „tworzenie pojęć, które nadawałyby (...) sens" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 218) zebranym danym. Czytając wielokrotnie tekst wywiadu, „należy szukać interesujących prawidłowości, elementów dziwnych i zaskakujących. Prześledzić, w jaki sposób dane odnoszą się do ewentualnych oczekiwań opartych na wiedzy potocznej, oficjalnych sprawozdaniach czy dotychczasowych teoriach" (tamże, s. 215). Jest to pierwszy krok analizy, następnie należy przystąpić do porządkowania materiału i wyodrębnienia podejmowanych w wywiadzie problemów (Krüger, 2005, s. 166). Jest to tzw. formalna analiza tekstu, podczas której „usuwane są wszystkie komentujące i argumentujące fragmenty, a oczyszczony tekst dzielony jest na odcinki" (tamże, s. 170). W końcowym etapie analizy następuje wyodrębnienie teorii ogólnej powiązanej z przedmiotem badań oraz rekonstrukcja działania społecznego. Opracowanie ostatecznej relacji z badań jest kwintesencją wypowiedzi osób badanych (tamże, s. 166–167), wzbogaconą o wyprowadzane coraz to nowe wnioski, ponieważ „analiza danych jakościowych jest przedsięwzięciem ciągłym, stale powracającym" (Miles, Huberman, 2000, s. 13).

Powyższe informacje to ogromna synteza informacji, na czym polega jakościowa analiza danych. W przypadku badań związanych z funkcjonowaniem społeczności wychowawczo-społecznej posłużyć można się jedną z możliwych strategii postępowania, np. metodą „ciągłych porównań (*constant comparative method*). Zgodnie z tą procedurą, badacz sprawdza po kolei wszystkie pojedyncze elementy danych przyporządkowane do danej kategorii, a następnie wyszukuje w ich obrębie podobieństwa oraz różnice. W efekcie mało konkretne kategorie

mogą zostać rozbite na kilka lepiej zdefiniowanych bądź zastąpione przez podkategorie. W wyniku takiego systematycznego odsiewu i ciągłych porównań wzajemne związki między kategoriami i ich wewnętrzna struktura stają się lepiej widoczne" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 218-219). Takie podejście badawcze umożliwiają badaczowi uchwycenie tego, co w badanej rzeczywistości jest istotne, charakterystyczne, najczęściej pojawiające się, „co zaskakujące, interesujące i ważne" (tamże, s. 219), co może dostarczyć wartościowych spostrzeżeń dotyczących funkcjonowania badanej instytucji wychowawczej (Giorgi, 2003, s. 17).

Praktycznie do analizy danych jakościowych używa się aplikacji komputerowej. „Ważne jest uświadomienie sobie na wstępie, że wiele użytecznych funkcji wykonać można, używając zwykłych edytorów tekstu. (...) Podstawowe zadania związane z wyszukiwaniem, zaznaczaniem i przenoszeniem tekstu (np. notatek terenowych, transkrypcji wywiadów) można wykonać, wykorzystując funkcje edytora tekstów (takie jak wstawianie »zakładek«, kopiowanie, czy funkcja »wytnij i wklej«). (...) Bezcelowe jest korzystanie ze specjalistycznego oprogramowania, jeśli jego bardziej zaawansowane możliwości nie zostaną wykorzystane, a pożądaną operację może wykonać podstawowe oprogramowanie" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 202). Bardzo często wystarczające jest użycie edytora tekstu, który wystarcza do dokonania analizy przeprowadzonych wywiadów.

Obiektywność i wiarygodność badań jakościowych

Należy wspomnieć o obiektywności i wiarygodności badań jakościowych, ponieważ pojawiają się stwierdzenia, „że jakościowemu wywiadowi badawczemu brakuje obiektywności, szczególnie ze względu na związek z ludzką interakcją, właściwą dla sytuacji wywiadu" (Kvale, 2004, s. 72–73). W konkluzji tych rozważań stwierdzono: „wywiad może być w zasadzie obiektywny. Kiedy przyjmujemy, że przedmiot wywiadu istnieje w ustalonym językowo i wynegocjowanym międzyosobowo społecznym świecie, to jakościowy wywiad badawczy, jako metoda językowa, interpersonalna i interpretująca, staje się bardziej obiektywną metodą nauk społecznych, niż metody nauk przyrodniczych, które zostały rozwinięte w relacji do przedmiotów nie-ludzkich. Z tej perspektywy, jakościowy wywiad badawczy zyskuje uprzywilejowaną pozycję w odniesieniu do tworzenia obiektywnej wiedzy o świecie społecznym. Wywiad jest wrażliwy na naturę przedmiotu i odbija naturę badanego przedmiotu. W trakcie interakcji wywiadu, obiekt mówi, wypowiada się" (tamże, s. 74). W świetle takiego stanowiska, w ostatnim etapie badań jakościowych należy wyciągnąć konkluzje, prezentując, interpretując, oceniając i wyciągając wnioski z rozmów z żywymi świadkami tego, co dzieje się w życiu badanej wspólnoty.

Pozostaje jeszcze sprawa wiarygodności omawianych badań. Dokonując analizy wywiadów, należy brać pod uwagę, iż respondenci są skłonni do prezentowania siebie w korzystnym świetle, do załatwiania swoich prywatnych interesów, wyrównywania rachunków, tłumaczenia się czy usprawiedliwiania. Pojawiają się także nieścisłości wynikające z zawodności ludzkiej pamięci. A świadomość, że ktoś inny będzie czytał wypowiedziane słowa i opinie, skłania do wygładzania i uogólniania wypowiedzi (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 166). Należy mieć

również na uwadze, że „ludzie wykazują skłonność, by dostępne informacje interpretować w sposób tendencyjny i zgodny z ich interesami. Pragnienie zrealizowania własnych koncepcji może odgrywać tutaj poważną rolę. (...) Należy uwzględnić tę kwestię przy doborze informatorów i interpretowaniu uzyskanych od nich informacji" (tamże, s. 232).

Nie ma obecnie, na początku XXI wieku, problemu z rejestrowaniem wypowiedzi, zanikła już metoda „pióra i notatnika", która narażała badacza na utratę lub zniekształcenie szczegółowych danych, a także nie pozwalała na zarejestrowanie niewerbalnych niuansów wypowiedzi (tamże, s. 191). „Współczesna dostępność technik trwałego rejestrowania danych, i to w poręcznym i dogodnym formacie, stwarza cały zestaw możliwości. Wykorzystanie (...) zapisu audio oferuje wiele możliwości gromadzenia i przechowywania danych" (tamże, s. 192). Chociaż jest to zapis bardzo precyzyjny i łatwy do dalszej obróbki, to jednak trzeba wspomnieć, że niekiedy pojawiają się z nim problemy, jak niezrozumiałe fragmenty nagrania i pominięcie zachowań niewerbalnych. Także jego transkrypcja może wprowadzić zniekształcenia, a przy tym jest bardzo pracochłonna (tamże).

Sposobem weryfikacji słuszności wniosków jest triangulacja źródeł danych, polegająca „na porównywaniu danych dotyczących jakiegoś zjawiska, ale pochodzących z innych etapów badań terenowych, innych faz cyklów fazowych bądź (...) z relacji różnych uczestników (...) zajmujących odmienne pozycje w środowisku" (tamże, s. 236).

Etyka badań

Podstawową zasadą etyczną w badaniach społecznych jest dobrowolność udziału w nich. Jest to warunek łatwy do spełnienia. Trudno jest przecież mówić o obiektywnych badaniach prowadzonych pod przymusem (Babbie, 2003, s. 50; Moustakas, 2001, s. 135). Osobie biorącej udział w badaniach powinna zostać przez badacza zagwarantowana anonimowość, którą zapewnia się „poprzez oddzielenie danych o tożsamości osób badanych od informacji, jakich one udzielają. Osoba badana jest uważana za osobę anonimową, jeżeli badacz lub inne osoby nie potrafią powiązać konkretnych informacji z konkretnymi badanymi osobami" (Frankfurt-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 102). Technikami uniemożliwiającymi dostęp do zebranych danych, tak aby nie została naruszona zasada poufności są m.in.: usunięcie danych identyfikacyjnych, wprowadzenie szerokich kategorii danych, grupowanie danych, rozmyślne wprowadzanie błędu (tamże, s. 104).

W jakościowych badaniach społecznych badacz niekiedy „może zdecydować, że nawet dane lub wyniki, które mają podstawowe znaczenie dla powodzenia badań, muszą zostać utajnione ze względów etycznych. (...) Przede wszystkim należy mieć wzgląd na uczucia i przekonania badanych ludzi" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 285). Dlatego badacz staje czasami przed dylematem moralnym, jak postąpić z informacją uzyskaną podczas wywiadu z zaznaczeniem respondenta: „to jest informacja poufna" „Powstaje wówczas pytanie, co właściwie respondent uważa za poufne: wszystko co powiedział, nazwiska występujących osób czy konkretny epizod. Można pytać dalej: Dla kogo ta poufna informacja jest przeznaczona? Dla mnie i dla sekretarki, która robi transkrypcję z kasety?

A może wymogom poufności stanie się zadość, jeśli wprowadzimy pseudonimy?" (Burgess, red., 1988, s. 152, za: Hammersley, Atkinson, 2000, s. 286). Albo w sytuacji, kiedy respondent żąda wyłączenia magnetofonu i wtedy przekazuje informacje, dając do zrozumienia, że ta informacja nie powinna ujrzeć światła dziennego. Takie sytuacje stawiają badacza wobec poważnego dylematu, „skoro rozmówca nie życzy sobie, aby dana informacja wpłynęła na moją interpretację, dlaczego w ogóle ją ujawnił? Stwarza to w pewnym sensie zachętę do wykorzystania wiadomości, ale bez podania źródła danych ewentualne wnioski mogą sprawiać wrażenie nieuzasadnionych" (tamże).

