RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

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

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
Rok LXXVIII Warszawa 2008

Skład redakcji:

Andrzej Hankala, 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 NR 3–4/2008

Andrzej M. de Tchorzewski – Rzecz o trzech obszarach formacji osobowościowej pedagoga 5

ARTYKUŁY

Marcin Jewdokimow, Bartłomiej Walczak – Fotografia w badaniach edukacyjnych .. 13

RELACJE Z BADAŃ

Maciej Karwowski – Kreatywność a twórczość – to samo, niemal to samo, nie to samo 25
Beata Kozieł – Model atrybucji B. Weinera a uczniowskie interpretacje sukcesu i/lub porażki 39

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Czesław Kupisiewicz – Wolfgang Ratke (Ratichius) – prekursor i nauczyciel Jana Amosa Komeńskiego 53

RECENZJE

Tadeusz Lewowicki – Wasyl G. Kremień: *Filozofija nacionalnoj idei – ljudina, oswita, socijum* 59
Genowefa Koć-Seniuch – Henryka Kwiatkowska: *Pedeutologia* 60
Urszula Dernowska – Nick J. Enfield, Stephen C. Levinson (red.): *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* 62
Jerzy Damrosz – Zenon Jasiński: *Czeska szkoła w Protektoracie Czech i Moraw* 66

KRONIKA

Alina Wróblewska – Humanistyczno-antropologiczna ewolucja współczesnego nurtu pedagogiki kultury 67

CONTENT 3-4/2008

Andrzej M. de Tchorzewski – The thing on three fields In personality formation of the educationalist 5

ARTICLES

Marcin Jewdokimow, Bartłomiej Walczak – Photography within the Educational Research 13

RESEARCH REPORTS

Maciej Karwowski – „Small 'C'" versus „big 'C'" Creativity – the same, nearly the same, not the same 25
Beata Koziel – The model of attribution by B. Weiner and schoolchildren interpretation of succes and/or failure 39

CHARACTERISTICS OF PEDAGOGUES

Czesław Kupisiewicz – Wolfgang Ratke (Ratichius) – precursor and teacher of Comenius 53

REVIEWS

Tadeusz Lewowicki – Wasyl G. Kremień: *Filozofija nacionalnoj idei – ljudina, oswita, socijum* 59
Genowefa Koć-Seniuch – Henryka Kwiatkowska: *Pedeutology* 60
Urszula Dernowska – Nick J. Enfield, Stephen C. Levinson (red.): *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* 62
Jerzy Damrosz – Zenon Jasiński: *Czech school in Protectorate of Czech and Moravia* 66

CHRONICLE

Alina Wróblewska – Humanistic-anthropological evolution of contemporary trend In the culture pedagogy 67

Andrzej M. de Tchorzewski

RZECZ O TRZECH OBSZARACH FORMACJI OSOBOWOŚCIOWEJ PEDAGOGA[1]

1. Pedagog współczesny: kim jest?
2. Formacja osobowościowa pedagoga: jak ją rozumieć i co się na nią sklada?
3. Fazy formacji osobowościowej pedagoga: jakie są ich właściwości?

Pedagog współczesny: kim jest?

W tradycyjnym rozumieniu słowo/pojęcie pedagog oznaczało i nadal oznacza osobę zajmującą się nauczaniem i zarazem wychowaniem dorastającego pokolenia. Innymi słowy – pedagog, to nauczyciel pracujący w różnych segmentach edukacji szkolnej, a także przedszkolnej.

Wraz ze wzrostem świadomości i kultury pedagogicznej społeczeństwa oraz dynamicznym rozwojem nauk o wychowaniu, a zwłaszcza na skutek zapotrzebowania społecznego na pozaszkolną działalność wychowawczą, socjalizacyjną i edukacyjną pojawiła się nowa kategoria zawodowa. Jest nią obecnie, nie utożsamiany z nauczycielem-wychowawcą pedagog, czyli osoba posiadająca humanistyczne studia wyższe ukończone na kierunku pedagogika, w ramach których uzyskała ona określoną specjalność uprawniającą ją do szczególnego rodzaju pracy zawodowej, której przypisuje się charakter zaufania publicznego. Współczesne rozumienie zawodu pedagoga nie można więc ograniczyć jedynie do tradycyjnie pojmowanego nauczyciela i jego pracy dydaktyczno-wychowawczej, dla którego miejscem działalności profesjonalnej jest szkoła i jej środowisko lokalne. Współczesny pedagog, to po prostu zawód społeczny, polegający na pracy z ludźmi, zarówno z dziećmi, młodzieżą oraz dorosłymi, a także osobami starszymi podejmujący różnorodną działalność o charakterze pedagogicznym w społecznościach lokalnych. To także zawód, którego jednym z elementów misji jest również budowanie społeczeństwa obywatelskiego.