Mimo pojawiających się moralnych wątpliwości, podstawowym etycznym obowiązkiem osoby prowadzącej badania jest „działać w sposób etycznie akceptowalny, mając na względzie własne cele, sytuację w terenie, a także wartości i interesy zaangażowanych ludzi" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 289). Oprócz zapewnienia anonimowości, zachowania tajemnicy wypowiedzi itp., podczas badań pojawiają się „pewne materiały, które są przeznaczone wyłącznie do wiadomości badacza i na zawsze umykają publicznemu poznaniu" (Burgess, red., 2088, s. 152). Badacz sam musi zdecydować, kiedy należy całkowicie utajnić zebrane materiały, musi ocenić, co w danym przypadku jest niepożądane i nie powinno ujrzeć nigdy światła dziennego.

Kwestie etyczne związane ze wspomnianymi badaniami są podobne do problemów dotyczących innych form ludzkiej działalności. Tak jak od każdego człowieka, również od badacza należy wymagać „świadomości etycznych zagrożeń, jakie niesie jego praca" (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 290) oraz tego, że musi liczyć się z konsekwencjami podejmowanych działań i decyzji. „Przyjęcie roli badacza nie znaczy wcale, że przestajemy być obywatelami i zwyczajnymi ludźmi, nie zwalnia nas też z odpowiedzialności za prowadzone badania" (tamże, s. 291).

Bibliografia

Abbagnano N.: *Dizionario di filozofia*. Milano 1999

Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków 2003

Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Przekład: W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kłoskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga. Red. nauk.: A. Kłoskowska-Dudzińska. Warszawa 2003

Buksiński T.: *Metodologiczne problemy uzasadniania wiedzy historycznej*. Warszawa-Poznań 1982

Burgess R. G. (red.): *Studies in Qualitative Methodology*. T. 1. *Conducting Qualitative Research*. Greenwich, Conn. 1988

Campbel M. L.: *Institutional Ethnography and Experience as Data*. „Qualitative Sociology" 1998, nr 21 (1)

Cyrańska E.: *W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*. W: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź 2003

Frankfurt-Nachmias C., Nachmias D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przekład: E. Hornowska. Poznań 2001

Garz D., Kraimer K.: *Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch*. W: D. Garz, K. Kraimer (red.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, Opladen 1991

Giedymin J.: *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia. Studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych*. Poznań 1964

Giorgi A.: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne.* Przekład i red. naukowa: S. Zabielski. Białystok 2002
Giorgi A. (red.): *Fenomenologia i badania psychologiczne.* Przekład: S. Zabielski. Białystok 2003
Hammersley M., Atkinson P.: *Metody badań terenowych.* Przekład: S. Dymczyk. Poznań 2000
Husserl E.: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. Księga pierwsza.* Warszawa 1975
Julia D.: *Słownik filozofii.* Katowice 1992
Kawecki I.: *Etnografia i szkoła.* Kraków 1996
Konarzewski K.: *Czy pedagogika może wybić się na naukowość?* W: J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia o edukacji.* Kraków 1995
Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna.* Warszawa 2000
Krüger H.-H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu.* Przekład: D. Sztobryn. Gdańsk 2005
Krzychala S.: *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej.* Wrocław 2004
Kvale S.: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego.* Przekład i red. naukowa: S. Zabielski. Białystok 2004
Lofland J., Lofland L.H.: *Analyzing Social Settings: A Guide to Quantitative Observation and Analysis.* Belmont, Cal. 1995
Miles M. B., Huberman M.A.: *Analiza danych jakościowych.* Przekład: S. Zabielski. Białystok 2000
Moustakas C.: *Fenomenologiczne metody badań.* Przekład i red. naukowa: S. Zabielski. Białystok 2001
Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna.* Gdańsk 2006
Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa 1995
Richardson L: *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences.* Newbury Park 1990a
Richardson L.: *Narrative and sociology.* „Journal of Contemporary Ethnography" 1990 b, nr 19
Rubin H. J., Rubin R. S.: *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data.* Thousand Oaks, Cal. 1995
Stróżewski W.: *O metodzie fenomenologii.* W: J. Perzanowski (red.): *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii.* Warszawa 1989
Tischner J. (red.): *Filozofia współczesna.* Kraków 1989
Urbaniak-Zając D., Piekarski J.: *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające.* W: D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych.* Łódź 2003

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2008

Beata Kozieł
Uniwersytet Śląski w Katowicach

KRÓTKA REFLEKSJA NA TEMAT ROZUMIENIA NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH W POLSCE (W ZALEŻNOŚCI OD OBOWIĄZUJĄCEJ IDEOLOGII SPOŁECZNEJ)[1]

Niepowodzenia szkolne od lat stanowią przedmiot badań i analiz wielu pedagogów, psychologów i socjologów[2]. Także na początku XXI wieku zajmują istotne miejsce wśród problemów edukacyjnych. Poszukiwanie skutecznych sposobów przeciwdziałania i/lub zapobiegania niepowodzeniom szkolnym powinno rozpocząć się od właściwego zdefiniowania zjawiska i określenia przyczyn jego powstawania. Brak pozytywnych rezultatów w walce z niepowodzeniami szkolnymi może w sposób znaczący opóźnić proces wyrównywania szans edukacyjnych, a tym samym przyczynić się do dalszego wykluczania jednostek z życia społecznego. Dlatego postanowiłam spróbować odpowiedzieć na pytanie: czy i jak zmieniało się rozumienie niepowodzeń szkolnych w zależności od *obowiązującej* ideologii społecznej? Odpowiedź na to pytanie – moim zdaniem – pozwoli ukazać, czy istniejąca doktryna społeczna oddziaływała na pojmowanie omawianego zjawiska nie tylko przez teoretyków, ale i praktyków edukacyjnych – i jak zmieniało się owo rozumienie w ciągu ubiegłych lat. Definiowanie niepowodzeń szkolnych zgodnie z założeniami obowiązującej ideologii społecznej mogło mieć bowiem „odbicie" w stosowanych sposobach zapobiegania i przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym. Zwrócę uwagę przede wszystkim na dwie dominujące ideologie: ideologię socjalistyczną i demokratyczną.

„Ideologia" może być zdefiniowana w różny sposób. Jedna z definicji brzmi następująco: „ideologia to szeroki, ale wzajemnie powiązany zbiór idei i wierzeń o świecie, wyznawanych przez grupę ludzi i demonstrowanych przez nich zarówno w zachowaniu, jak i komunikowaniu się z różnymi środowiskami" (Meighan, 1993, s. 20).

Autorytarny, scentralizowany system oświaty w Polsce socjalistycznej przyczynił się do powstania szkoły na wzór instytucji autorytarnej czy – zdaniem E. Goffmana – instytucji totalnej (por. Goffman, 1975). Na warunkach pracy

w szkołach odbijały się cechy systemu, z których najsilniej oddziaływały: scentralizowany, nakazowo-kontrolny system zarządzania oraz niedofinansowanie (Zahorska, 2002, s. 82). O pozycji nauczyciela w szkole decydowały przede wszystkim układność, posłuszeństwo i konformizm, a zadania wychowawcze sprowadzały się do przyuczania uczniów do posłuszeństwa i konformizmu. Społeczność uczniowska była zhierarchizowana – uczniów szeregowali zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Nauczyciele cenili przede wszystkim uczniów odnoszących sukcesy w nauce i zdyscyplinowanych, a uczniowie – doceniali lojalność (stąd przyzwolenie na ściąganie) i towarzyskość swoich rówieśników. W szkole ówczesnej występował swoisty paradoks, wprawdzie nauczyciele cenili głównie uczniów odnoszących sukcesy szkolne, jednak najwięcej uwagi poświęcali uczniom „słabym", zgodnie z promowanym hasłem wyrównywania szans. Natomiast uczniowie niesprawiający problemów, a także uczniowie zdolni najczęściej pozostawiani byli bez należytej opieki. Nauczyciele skupiali swoją uwagę na organizowaniu pomocy uczniom „słabym". Dla nich tworzyli kółka samopomocy uczniowskiej, a uczniów niemających problemów w nauce angażowali do pomocy lub prowadzenia zajęć wyrównawczych. W tym okresie niepowodzenia szkolne rozumiane były jako niepowodzenia ucznia w nauce lub w zachowaniu się (por. Konopnicki, 1966; Kupisiewicz, 1969; Okoń, 1998). Istotne było spełnianie wszystkich wymagań szkoły, stąd wyższe pozycje w klasie zajmowali uczniowie posłuszni, lojalni i zdyscyplinowani niż uczniowie twórczy, dociekliwi czy kreatywni. Niedostosowanie treści kształcenia do możliwości oraz zainteresowań i potrzeb uczniów powodowało obojętność, a nawet zanik twórczości i nieujawnianie się zdolności u dzieci.

W obowiązującym w Polsce do przełomu z 1989 roku systemie społeczno-ustrojowym narzucono edukacji rolę służebną wobec państwa (elit władzy), które występuje „w imieniu" społeczeństwa. I mimo iż głoszono hasła mające wdrażać równość społeczną, to ani idea równości społecznej, ani jej pochodna: egalitaryzm oświatowy nie są dziełem rzeczników ustroju komunistycznego. W owym ustroju były one jedynie parawanem lub atrapą maskującą ogromne rozmiary rzeczywistych nierówności społecznych, znaczne obszary krzywdy i wyzysku. Jednostka, chociaż to ona uczestniczyła w edukacji, niewiele miała do powiedzenia w większości spraw oświatowych (Lewowicki, 1997, s. 14-15). Obowiązująca doktryna edukacji adaptacyjnej przystosowywała nowe pokolenia do zastanej rzeczywistości, co pociągało za sobą pogłębianie się stratyfikacji społecznej, a nawet wyłączanie znacznej części młodzieży z kultury narodowej i uniwersalnej. Edukacja stała się czynnikiem ograniczającym aktywność poznawczą jednostki, jej twórczy rozwój i indywidualność (Lewowicki, 1991, s. 7-8).

Rok 1989 otworzył nowe możliwości przemian. Podstawowym celem działań inicjowanych na początku lat dziewięćdziesiątych było stworzenie demokratycznego systemu szkolnictwa dopasowanego do potrzeb demokratycznego społeczeństwa, zarządzanego demokratycznymi metodami. „Szkolnictwo miało stracić swój totalny charakter poprzez likwidację monopolu państwa w szkolnictwie, zniesienie praktyk indoktrynacyjnych i politycznej kontroli nad programami szkolnymi. Także szkoła miała przekształcić się z instytucji autorytarnej w demokratyczną, poprzez zniesienie barier między nią a otoczeniem oraz zmniejszeniem dystansu między uczniami a nauczycielami" (Zahorska, 2002, s. 120).

Na początku lat dziewięćdziesiątych, mimo zmian społecznych, nadal w praktyce oświatowej dominowała doktryna edukacji adaptacyjnej. Nauczyciele (w większości) nie stali się autorami i kreatorami zmian, stanowili grupę społeczno-zawodową, którą charakteryzował tradycyjny styl pracy i życia oraz konformistyczne nastawienie. Źródłem oporu nauczycieli wobec zmian oświatowych mogły być ukształtowane w minionych dziesięcioleciach i przekazywane z pokolenia na pokolenie postawy, poglądy, przekonania, utrwalone wzory zachowań i relacji interpersonalnych. „Tak ukształtowana kultura systemu oświatowego stanowi potężny czynnik wpływający na dynamizmy edukacji, na jej chłonność innowacyjną i gotowość do zmiany" (Schulz, 1993, s. 19). Rozumienie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli także nie uległo zmianie, chociaż w rozważaniach teoretycznych pojawiły się próby nowego spojrzenia na powyższe zagadnienie (por. Jastrząb, 1995; Karpińska, 1990).

Demokracja powinna być ustrojem równych szans dla wszystkich obywateli. Droga do tego ponadczasowego, być może utopijnego, celu prowadzi głównie przez stwarzanie równych szans edukacyjnych. W obrębie porządku liberalnej demokracji mamy do czynienia z wielorakim rozumieniem „równych szans edukacyjnych" i wyrównywania szans, a więc jako:

– równego prawa do konkurencji (podejście rynkowe);
– równego prawa do ubiegania się o wejście do elit (podejście elitarystyczne);
– równej i powszechnej dostępności (podejście proceduralne);
– wyrównywanie startu, przebiegu i efektów edukacji (podejście egalitarne);
– jednakowego traktowania (podejście naiwno-roszczeniowe), (Kwieciński, 2003, s. 3–7).

Tylko podejście egalitarne można uznać za demokratyczne i prorozwojowe. Postulat równego startu dzieci i młodzieży z różnych kategorii społecznych eksponują niemal wszystkie systemy oświatowe, albowiem dążenie do sprawiedliwości systemu selekcji w oświacie, określanego jedynie przez chęci, zdolności i wkład pracy ucznia, jest podstawą panującej liberalnej ideologii edukacyjnej opartej na merytokratycznej doktrynie zróżnicowania społecznego (Bujak, 2000, s. 33). Dlatego „obowiązkiem państwa demokratycznego jest zapewnienie równych szans rozwojowych i egzystencjalnych poprzez sprostanie wyzwaniom, jakie niesie teraźniejszość i przyszłość. Są to przede wszystkim nowe wyzwania polityczne, ekonomiczne, edukacyjne, zdrowotne i ekologiczne" (Kuźma, 2000, s. 48). Jednak „cały system edukacji wbrew swemu powołaniu i funkcji nie tylko nie wyrównuje szans, lecz jest narzędziem wykluczenia. Polski system edukacji zawiera sporo mechanizmów blokujących wyrównywanie szans i realizację aspiracji" (Pilch, 2001, s. 73).

Mimo zmiany ideologii społecznej w praktyce szkolnej nadal dominuje klasyczne rozumienie niepowodzeń szkolnych. Natomiast w rozważaniach teoretycznych pojawiły się próby szerszego spojrzenia na zagadnienie niepowodzeń (por. Karpińska, 1999; Kojs, 1998; Lewowicki, 1998), a nawet zaczęto dostrzegać niejednoznaczność owego terminu (Karpińska, 2002).

Tak więc wraz ze zmianą ideologii społecznej zmienia się podejście do szkoły, nauczyciela, ucznia, dostrzega się konieczność wprowadzania nowych metod pracy, czyli można stwierdzić, iż wzrasta świadomość konieczności przeprowadzenia reform w szkolnictwie. Jednak większość zmian pozostaje w sferze rozważań

podjętych przez teoretyków, niewiele dokonuje się rzeczywistych przemian w edukacji szkolnej. Wprowadzenie innowacji na poziomie szkoły spotyka się z oporem. Akceptacja reguł demokratyzujących relacje uczeń – nauczyciel postępuje powoli. Proces ten jest utrudniony przez: „złe warunki pracy szkół (zagęszczenie – powtórnie spowodowane przez organizowanie szkół zbiorczych), brak przygotowania nauczycieli do pracy innymi niż tradycyjne metodami, presję nadal rozbudowywanych programów nauczania, jak też wzrost agresywności w kulturze młodzieżowej" (Zahorska, 2002, s. 304). Niewiele również dokonano zmian w praktyce szkolnej w kwestii niepowodzeń szkolnych oraz sposobów przeciwdziałania i zapobiegania owemu problemowi. Materiał kształcenia na ogół jest dostosowany do uczniów „przeciętnych", którzy generalnie sobie z nim radzą i dlatego często pozostają z nierozpoznanymi własnymi silnymi i słabymi stronami (Filipiak-Siewodnik, 2003, s. 57), co powoduje zanik twórczości i nieujawnianie się ich zdolności. Obojętność, z jaką spotykają się w swoim środowisku, uczy ich na długo zachować dystans nie tylko wobec określonej grupy, ale i szerszych kręgów społecznych (Bilińska-Suchanek, 1995, s. 4). Ujednolicanie wymagań jest także jedną z przyczyn powstawania Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (Dyrda, 1994, s. 342). W literaturze można spotkać także stanowisko, iż system szkolny nastawiony jest na zdolnych (co najmniej przeciętnie) lub na najsłabszych, czyli niepełnosprawnych intelektualnie. Dla dzieci „środka"[3] w zasadzie nie ma nic, jeśli chodzi o rozwiązania systemowe (Wiercioch, 2003, s. 15). Z powyższego wynika, iż po pierwsze: sztywność systemu szkolnego, która utrudnia indywidualizację nauczania, negatywnie oddziałuje na przebieg szkolnej kariery każdego ucznia, niezależnie od jego zdolności, albowiem utrudnia nauczycielom odkrywanie jego niepowtarzalności, na pobudzanie go do twórczego działania, rozwijanie jego zdolności i zainteresowań, a po drugie i sami nauczyciele dzieląc dzieci na „zdolne", „przeciętne", „dzieci środka", „słabe" itd. dokonują selekcji, która także ma negatywny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów.

Należy zaznaczyć, iż bardziej otwarte i gotowe na zmiany są dzieci i młodzież, które – wychowując się w państwie, w którym dominuje ideologia demokratyczna oparta na merytokratycznej doktrynie społecznej – dostrzegają, jak wiele zależy od nich samych, od ich zdolności i pracy. To pokolenie przypisuje osiągnięcia szkolne swoim zdolnościom i swojemu wkładowi pracy. Moim zdaniem, jest to bardzo korzystne i w tym należy upatrywać możliwości dokonania zmian w definiowaniu niepowodzeń szkolnych oraz w podejściu do własnych osiągnięć i osiągnięć innych. Jednak nie wystarczy gotowość jednego podmiotu edukacyjnego – ucznia. Trzeba przekonać innych uczestników działań edukacyjnych, a przede wszystkim nauczycieli, którzy są najbardziej odporni na innowacje, do konieczności redefinicji niepowodzeń szkolnych, szukania nowych, skuteczniejszych sposobów zapobiegania i przeciwdziałania niepowodzeniom.

Nieuchronną konsekwencją rozwiązań rynkowych jest przede wszystkim zróżnicowanie poziomu szkół. Można wskazać, iż czynnikiem decydującym o poziomie szkoły jest, w większym stopniu niż było to dotychczas, zamożność i aspiracje środowiska lokalnego (Zahorska, 2002, s. 304). Niestety, większość gmin i powiatów nie prowadzi proedukacyjnej polityki, a finansowe ograniczenia powodują, iż nakłady na edukację są zbyt niskie. Tak więc można stwierdzić, iż silnie działają mechanizmy na rzecz różnicowania poziomu szkół, co z kolei

oddziałuje na dalszą selekcję uczniów. Podmioty edukacyjne, tworzące i współtworzące współczesną szkołę, powinny więc zwrócić uwagę na to, iż niezbędnym elementem budowy społeczeństwa otwartego jest upowszechnienie kształcenia i realizacja zasady równych szans edukacyjnych, gdyż – o czym pisze M.J. Szymański – „pozbawienie lub ograniczenie możliwości kształcenia się dzieci, młodzieży i dorosłych, poszczególnych osób lub całych grup społecznych jest zatem tak samo zgubnym, destrukcyjnym i wyniszczającym zjawiskiem jak głód lub niedożywienie, brak biologicznie zdrowego środowiska, pozostawanie w ubóstwie i nędzy" (Szymański, 2001, s. 55). Stworzenie społeczeństwa, w którym nie ma ostrych podziałów społecznych oraz determinacji losów człowieka przez jego płeć, miejsce urodzenia, pochodzenie społeczne jest ideałem, do którego powinno dążyć każde społeczeństwo. Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk jest nie tylko istotnym elementem sprawiedliwości społecznej, ale ma duże znaczenie w rozwoju ekonomicznym kraju. Inwestycje w kwalifikacje człowieka są najtańszym sposobem podnoszenia poziomu jakości życia i przyspieszania tym samym tempa rozwoju gospodarczego (Auleytner, 1999, s. 20). Nabycie zaś odpowiednich umiejętności życiowych umożliwiających trwałe wyjście jednostki ze strefy ubóstwa będzie zapobiegać zwiększeniu się liczby osób korzystających z pomocy społecznej (Bielecka, 2003, s. 343).