Należy więc powiedzieć, że tradycyjnie pojmowany zawód nauczycielski staje się jednym z wielu licznych zawodów pedagogicznych, do których zalicza się z jednej strony pedagogów – specjalistów w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz innych przedmiotów nauczania szkolnego, zaś z drugiej – pedagogów opiekuńczo-wychowawczych, pedagogów specjalistów w zakresie pomocy socjalnej, pedagogów-logopedów, pedagogów pracy, pedagogów-terapeutów, pedagogów menedżerów i animatorów kultury, pedagogów specjalistów w zakresie działalności

informatycznej i medialnej, obronnej, ekologicznej, zdrowotnej i profilaktyki uzależnień. Pojawiają się także nowe specjalności, jak np. „pedagog ulicy", pedagog czasu wolnego, pedagog kultury fizycznej, pedagog – opiekun dziecka w wieku żłobkowym, pedagog – asystent osoby niepełnosprawnej i wiele innych, które są odpowiedzią na zapotrzebowania związane z nowymi zjawiskami i procesami życia społecznego oraz ich jakością. W związku z tym można zauważyć, że narasta zjawisko komercjalizacji zawodów pedagogicznych, czyli coraz większe dostosowywanie działań profesjonalnych pedagogów do nowych wymagań współczesnego rynku pracy.

Aktualnie w Polsce kształci się w uczelniach wyższych około 280 tysięcy studentów – przyszłych pedagogów – w kilkudziesięciu różnych specjalnościach. Można zastanawiać się, czy treści i formy obecnego kształcenia pedagogów różnych specjalności zawodowych są wystarczające do sprawnej i skutecznej ich działalności, czy w trakcie odbywanych studiów wszyscy absolwenci tego kierunku są przygotowani do realizacji zadań, jakie przyjdzie im spełniać na zajmowanych przez nich różnych stanowiskach pracy. Współczesny pedagog, bez względu na obraną specjalność zawodową, to ktoś, kto przede wszystkim – w wyniku rzetelnych studiów – staje się refleksyjnym profesjonalistą, dla którego najważniejszym zadaniem jest drugi człowiek.

Profesjonalny pedagog w rozumieniu dzisiejszym to osoba, która – najogólniej rzecz ujmując – (1) kieruje się dobrem drugiego człowieka wchodząc z nim w relacje interpersonalne, mające na celu wspomaganie go w nieustannym rozwoju i samorozwoju oraz w kształtowaniu jego własnej tożsamości, (2) pedagog – to osoba, posiadająca umiejętności komunikacyjne oraz zdolności empatyczne, a zarazem życzliwa ludziom, to niepowtarzalna osobowość, która „...przewodzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, (...) umie mądrze doradzać lub odradzać, (...) troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się tworzywem dziejów i wielkich mód politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności – swej społeczności". Dlatego współczesny pedagog „(...) musi wiedzieć wprzódy, by być mądrzejszy, niż inni, być wrażliwszym na zagrożenia, widzieć dalej wskroś niepewnych ofert i niejasności drogi" (Z. Kwieciński: *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn 2000, s. 265). Z powyższego opisu wynika, że do zadań współczesnego pedagoga profesjonalisty należy zarówno diagnozowanie, projektowanie, realizacja zadań i ich koordynacja w ramach tego obszaru rzeczywistości społecznej, którą ujmuje się w kategoriach zarówno wychowania, socjalizacji, jak i edukacji, a także działalności socjalnej.

Formacja osobowościowa pedagoga: jak ją rozumieć i co się na nią składa?