Przypisy

[1] W artykule jedynie sygnalizuję pewne zjawiska. Problemy i zagadnienia przedstawione w niniejszym tekście są efektem pracy nad rozprawą doktorską *Niepowodzenia szkolne. Tradycyjne i współczesne ujęcia – uwarunkowania – sposoby zapobiegania i przeciwdziałania* (maszynopis pracy – Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2007), przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dra hab. Tadeusza Lewowickiego.

[2] Zagadnieniami niepowodzeń szkolnych zajmowali się lub zajmują m.in. B. Balcerzak, L. Bandura, A. Bogaj, K. Greb, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Janicka, A. Karpińska, W. Kojs, J. Konopnicki, Cz. Kupisiewicz, Z. Kwieciński, L. Langholz, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, J. Niemiec, B. Niemierko, W. Okoń, J. Pieter, H. Radlińska, H. Spionek, M. J. Szymański, M. Tyszkowa, Z. Wiatrowski.

[3] Są to dzieci w normie intelektualnej, czyli nie są niepełnosprawne intelektualnie, ale znajdujące się na poziomie tzw. inteligencji niższej niż przeciętna; potocznie można je nazwać dziećmi mało zdolnymi.

Bibliografia

Auleytner J.: *Kwestia edukacyjna w polityce społecznej*. „Edukacja" 1999, nr 1

Bielecka E.: *„Wyprawka szkolna" – wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z rodzin ryzyka socjalnego*. W: A. Karpińska (red.): *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Wyd. Trans Humana, Białystok 2003

Bilińska-Suchanek E.: *Pozycja społeczna „ucznia przeciętnego" w klasie szkolnej*. WSP, Słupsk 1995

Bujak K.: *Zagadnienie równości szans oświatowych w świetle przemian edukacji w Polsce lat dziewięćdziesiątych*. „Kultura i Edukacja" 2000, nr 3-4

Dyrda B.: *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych*. „ Nowa Szkoła" 1994, nr 6

Filipiak-Siewodnik A.: *Nierozpoznane wyzwanie. Praca z przeciętnym uczniem*. „Edukacja i Dialog" 2003, nr 6

Goffman E.: *Charakterystyka instytucji totalnych.* W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania (red.): *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej.* PWN, Warszawa 1975

Jastrząb J.: *Niepowodzenia szkolne – problem szkoły czy ucznia?* „Wychowanie na co dzień" – wkładka metodyczna 1995, nr 7-9

Karpińska A.: *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności.* Wyd. Trans Humana, Białystok 1999

Karpińska A.: *Minimalizacja drugoroczności – realia, warunki i szanse.* Wyd. Trans Humana, Białystok 1990

Karpińska A.: *Niepowodzenia szkolne jako kategoria edukacyjnego dialogu.* W: A. Karpińska (red.): *Edukacja w dialogu i reformie.* Wyd. Trans Humana, Białystok 2002

Kojs W.: *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych.* W: J. Łysek (red.): *Niepowodzenia szkolne.* Wyd. Impuls, Kraków 1998

Konopnicki J.: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne.* PZWS, Warszawa 1966

Kupisiewicz Cz.: *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze.* PWN, Warszawa 1969

Kuźma J.: *Nauczyciele przyszłej szkoły.* Wyd. Naukowe AP, Kraków 2000

Kwieciński Z.: *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Główne strategie.* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2003, nr 1

Lewowicki T.: *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu).* W: J. Łysek (red.): *Niepowodzenia szkolne.* Wyd. Impuls, Kraków 1998

Lewowicki T.: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej.* Wyd. „Żak", Warszawa 1997

Lewowicki T.: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej.* „Edukacja" 1991, nr 1

Meighan R.: *Socjologia edukacji.* Wyd. UMK, Toruń 1993

Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1998

Pilch T.: *Pedagogika społeczna wobec procesów marginalizacji.* „Pedagogika Społeczna" 2001, nr 1

Schulz R.: *Opór wobec zmiany.* „Kultura i Edukacja" 1993, nr 1

Szymański M. J.: *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych.* Wyd. Naukowe AP, Kraków 2001

Wiercioch U.: *Dzieci „środka".* „Nowa Szkoła" 2003, nr 3

Zahorska M.: *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem.* Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2002.

RECENZJE

Napoleon Wolański: ***Ekologia człowieka. Podstawy ochrony środowiska i zdrowia człowieka.*** Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 1030

PWN wydało pomnikowe dzieło *Ekologia człowieka*. Autor – prof. Napoleon Wolański jest światowej sławy antropologiem. Przez ponad pół wieku zajmuje się antropologią, głównie rozwoju. Jest autorem wielkiej liczby prac w tym zakresie – zarówno w języku polskim, jak i w językach obcych. Przez 17 lat był profesorem w Meksyku. Jest niewątpliwie najlepiej znanym w świecie polskim antropologiem.

Opublikowane dzieło jest wynikiem benedyktyńskiej pracy przez kilkadziesiąt lat. Liczy ponad 1000 stron – a ekologię traktuje w niej autor jako wiedzę zarówno teoretyczną, jak i praktyczną. Jest to ukoronowanie kilkudziesięciu lat studiów własnych, badań i śledzenia literatury światowej.

Pierwszy tom nosi podtytuł *Wrażliwość na czynniki środowiska i biologiczne zmiany przystosowawcze*. Tom drugi *Ewolucja i dostosowanie biokulturowe*. Już z tych podtytułów wynika, że autor wykroczył poza tradycyjnie rozumianą antropologię. Nowe jest ujęcie kulturowe; nie mieści się bowiem w dotychczas pojmowanej biologii człowieka.

Zakres zainteresowania autora jest ogromny. Analizując przystosowanie, opisuje warunki życia w skali globalnej, uwzględnia przemiany od warunków pierwotnych do współczesnych środowisk wysoko zurbanizowanych. Analizuje możliwość adaptacji, przedstawia zagrożenia.

Temat pracy jest niezwykle aktualny. Gwałtowne przemiany naszej cywilizacji powodują nie tylko poprawę warunków życia. Zmiana środowiska oraz globalizacja stawiają przed człowiekiem wielkie wyzwania. Przystosowanie jest tym trudniejsze, im szybsze są przemiany. Nie wszystko co się zmienia, budzi entuzjazm czy chociaż zadowolenie. Już stosunkowo prosta zmiana, jaką jest urbanizacja, wyzwala opory i niepokoje. Czy człowiek jest w stanie przystosować się do nowych warunków? Jaką cenę płacimy za próby przystosowania. Przemiany warunków życia będą coraz głębsze i coraz gwałtowniejsze – wszystko na to wskazuje. Czy cena, jaką człowiek zapłaci za rozwój, nie będzie zbyt wysoka? Jak kształtować środowisko, by życie na ziemi nie stało się piekłem?

Niepokoje społeczeństwa znajdują odzwierciedlenie w ruchach ekologicznych i tak zwanych „zielonych". Wszyscy jesteśmy świadkami drastycznej walki ekologów z mieszkańcami Augustowa o dolinę Rozpudy. Te wydarzenia, którymi żyje cała Polska, wskazują, że świadomość ekologiczna staje się rzeczywistością. Tylko że ta świadomość musi być oparta na podstawach naukowych – musi być uwolniona od przesądów i legend. Dlatego powstają katedry i zakłady naukowe zajmujące się ekologią człowieka. Na wielu kierunkach studiów wprowadza się elementy ekologii. Świadomość ekologiczna niewątpliwie wzrasta.

Istnieje zapotrzebowanie na literaturę naukową w zakresie szeroko pojętej ekologii. Dzieło Wolańskiego odpowiada zapotrzebowaniu.

Imponujący rozmiar tych dwu tomów jest i zaletą, i wadą. Zaletą, bo dostarcza wykładowcom w jednym opracowaniu zakres wiedzy wystarczający do opanowania kompetencji – do zaznajomienia się z szeroko udokumentowaną wiedzą nie tylko rodzimą, ale i światową. Książka ta jest swego rodzaju rozwiniętym kompendium, encyklopedią.

Wadą jest rozmiar. Książka może być źródłem wiedzy dla ambitnych. Nie bardzo wyobrażam sobie studentów, którzy pokusiliby się o wykorzystanie tego dzieła. Chyba że wybiórczo, wybrane teksty z poszczególnych rozdziałów. Szkoda. Przy okazji pragnę wyrazić swoje ubolewanie (jako wieloletni nauczyciel akademicki), że większość studentów szuka podręczników krótkich, zwartych – i łatwych. Wolański łatwym autorem nie był nigdy, ale z przyjemnością stwierdzam, że to dzieło czyta

się stosunkowo łatwo. Okazuje się, że uczeni zmieniają się – nawet w tak zaawansowanym wieku...

Otrzymaliśmy dzieło wybitne – swym rozmiarem i zakresem treści imponujące. Ambitnych zachęcam do lektury.

Andrzej Jaczewski

Jerzy Damrosz: *Ojczyzna i jej regiony.* Towarzystwo Naukowe Płockie, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica, Płock-Warszawa 2007, s. 600

Zagadnienie ochrony regionalnego dziedzictwa kulturowego wiąże się z potrzebą edukacji regionalnej. Realizacja problematyki regionalnej w szkole nabrała realnych kształtów po wprowadzeniu opracowanego przez MEN w 1995 programu *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe.* Jednak dopiero w ramach kompleksowej reformy oświaty (1999) zagadnienie to zostało włączone do programu dydaktyczno-wychowawczego na wszystkich szkolnych etapach edukacyjnych. Wartość i znaczenie edukacji regionalnej jest nie do przecenienia, gdyż zawiera w sobie wielorakie wartości: intelektualne, moralne, społeczne, religijne i estetyczne.

Edukacja regionalna ma wymiar wychowawczy nie tylko w odniesieniu do ucznia. Stanowi płaszczyznę integracji i przemian świadomości także w odniesieniu do dorosłych, szczególnie nauczycieli. Wymaga bowiem świadomego i przemyślanego wejścia w edukację regionalną, przebudowania warsztatu pracy i – co więcej – przewartościowania dotychczasowego myślenia o edukacji i o regionalizmie.