Przedstawiony obraz współczesnego pedagoga skłania do refleksji nad procesem jego formacji osobowościowej. Nie chodzi bynajmniej li-tylko o formalne, czy sformalizowane kształcenie pedagoga, które opiera się na kumulowaniu niezbędnej wiedzy do wykonywania określonych umiejętności zawodowych, ale o swoiste właściwości osobowe, bez których nie sposób być autentycznym pedagogiem.

W refleksji nad formacją osobowościową pedagoga nie może zabraknąć uwyraźnienia samej osoby pedagoga, którą oczywiście należy postrzegać przynajmniej w dwóch podstawowych wymiarach, a mianowicie: podmiotowo-osobowościowym oraz rzeczowo-instrumentalnym.

(1) Aspekt **podmiotowo-osobowościowy** można ukazać za pomocą zasadniczych pytań o osobę pedagoga, do których można zaliczyć takie pytania, jak: kim jest pedagog jako człowiek, jako nauczyciel, czyli dydaktyk i wychowawca w jednej osobie, jako opiekun, terapeuta, doradca, moderator, mentor, tutor, instruktor, trener, popularyzator, cywilizator czy transmitor? Po co jest pedagog i co z tego wynika, że w ogóle jest? Czy jego motywacja dokonanego wyboru zawodowego jest wystarczająco ugruntowana? Jakimi musi charakteryzować się właściwościami, aby mógł wykonywać zawód pedagoga określonej specjalności? Ku czemu ma zmierzać w swojej działalności profesjonalnej? Jakie stawia sobie cele? Jakimi wartościami się kieruje i jak je rozumie, czyli jaką nadaje im treść? Jaka jest jego postawa do obowiązków i powinności etyczno-deontologicznych przypisywanych pedagogowi określonej specjalności zawodowej?

(2) Aspekt **rzeczowo-instrumentalny**, można z kolei scharakteryzować poprzez następujące pytania: Jakie znaczenie nadaje/ma nadawać/będzie nadawać pedagog swojej roli i działalności zawodowej? Jaką posiada wiedzę na temat wykonywanego zawodu? Jaki jest jego stosunek do własnej pracy i miejsca, jakie zajmuje w procesach: wychowawczym, socjalizacyjnym i edukacyjnym jako podmiot współodpowiedzialny za ich jakość? Jaką posiada wiedzę merytoryczną niezbędną do wykonywania zawodu oraz jaki jest jej poziom? W jakie niezbędne cechy musi być wyposażony w procesie kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego? Czy czuwa świadomie oraz ustawicznie nad umiejętnościami praktycznymi w tym zakresie? Czy i w jakim stopniu wykorzystuje w sposób twórczy własne, ale także innych osób doświadczenia pedagogiczne?

Wymienione przykładowo pytania uświadamiają nam konieczność objęcia każdego pedagoga, bez względu na obraną przez niego specjalność zawodową, procesem formacyjnym. Samo pojęcie „formacja osobowościowa" nie ma pełnego odzwierciedlenia w literaturze nauk pedagogicznych, czy szerzej rzecz ujmując nauk o wychowaniu, zwłaszcza w różnych teoriach dotyczących osoby i zawodu pedagoga. Pojęcie to pojawia się marginalnie i nie jest w pełni dookreślone. Formacja osobowościowa nie jest z pewnością synonimem pojęcia „formacja duchowa", które jest na ogół rozumiane jako specyficzny zespół sposobów i środków kierowania życiem wewnętrznym człowieka i wiąże się z różnymi technikami wpływu o charakterze ascetyczno-mistycznym (do których należy modlitwa, liturgia, medytacja, kontemplacja, rekolekcje, sakramenty, sakramentalia itp.). Formacja osobowościowa pedagoga nie ogranicza się też do powszechnie znanych kwestii jego formalnego kształcenia, dokształcania i doskonalenia, lecz wiąże się z dynamicznym i ciągłym procesem jego osobistego rozwoju, rozwoju własnej indywidualności. Wiąże się przede wszystkim z umiejętnością dostrzegania swojej niepowtarzalności jako osoby, zarówno w trakcie przygotowywania się, jak i wykonywania przez niego zawodu. Proces formacyjny jest szczególnie ważny w przypadku wykonawców zawodów publicznego zaufania, a do nich z pewnością należy zaliczyć pedagogów, których działalność zawodowa, bez względu na reprezentowaną specjalność – podobnie jak lekarzy czy prawników – nie jest i nie może być

wolna od poczucia służby drugiemu człowiekowi. Warunkiem służenia drugiemu człowiekowi jest ciągła praca nad samym sobą.