Niewątpliwie pomoże w tym lektura doskonałej i z całą pewnością potrzebnej oraz oczekiwanej publikacji *Ojczyzna i jej regiony*. Autorem książki jest prof. Jerzy Damrosz, wybitny specjalista w dziedzinie etnosocjologii, zajmujący się zagadnieniami etniczo-regionalnymi. Polecana pozycja jest obszernym studium, stanowiącym próbę syntezy problematyki związanej z szeroko pojętą regionalizacją w różnych aspektach (kulturowym, prawnym, politycznym), również na tle struktur europejskich. Jest także przedstawieniem nowego, bardziej rozległego obszaru studiów i badań oraz poszukiwaniem nowego toru myślenia w sprawach regionu, regionalizmu i upowszechniania kultury.

Omawiana publikacja składa się z dwóch części; pierwsza – *Podstawy historyczno-teoretyczne* oraz druga – *Zastosowania praktyczne*, podzielone zostały na siedem rozdziałów z licznymi podrozdziałami.

W rozdziale I (*Obszar studiów badań*) czytelnik zostaje wprowadzony w tematykę dzieła. Poznaje genezę regionalizmu, rozumianego jako idea, wyrastająca z potrzeby zachowania, kultywowania i rozwijania swoistych cech kultury.

W kontekście przywołanych problemów współczesności, w których zasadnicze miejsce zajmują problemy społeczne, autor sugeruje, że „podskórnym źródłem sporu jest zderzenie tradycji z nowoczesnością" (s. 28), a nowoczesna „edukacja regionalna" jest czy powinna być „edukacją regionalną i etniczną" (s. 31). Zatem poznanie i zrozumienie problematyki regionalno-etnicznej jest podstawą działalności nie tylko nauczycieli i regionalistów, ale też samorządowców, polityków, działaczy społecznych, animatorów kultury i wielu innych.

Przedmiotem analizy i badań są kwestie podziałów regionalnych w sensie administracyjnym i kulturowym oraz regionalnej aktywności animacyjnej w zakresie kultury, nauki i oświaty („ruch społeczno-intelektualny"). Szczegółowo zostały przedstawione podstawy metodologiczne badanych kwestii oraz wyjaśnienia i uściślenia kluczowych pojęć. Rozdział kończy przedstawienie bardzo różnorodnego materiału źródłowego, do którego mogą i powinny sięgnąć osoby poważnie zainteresowane tematyką regionalizmu.

Rozdział II (*Zróżnicowanie etniczno-regionalne Europy)* zaczyna się od przestawienia genezy europeizmu (podrozdział pierwszy), co skłania czytelnika do historycznego spojrzenia na dzieje Europy oraz zastanowienia się nad pytaniem – czy aktualne jest hasło: „My Europejczycy" – i według jakich kategorii należy szukać odpowiedzi na to pytanie. Intencją autora jest też pobudzenie czytelnika do refleksji nad istotą problemu europeizmu, czyli – co nas łączy, a co nas dzieli. Podaje źródła wzmacniające tendencje integracyjne w Europie oraz pisze, jakie wartości mogą i powinny różnicować. Zwraca uwagę na „problem struktury wielowymiarowej tożsamości" współczesnego człowieka (s. 56), w której „tożsamość" z „nadtożsamością" wchodzi w szczególne reakcje (s. 57).

W budowaniu integracji Europy tak samo ważna jest nowoczesność, jak i tradycja – w ro-

zumieniu wartości kulturowych z zachowanymi cechami etnicznymi lokalno-regionalnymi. Autor próbuje odpowiedzieć na kluczowe pytanie: „Jak antagonizmy między państwami, zderzenia kultur, konflikty interregionalne i interetniczne powoli przekształcać we wspólne strefy interesów i wartości?" (s. 60). Postuluje zbliżającą się perspektywę „II Renesansu" – rewolucję humanistyczną, w której m.in. „pełniej odczujemy znaczenie tradycji kultur plemiennych, lokalnych, regionalnych i etnicznych" (s. 61). Snuje wspaniałą wizję „nowego europeizmu" dochodząc do zdefiniowania, jak sam mówi, „europeizmu na miarę przełomu XX i XXI wieku": „Bo ostatecznie chodzi o to, by czuć się Polakiem, gdy słuchamy mazurków Chopina; być Europejczykiem, gdy wzruszamy się Beethovenowską »Sonatą Księżycową« i wreszcie łączyć się we wspólnocie ogólnoludzkiej, gdy kontemplujemy rzeźbę Rodina »Myśliciel«, po to, by w kontakcie z innym człowiekiem dostrzec godność Człowieczeństwa" (s. 62).

Przedstawiona geneza europeizmu nie byłaby ani pełna, ani możliwa, ani zrozumiała bez sięgnięcia w głąb bardzo odległej historii ruchów ludnościowych i etniczno-regionalnych korzeni Europy, co J. Damrosz uczynił z właściwą sobie wnikliwością w podrozdziale drugim (*Przemieszczenia ludności i zmiany obrazu etnicznego na kontynencie europejskim)*. Jest to doskonałe wprowadzenie do problematyki zróżnicowań etniczno-regionalnych współczesnej Europy, które zostały omówione szczegółowo w następnym podrozdziale (*Współczesne narody, grupy etniczne i regionalne między Atlantykiem a Uralem)* ze szczególnym zaakcentowaniem tych wydarzeń politycznych, które rezonansem odbiły się na przeobrażeniach regionalno-etnicznych Europy.

Znaleźć w tej części pracy można także zwięzły przegląd podstawowych zespołów etnokulturowych i lingwistycznych w Europie, co z pewnością otwiera przed czytelnikiem nową perspektywę rozumienia omawianej problematyki i zgodnie z sugestią autora pobudza do refleksji i zastanowienia: czy możliwe jest powstanie „w bliższej lub dalszej przyszłości produktu finalnego integracji europejskiej i przenikania się kultur, czyli *narodu europejskiego* w *superpaństwie*" (s. 77).

Dalej omówione zostały *Przeobrażenia lokalizmu i regionalizmu europejskiego* (podrozdział czwarty). Ich zrozumienie jest podstawą tworzenia polityki kulturalnej, która w kontekście przytoczonych przez autora faktów, sprostałaby nowym wyzwaniom w procesie integracji Europy.

Rozdział ten kończy krótka refleksja nad projektem nowej konstytucji UE, która wciąż jest przedmiotem dyskusji i kontrowersji.

Trzeci rozdział (*Rozwój badań regiologicznych i etnokulturologicznych na tle przemian polskiego terytorium etnicznego i obszarów pogranicza)* to przyspieszony, ale nie powierzchowny, kurs historii rozwoju zróżnicowania etnograficzno-regionalnego Polski oraz naszych styczności z innymi nacjami i grupami etnicznymi (podrozdział pierwszy *Zmiany w strukturze państwa i terytorium etnicznego na ziemiach polskich w okresie Tysiąclecia)*. Lektura tego niezmiernie ciekawego tekstu pozwala stwierdzić, że decydujący współcześnie czynnik administracyjny w podziale regionalnym kraju, choć stanowi ważny element wyznaczający i utrwalający odrębności, nie zawsze pokrywa się z terytorium etnicznym, co pozostaje nie bez znaczenia dla jego mieszkańców.

Mówiąc o ewolucji polskiego terytorium etnicznego nie sposób nie wspomnieć o wspaniałym dorobku badaczy kultur regionalnych i etnicznych w nauce polskiej, co zostało przedstawione w dość obszernym, drugim podrozdziale (112 stron): *Badania i studia nad zróżnicowaniem etniczno-regionalnym.* W tej części autor przedstawia fazy rozwoju polskiej etnografii i regionalizacji od okresu zaborów, przez okres międzywojenny i po II wojnie światowej, aż do czasów najnowszych, czyli po 1989 rok. Czytelnik poznaje najważniejsze postacie w rozwoju badań regionalnych, ich osiągnięcia oraz warsztat badawczy.

Szczególne miejsce w tej prezentacji zajmuje Oskar Kolberg i jego 39-tomowe dzieło, które – co wskazuje autor – mimo pewnych usterek i niedokładności stanowi ponadczasową, unikatową i monumentalną pracę. Przeanalizowana została z uwagą koncepcja Kolberga dotycząca regionalizacji (s. 135), a także podkreślona bezcenna wartość poznawcza dzieła, które jest nadal „niewyczerpanym źródłem wiedzy o kulturze polskiej i jej korzeniach regionalno-ludowych, znaczącą inspiracją w tworzeniu podstaw edukacji regionalno-etnicznej" (s. 143).

W części tej zamieszczona jest bardzo interesująca analiza genezy stopniowego zanikania tradycyjnej kultury ludowej oraz źródeł dwoistości postaw społecznych wobec niej – od zachwytu nad jej pięknem do jej pogardy i lekceważenia.

Po zapoznaniu się z tak obszernym materiałem i jego wnikliwą interpretacją, w następnym podrozdziale (*Teoretyczne aspekty rozwoju regionu, regionalizacji i kultury regionalnej*) można poznać założenia i kierunki rozwoju omawianej dyscypliny w nowej perspektywie „przestrzeni społeczno-kulturowej" (s. 225). Zgodnie z założeniem, że „dzisiejsi badacze problematyki z zakresu *przestrzeń kulturalna* zmuszeni są do sformułowania konkretnych problemów badawczych, problemów wymagających rozwiązania na płaszczyźnie teoretyczno-metodologicznej i praktycznej", autor postuluje opracowanie zintegrowanego warsztatu naukowego, opartego na podstawach interdyscyplinarnych wykorzystujących „wyniki badań różnych dyscyplin naukowych (...) i różnorodne materiały naukowe, posługujące się źródłami zastanymi i wywołanymi. W ten sposób uzyskalibyśmy większy wpływ na praktykę społeczną, animacje społeczne, ruchy regionalistyczne" (s. 234). Wymusza to wyodrębnienie swoistej interdyscypliny naukowej, którą nazywa *regiologią*. Autor stawia szereg postulatów dotyczących nowego spojrzenia na problematykę regionalno-etniczną, wynikającą – co sam przyznaje – z „ewolucji poglądów", „krytycznej samooceny" i „uwzględnienia nowych, obszernych materiałów naukowych" oraz definiuje pojęcia: „grupa regionalna" (s. 238), „region" (s. 245), a także modyfikuje określenie „grupa etnograficzna" (s. 247).

Ostatni podrozdział części I (*Od refleksji teoretycznej do współczesnych zastosowań praktycznych)* wprowadza czytelnika w tematykę części II, która poświęcona została zastosowaniom praktycznym i składa się z czterech rozdziałów, także z licznymi podrozdziałami.

Rozdział IV (*Przeobrażenia polityki kulturalnej oraz polityki lokalno-regionalnej i etnicznej po 1944 roku)* „przybliża postawę praktyka" i przez postawienie siedmiu kluczowych pytań, dotyczących kwestii regionalizacji i programów edukacyjnych w teraźniejszości oraz przyszłości, staje się przyczynkiem do dyskusji o metodyce przekazu wiedzy dotyczącej problematyki regionalno-etnicznej (s. 220).

Sporo miejsca zajmuje w tej części opis polityki kulturalnej, lokalno-regionalnej i etnicznej po 1944 roku. Rozdział kończy *Załącznik*, w którym przedstawione zostały dane opracowane i opublikowane przez GUS w 2004 roku, a dotyczące deklaracji badanych osób w takich kwestiach, jak: kraj urodzenia, obywatelstwo, narodowość, język używany w domu, ludność zasiedziała i mobilna, co daje wiedzę niezbędną do rozpoznawania zjawisk, które powinny wyznaczać kierunek działań polityczno-samorządowych przede wszystkim władzy terenowej, ale nie tylko.

W V rozdziale (*Przemiany regionalizacji kraju po 1944 roku)* określone zostały postulaty badawcze oraz praktyczne zalecenia dla reformatorów regionalizacji administracyjnej, dotyczące przekształceń terytorialnych nie „sztucznych", a społecznie zaakceptowanych. Po przypomnieniu i wnikliwej analizie reform administracyjnych od 1945 roku do ostatniej, w 1999 roku, autor konkluduje: „Nasza Ojczyzna może być w różny sposób podzielona terytorialnie. Nie jest jednak zwykłą sumą »małych ojczyzn«, gdyż »dużą ojczyznę« tworzy coś więcej niż tylko terytorium. Jedni nazywają to »duchem narodu«, inni »wartościami społeczeństwa obywatelskiego«, są i tacy którzy dołączają tu »ideę państwowości« – a można to też określić jako »wspólnotowy ład społeczno-moralny«, wiążący ludzi połączonych więzią »nadrzędnych wartości i interesów«, zamieszkujących wspólne terytorium, na którym jest miejsce dla każdej populacji czującej i działającej w imię wspólnego dobra" (s. 309).

Kolejny rozdział (*Regionalizm polski i jego oddziaływanie społeczne*) to bardzo interesująca i cenna charakterystyka polskiego ruchu regionalistycznego od 1980 roku (powstanie Towarzystwa Królewskiego Warszawskiego Przyjaciół Nauk) aż do czasów współczesnych.

Omawiając okres powojenny i najnowszą historię Polski, zostały poddane analizie dwa nurty: społeczno-kulturalny i społeczno-intelektualny oraz ich wpływ na społeczności lokalne. Nie bez znaczenia pozostają także inne formy działalności społecznej oraz aktywność lokalno-regionalna organizacji mniejszości narodowych i etnicznych, których opis zajmuje dziesięć stron omawianej publikacji (s. 356-365).

Rozdział VII – *Aktualne zagadnienia edukacji lokalno-regionalnej i etnicznej w Polsce* rozpoczyna się od określenia jej jako edukacji integralnej (s. 369), wyrosłej z edukacji humanistycznej, czyli realizowanej równolegle w kilku wymiarach. Niewątpliwie należy do nich m.in. wychowanie obywatelskie i patriotyczne. Rozważania w tej kwestii autor rozpoczyna od uściślenia kluczowych pojęć: „wychowanie" (s. 321), „obywatelskość" (s. 373), „patriotyzm" (s. 374) w perspektywie omawianej problematyki. Odwołując się do dotychczasowego dorobku w zakresie edukacji regionalnej,

stara się określić jej kierunki oraz podstawy metodyczne. Dalej wnikliwie przeanalizowane zostało pojęcie: „polskość". Autor pisze: „Mówiąc o polskości powinniśmy dostrzegać wieloetniczny, wielokulturowy i wieloregionalny obraz kultury polskiej. Różnorodne są źródła naszej kultury, wielostronne są procesy wzajemnego przenikania się kultur. To są zarówno występujące wzajemnie zapożyczenia lingwistyczne czy innowacje w kulturze materialnej, ale również nabytki w sferze kultury społecznej i umysłowej, w szczególny sposób widoczne w prozie i poezji, sztukach plastycznych, muzyce, pieśni i w tańcu" (s. 392).

„Polskość", choć przez Polaków niedoceniona, jest głęboko zakorzeniona w historii Europy, którą, tak jak inne narody europejskie, wspólnie tworzyliśmy. Jest znamienne, że w innych państwach europejskich wartości ludowe są pieczołowicie chronione i rozwijane, a w Polsce wyśmiewane. Kiedy dołoży się do tego wszechobecny wpływ, nierzadko negatywnych treści kultury popularnej, to kulturze narodowej grozi zatracenie. Wobec czego „wszystkie dziedziny kultury lokalno-regionalnej (w tym i ludowej), jak też kultury narodowej wymagają starannej troski ze strony czynników rządowych, parlamentarnych, samorządowych i organizacji społecznych" (s. 394).

Rozdział kończy część *Podstawy programowe wiedzy o regionach Polski*, która jest próbą podsumowania dotychczasowych rozważań o regionie w kontekście wymagań edukacyjnych stawianych uczniom w edukacji regionalnej.

Na zamieszczony w tomie Aneks – *Wkładka mazowiecka* – składają się: *Opis nowego województwa mazowieckiego* autorstwa Jacka Bochińskiego oraz trzy przykłady konkretnych działań edukacyjnych: Urszuli Biskup *Doświadczenia edukacji regionalnej na Mazowszu*, Małgorzaty Maj-Olszowiec i Barbary Michalskiej *Podstawy realizacji programu ścieżki międzyprzedmiotowej* oraz szczególnie interesująca i godna uwagi *Krajoznawczo-turystyczna ścieżka edukacyjna na Kurpiach* Leszka Falińskiego.

Publikacja została wzbogacona o „Dokumentację" – wybór najważniejszych w omawianej problematyce siedmiu dokumentów, uzupełniających informacyjnie i merytorycznie poruszane w tomie zagadnienia oraz o zbiór map przedstawiających podziały terytorialne Polski w różnych okresach historycznych. Autor zamieścił też indeks osobowy i aneks w języku angielskim (spis treści, podpisy pod ilustracjami i krótkie streszczenie). Niewątpliwym atutem publikacji jest niezwykle bogata bibliografia, obszerne, wyczerpujące objaśnienia i przypisy oraz częste odwoływanie się do cytatów bez skrótów myślowych i ogólnikowych streszczeń.

Przedstawiony opis publikacji zasygnalizuje tylko bogactwo zagadnień prezentowanych przez prof. J. Damrosza w pracy *Ojczyzna i jej regiony*, której poszczególne części mogłyby stać się z powodzeniem osobnymi książkami. Ten wnikliwy i rzetelny przewodnik po meandrach regionalizmu, regionach, edukacji lokalno-regionalnej i etnicznej jest kompendium wiedzy niezbędnej (szczególnie dla nauczycieli), by pojąć istotę szeroko pojmowanej edukacji regionalnej, kierunkach jej rozwoju i celach jakie powinna realizować.

Szczególną wartością prezentowanej pozycji jest analiza (przedefiniowanie i/lub dodefiniowanie) podstawowych i kluczowych pojęć związanych z omawianą problematyką, zdawałoby się dobrze znanych, lecz w kontekście nowych wyzwań edukacyjnych, bez ich zrozumienia, poruszanie się po obszarach regiologii jest mało efektywne. Walorem publikacji jest z pewnością komunikatywność wypowiedzi autora, dzięki czemu książka unika naukowego skomplikowania i z powodzeniem wnika w krąg literatury popularnej, co – można mieć nadzieję – przysporzy jej odbiorców.

Prof. Jerzy Damrosz zwraca uwagę na szerokie, wieloaspektowe i integralne rozumienie problematyki regionalizmu. Stawiając w tekście pytania pobudza i inspiruje czytelnika do aktywnego myślenia i refleksji, co jest cennym i wartościowym następstwem lektury. Mimo wielu krytyk i aktualnych dylematów edukacji regionalnej, lektura recenzowanej publikacji umacnia wiarę w słuszność jej realizowania (nie tylko wśród dzieci i młodzieży). Należy mieć nadzieję, że prezentowane w niej interdyscyplinarne i globalne pojmowanie regionalizmu polskiego, polskości, patriotyzmu pobudzi do myślenia i do takiego działania (przede wszystkim edukacyjnego), które w efekcie odrodzi poczucie dumy lokalno-regionalnej i narodowej wśród Polaków.

Jest to niezwykle ważna lektura, zwłaszcza w wyjątkowym dla Polski momencie historii, gdy 21 grudnia 2007 roku weszliśmy do strefy Schengen. Czyżbyśmy – zgodnie ze słowami

prof. J. Damrosza – stanęli na progu stawania się *narodem europejskim w superpaństwie?*

Alina Wróblewska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Marta Kochanek: *Olśnienie i odwaga – piękno jako kategoria pedagogiczna.* UW, Warszawa 2007, s. 147

Tym wszystkim badaczom problemów człowieka, jego rozwoju, wychowania, dążenia do doskonałości, którzy czują się zmęczeni lub nie w pełni usatysfakcjonowani pracami empirycznymi, pełnymi tabel, wykresów i analiz ilościowych, polecam pracę Marty Kochanek: *Olśnienie i odwaga – piękno jako kategoria pedagogiczna*.

Praca jest rozprawą o tradycyjnej trzyczęściowej budowie. W części pierwszej autorka analizuje wybrane historyczne koncepcje piękna. Celem tej „wycieczki przez wycinkową historię estetyki" (s. 52) jest pokazanie wielowiekowej tradycji interpretowania piękna. Odwołując się do prac pitagorejczyków, Platona, Schillera, Kanta, Abramowskiego, jak również Gadamera, autorka traktuje proponowany przez wymienionych filozofów sposób postrzegania świata jako piękny i interpretujący piękno jako obraz dobra i prawdy, a również wolności. Autorka uzasadnia jednocześnie, iż piękno może być źródłem i mocą tworzenia oraz łączenia ludzi we wspólnotę.

W części drugiej M. Kochanek skupia się na obrazie współczesnej rzeczywistości. Uzasadnia naprzemienne występowanie i współwystępowanie piękna nowego, związanego z nauką i techniką, oraz odwiecznego piękna natury. Te dwa piękna wzajemnie się uzupełniają i czynią świat doskonalszym. Autorka stwierdza: „Technika wykorzystując naturalne prawa tworzy rzeczy piękne, które są sztuczne, lecz działają w objęciach konstrukcji przyrody" (s. 97). Ważna jest myśl, iż współczesna technika tworzy również pozory piękna rzeczy, które nazwałbym ładnymi. Często jest tak, iż właśnie rzeczy ładne odciągają nas od tego, co piękne. Dostrzegam w tym analogię z myślą epikurejczyków, mówiących o porzuceniu prawdziwych przyjemności dla tych błahych, przyjemnych jedynie z pozoru, które nie pozwalają osiągnąć pełni szczęścia.

Część trzecia rozprawy zawiera rozważania na temat piękna jako kategorii pedagogicznej. Idąc tropem myśli wcześniej wymienianych filozofów, rozwijając je w sposób interesujący, chociaż może niekiedy kontrowersyjny, autorka pisze, iż piękno będąc doskonałością jest ilustracją piękna moralnego czy piękna prawdy. Podkreśla, że „piękno poprzez miłość, wiedzie do prawdy, której odkrycie jest, jak w metaforze jaskini, wyzwoleniem" (s. 138). Tym samym, mówiąc o pięknie jako źródle lub narzędziu poznania dobra czy prawdy, mówimy o nim jako sposobie osiągania celów, które wychowawcy i nauczyciele stawiają sobie od czasów Platona i Arystotelesa (lub wcześniej).

Autorka dowodzi, że trwale związana z naszą kulturą trójjednia prawda – dobro – piękno, dzięki stałej obecności piękna w naszej rzeczywistości, pozwala postrzegać go jako źródło refleksji wspierających rozwój moralny i poznawczy. Tym samym jest ono ważną dla pedagogiki kategorią. I może tym samym być postrzegane zarówno jako cel, jak i jako droga wiodąca do celu, którym będzie inne dobro, np. prawda.

Autorka na 141 stronach nie wykorzystuje sondaży, analiz dokumentów, eksperymentów i innych sprawdzonych narzędzi badań naukowych. W ich miejsce uruchamia środek poznania z wszystkich najwspanialszy, płynący z odwiecznej tradycji człowieka – myśl (*homo sapiens*).

Rozprawa nie ma charakteru pouczenia, wprost przeciwnie – jest wezwaniem do dyskursu i poszukiwań, do twórczej i wzniosłej myśli oraz spostrzeżeń, do pełnego, twórczego zadumania nad pięknem jako kategorią pedagogiczną. Piękny język, świadomie i celowo wykorzystujący bogactwo środków stylistycznych, pozwala czytelnikowi na podążanie za myślą autorki. Jest to podróż tyleż piękna, co fascynująca. Z jednej strony pozwala odejść od rzeczywistości i spotkać się z olśniewającym światem myśli i piękna, z drugiej – myśl głęboko zakorzeniona w rzeczywistości McŚwiata, wykazuje w nim rzeczy i sprawy, które w świecie komercji wciąż bronią się przed jej wpływem.

Zaletą pracy jest też bibliografia oraz wybór ilustracji. Niestety, niektóre ilustracje nie pozwalają na pełny odbiór ekspresji prezentowanych dzieł. Zaletą doboru ilustracji jest to, że mają nie tylko wzbogacać wywód autorki, ale pozwalają na własne studia i analizy w opisywanym zakresie, a także mogą stymulować nowe oryginalne własne przemyślenia.

Na zakończenie pragnę przytoczyć ważną myśl autorki. *Modernistyczna stanowczość*

i postmodernistyczny zamęt nie usunęły piękna ze sztuki, a tym bardziej z naszego codziennego otoczenia, piękno nadal jest w świecie obecne, choć czasem bywa ukryte. Wiecznie piękna natura nadał nam towarzyszy, piękno pojawia się w naukowej abstrakcji i technicznych rozwiązaniach. Pięknem nasycona jest codzienność, nie dlatego, że projektanci głowią się nad opakowaniami kosmetyków i jedzenia (uzyskując zazwyczaj przedmioty jedynie ładne), lecz dlatego, że mistrzowski przypadek nieoczekiwanie zderza liliowe światło latarni z nieskoszonym trawnikiem (s. 139).

Zachęcam do lektury pracy, której autorstwo wymagało odwagi, a lektura może przynieść olśnienie.

Jakub Jerzy Czarkowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

KRONIKA

Wanda Szklarska
Zespół Szkół nr 69
Warszawa

INTEGRACJA W EDUKACJI. Warszawa, 27 października 2007 roku

W Zespole Szkół nr 69 z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie przy ul. Drewnianej 8 odbyła się konferencja pt. „Integracja w edukacji – na podstawie doświadczeń pedagogów specjalnych i nauczycieli z Zespołu Szkół Nr 69 z Oddziałami Integracyjnymi".

Konferencję zorganizowali członkowie Stowarzyszenia Przyjaciół Osób Niepełnosprawnych „Z Drewnianej" i doradca metodyczny m.st. Warszawy w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, specjalność kształcenie integracyjne – mgr Agata Samoraj. Organizatorzy zaprosili do udziału w konferencji nauczycieli i pedagogów specjalnych pracujących w klasach integracyjnych oraz nauczycieli realizujących nauczanie włączające w masowych szkołach podstawowych i gimnazjach. Zainteresowanie udziałem w konferencji przeszło oczekiwania organizatorów. W konferencji wzięły udział 93 osoby – nauczyciele, pedagodzy specjalni, pracownicy CODN i przedstawiciele fundacji działających na rzecz niepełnosprawnych. Świadczy to o ogromnej potrzebie aranżowania spotkań poświęconych problematyce kształcenia dzieci niepełnosprawnych w oddziałach integracyjnych i szkołach masowych.

W konferencji uczestniczyła mgr Ewa Furmańska – dyrektor Zespołu Szkół nr 69 w Warszawie (w skład Zespołu wchodzi Szkoła Podstawowa nr 41 z Oddziałami Integracyjnymi i Gimnazjum nr 40 z Oddziałami Integracyjnymi). W swoim wystąpieniu przedstawiła stuletnią historię Szkoły oraz wątek związany z powstaniem klas integracyjnych. Otóż w grudniu 1990 roku zwrócono się do szkoły z prośbą o udostępnienie sali gimnastycznej na spotkanie wigilijne dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. W przygotowaniach i spotkaniu brali udział uczniowie Szkoły Podstawowej nr 41. Minęły święta, pierwszy semestr i wtedy ktoś zapytał:, „Dlaczego w naszej szkole nie ma dzieci niepełnosprawnych?". Po zastanowieniu się i przedyskutowaniu problemu przez społeczność uczniowską, jak i Radę Pedagogiczną oraz Radę Rodziców postanowiono podjąć trud integracji sprawnych inaczej z dziećmi z obwodu szkoły. W roku szkolnym 1991/92 w szkole powstają dwa pierwsze oddziały integracyjne, w których uczy się 14 uczniów niepełnosprawnych. W kolejnych latach przybywa uczniów i klas. Szkoła pozyskuje środki na wyposażenie sali rehabilitacyjnej z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Wprowadzenie integracji postawiło przed kadrą pedagogiczną nowe wyzwania. Nauczyciele zaczęli podnosić kwalifikacje w zakresie pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Tym samym podniósł się poziom pracy w szkole. Włączone zostały do planu pracy obok zajęć rehabilitacyjnych inne zajęcia specjalistyczne, np. integracja sensoryczna, terapia ręki, terapia pedagogiczna, zajęcia logopedyczne, reedukacja. Został opracowany i pozytywnie zaopiniowany przez Kuratorium Oświaty „Program pracy w oddziałach integracyjnych". Odbywają się lekcje pokazowe dla studentów i nauczycieli zainteresowanych kształceniem dzieci niepełnosprawnych. W roku szkolnym 1999/2000 kończy się kapitalny remont Szkoły. Dzięki zamontowaniu wind i podjazdów uczniowie mogą poruszać się po całej szkole – nie ma już barier architektonicznych. Wokół szkoły gromadzi się grupa przyjaciół, pomagająca w rozwiązywaniu różnych problemów. Jedna z takich osób, wykorzystując swój pobyt Kanadzie, mobilizuje Polonię do zbiórki pieniędzy – efektem tego przedsięwzięcia jest dar Poloni Kanadyjskiej, specjalistyczny autobus do przewozu niepełnosprawnych. Autobus służy do dzisiaj dzieciom i młodzieży. Szkoła otrzymuje tytuł „Lidera integracji".

W szkole realizowane są różne projekty i programy z zakresu edukacji, wychowania i pomocy dzieciom niepełnosprawnym. Na zakończenie wystąpienia Dyrektor Zespołu Szkół

nr 69 wyraziła nadzieję, że spotkanie z doświadczonymi pedagogami z jej szkoły wzbogaci zebranych w nową wiedzę zawodową.

Następnie Prezes Stowarzyszenia Przyjaciół Osób Niepełnosprawnych „Z Drewnianej" przekazała zebranym krótką informację o tej organizacji pozarządowej. Stowarzyszenie powstało w 2005 roku z inicjatywy grupy nauczycieli, rodziców i innych pracowników szkoły po to, by: podejmować wszechstronne działania na rzecz dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz dzieci i młodzieży z placówek integracyjnych, potrzebujących wsparcia z uwagi na ich szczególnie trudną sytuację życiową lub materialną; pogłębiać w świadomości społecznej potrzeby osób niepełnosprawnych oraz konieczność integracji tych osób z ich środowiskiem społecznym; aktywizować dzieci i młodzież, przez wykorzystanie ich potencjału w pełnieniu różnorodnych funkcji społecznych. Od 2006 roku Stowarzyszenie posiada status organizacji pożytku publicznego.

Aktywność społeczna członków Stowarzyszenia skupia się na realizacji zadań zapisanych w Statucie:

1) aktywizowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz ich integracja z pełnosprawnymi rówieśnikami przez organizację turystyki, rekreacji i innych działań integrujących,

2) organizacja zajęć i imprez mających na celu podnoszenie sprawności psychofizycznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej,

3) kształcenie umiejętności dzieci i młodzieży w zakresie ich indywidualnych możliwości, skierowane na osiągnięcie pełnej samodzielności w dorosłym życiu,

4) organizacja rehabilitacji dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz popularyzacja różnych metod rehabilitacji,

5) organizacja zajęć rewalidacyjnych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej,

6) prowadzenie działalności szkoleniowej i informacyjnej związanej ze szkolnictwem integracyjnym i potrzebami dzieci niepełnosprawnych,

7) działania zapewniające ciągłość edukacji dzieci niepełnosprawnych na poszczególnych etapach kształcenia,

8) promocja i organizacja wolontariatu,

9) współpraca i wymiana informacji z krajowymi, zagranicznymi i międzynarodowymi organizacjami oraz instytucjami o podobnych do stowarzyszenia celach,

10) gromadzenie środków na działalność Stowarzyszenia z funduszy zewnętrznych oraz własnych.

Najważniejszą częścią konferencji były warsztaty prowadzone przez doświadczonych pedagogów z Zespołu Szkół nr 69. „Praca z dzieckiem z ADHD i jego rodzicami" – to temat warsztatu prowadzonego przez Małgorzatę Kosinską i Zofię Kopczyńską. Omawiano w trakcie warsztatu następujące zagadnienia:

1. Istota nadpobudliwości psychoruchowej (terminologia, objawy, podtypy).

2. Poznanie różnych poglądów i teorii dotyczących ADHD.

3. Poznanie problemów dziecka z ADHD.

4. Zapoznanie ze sposobami postępowania i pracy z dzieckiem nadpobudliwym.

5. Ukazanie konieczności ścisłej współpracy z rodzicami.

6. Sprawdzone sposoby radzenia sobie z dzieckiem nadpobudliwym.

W warsztacie udział wzięła bardzo zróżnicowana pod względem doświadczenia i stażu pracy grupa nauczycieli i pedagogów. Wszyscy mogli uporządkować swoją wiedzę w tym zakresie, poznać nowe pomysły i metody postępowania z dzieckiem i jego rodzicami oraz z klasą, w której uczą się dzieci.

„Możliwość wykorzystania biblioterapii jako metody wspomagającej rozwój uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych" – to temat warsztatu prowadzonego przez Renatę Tankielun i Magdalenę Lipiec.

Zajęcia przebiegały według następującego planu:

1. Prezentacja multimedialna na temat biblioterapii.

2. Prezentacja niektórych technik, możliwych do zastosowania w biblioterapii wraz z przedstawieniem praktycznych wskazówek do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

3. Przykładowy scenariusz zajęć, „Czym jest szczęście – na podstawie tekstu Oscara Wilde Szczęśliwy Książę" – w zajęciach aktywnie uczestniczyły wszystkie osoby zainteresowane tym tematem.

4. Podsumowanie i wymiana doświadczeń.

Interesująco przeprowadzone warsztaty przekonały uczestników o skuteczności tej metody w rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

„Praca z dzieckiem autystycznym w klasie integracyjnej szkoły podstawowej" to temat warsztatu prowadzonego przez Annę Pyzikiewicz. Celem zajęć było przedstawienie specyfiki pracy z dzieckiem autystycznym oraz towarzyszących jej zasad. Spotkanie przebie-

gało według następującego planu:

1. Przedstawienie się słuchaczy, określenie swojego miejsca pracy oraz udzielenie informacji o doświadczeniach w pracy z dziećmi autystycznymi.

2. Charakterystyka autyzmu (nowe teorie na temat etiologii).

3. Sposoby formułowania poleceń i pytań.

4. Dobór tematów i treści.

5. Wykorzystywanie ćwiczeń manipulacyjnych podczas nauki.

6. Poznanie polisensoryczne.

7. Podział zadań na etapy.

8. Znane treści punktem wyjścia do nowości.

9. Sposoby uspołeczniania dziecka w klasie.

10. Współpraca z rodzicami dziecka autystycznego.

11. Dyskusja i wymiana doświadczeń.

Uczestnicy aktywnie odnieśli się do części praktycznej szkolenia. Nauczyli się formułować polecenia w sposób zrozumiały dla dzieci z autyzmem. Wyszukiwali treści, które są dla tych dzieci zbyt abstrakcyjne. Ćwiczyli, jak rozpisywać matematyczne zadania z treścią na etapy. Analizowali trudności swoich uczniów, dzielili się doświadczeniem ze swojej pracy, co było bardzo wartościowe, gdyż każde dziecko autystyczne jest inne, choć wszystkie przypadki charakteryzują pewne cechy wspólne, to doświadczenie innych można wykorzystać w swojej codziennej pracy.

Mirosława Pacuska i Janina Tarłowska przeprowadziły zajęcia na temat: „Praca z dziećmi z pogranicza normy, głęboką dysleksją rozwojową, deficytami uwagi, zaburzeniami zachowania, dziecięcym porażeniem mózgowym – realizującymi program szkoły masowej". W części wstępnej warsztatów podkreśliły rolę rekrutacji do klas integracyjnych w celu rozpoznania, czy w warunkach konkretnej szkoły i klasy jesteśmy w stanie efektywnie pracować z dzieckiem o określonych potrzebach specjalnych oraz rolę właściwego doboru uczniów do zespołów klasowych. Zasadnicza część warsztatów obejmowała zagadnienia związane ze sposobami dostosowania form i metod pracy w klasach integracyjnych do możliwości dzieci z dysfunkcjami wymienionymi w temacie warsztatów. Uwzględniono również współpracę pedagoga specjalnego z nauczycielem przedmiotu oraz współpracę z rodzicami.

Warsztat zatytułowany: „Praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim w oparciu o karty pracy" zrealizowała Agata Samoraj. Uczestnicy tych zajęć, w pracowni komputerowej, samodzielnie tworzyli karty pracy, wykorzystując wcześniej przekazane wskazówki dotyczące sprawnego wykorzystania internetu do realizacji tego zadania.

Po zakończonych warsztatach uczestnicy mieli możliwość spotkania się z organizatorami konferencji, wymiany poglądów na poruszane tematy i uzyskania odpowiedzi na nurtujące ich problemy związane z pracą. Wielu skorzystało z tej możliwości.

W trakcie spotkania kończącego konferencję nauczyciele niektórych szkół wstępnie umówili się z przedstawicielami Stowarzyszenia „Z Drewnianej" na szkolenia Rad Pedagogicznych w ich szkołach. Umiejętności, wiedza i doświadczenie nauczycieli, członków Stowarzyszenia Przyjaciół Osób Niepełnosprawnych „Z Drewnianej" – dzięki promocji wypracowanej w trakcie Pierwszej Konferencji Na Drewnianej – są wykorzystywane nie tylko przez dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, ale również przez innych organizatorów szkoleń dla nauczycieli, np. CODN, Biuro Edukacji m.st. Warszawa, szkolenia organizowane przez doradcę metodycznego. Przykładowe tematy szkoleń realizowanych przez członków Stowarzyszenia „Z Drewnianej":

1. Praca z dziećmi niepełnosprawnymi w oddziale integracyjnym.

2. Jak zorganizować pracę w placówce kształcącej dzieci niepełnosprawne?

3. Metody pracy w klasie integracyjnej.

4. Konstruowanie zindywidualizowanych programów nauczania.

5. Jak szkoła szwedzka rozwiązuje problemy dzieci z dysfunkcjami.

6. Szkoła doskonała czy szkoła dostosowana?

7. Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów przez stosowanie metod aktywizujących.

8. Praca z dzieckiem z ADHD i jego rodzicami.

9. Możliwości wykorzystania biblioterapii jako metody wspomagającej rozwój uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

10. Praca z dzieckiem autystycznym w klasie integracyjnej szkoły podstawowej.

11. Praca z dziećmi z pogranicza normy, głęboką dysleksją rozwojową, deficytami uwagi, zaburzeniami zachowania i DPM.

12. Praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim, w oparciu o karty pracy.

Integracja w edukacji – to obszar rozwijanej od lat współpracy między Zespołem Szkół nr 69 i Stowarzyszeniem Przyjaciół Osób Niepełnosprawnych „Z Drewnianej" a Wyższą Szkołą Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego. W Zespole Szkół nr 69 przy ul. Drewnianej 8 studenci WSP ZNP odbywają praktyki pedagogiczne i – jako wolontariusze – aktywnie uczestniczą w opiece i pomocy edukacyjnej dzieciom specjalnej troski. WSP ZNP wspiera działalność Stowarzyszenia. Wykładowcy uczelni są współzałożycielami Stowarzyszenia Przyjaciół Osób Niepełnosprawnych „Z Drewnianej". Wiedza i doświadczenie nauczycieli służą podnoszeniu jakości procesu kształcenia pedagogów i nauczycieli.

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