Formację osobowościową pedagoga można ująć w trzy podstawowe obszary: **(1) intelektualny, (2) profesjonalny oraz (3) etyczno-deontologiczny.**

Obszar intelektualny formacji osobowościowej pedagoga dotyczy jego **wiedzy, erudycji czy wręcz mądrości. Wiedza** pedagoga dotyczy zakresu szeroko rozumianych nauk o wychowaniu, socjalizacji i edukacji. Jest ona zawsze ściśle powiązana z zakresem obranej specjalności czy specjalizacji zawodowej. **Erudycja** obejmuje swym zasięgiem w miarę rozległy zasób wiedzy, która wykracza poza wiedzę zdobytą w procesie akademickiego kształcenia zawodowego. Ma ona charakter wszechstronny, a zarazem jest dowodem gruntownego wykształcenia pedagoga, jego stosunku do nauki oraz postawy ustawicznej pracy nad własnym rozwojem intelektualnym. Pedagog-erudyta, to człowiek wielkiego umysłu, człowiek intelektu, człowiek otwarty na wiedzę, człowiek nie ograniczający się tylko do opanowania zawodowych umiejętności. Z kolei **mądrość**, którą pedagog nabywa wraz z doświadczeniem życiowym i zawodowym, uwyraźnia się w jego zdolności do odróżniania dobra od zła i prawdy od fałszu, a także w krytycznym podejściu do otaczającej rzeczywistości, zwłaszcza społecznej. Mądrość pozwala pedagogowi postrzegać samego siebie, dokonywać samopoznania i samokontroli, wreszcie orzekać o swojej potencjalności. Mądrość to coś więcej niż wiedza i umiejętność jej używania, to również zdolność myślenia wartościami, wobec których misja i powołanie pedagoga nabiera właściwego znaczenia i kształtu.

Obszar profesjonalny dotyczy niezbędnych **predyspozycji** i **predylekcji osobowościowych** oraz poziomu **kwalifikacji formalnych** i **kompetencji zawodowych** pedagoga. Obszar ten należy odnieść do koniecznych zdolności i autentycznego zamiłowania do pracy pedagogicznej, do umiejętności działań metodycznych oraz do ustawicznego podejmowania wysiłków na rzecz ich aktualizacji. Właściwością profesjonalizmu pedagoga jest także jego **kreatywność** odzwierciedlająca się w twórczym, koncepcyjnym, konstruktywnym i komunikatywnym działaniu w pracy zawodowej oraz w stosunku do samego siebie. Wymienione właściwości leżą u podstaw sprawności i skuteczności działania zawodowego pedagoga.

Obszar etyczno-deontologiczny odnosi się do świadomych działań i postępowania profesjonalnego pedagoga z punktu widzenia moralnego. Obszar ten wiąże się z usprawnieniami moralnymi, czyli regułami jego działania, które zawarte są w typowych dla tego zawodu postulatach, czyli nakazach i zakazach określających sposób wykonywania zawodu oraz w celach, którym ma on służyć. Etyczno-deontologiczny wymiar formacji osobowościowej ma swoje źródło w zwiększonych roszczeniach moralnych, jakie stawia społeczeństwo pedagogom. Przyjmują one postać przypisywanych im obowiązków i powinności. Wspomniany wymiar dotyczy ich wyraźnie zwiększonej wrażliwości na wybrane wartości moralne, wśród których ważną rolę odgrywa uczciwość, prawość, wolność, tolerancja czy sprawiedliwość. Wrażliwość etyczna pedagoga uwyraźnia się w jego sumieniu, które jako sąd rozumu orzeka o postępowaniu moralnym oraz o braniu na siebie odpowiedzialności ze względu na jej wewnętrzne poczucie. Dlatego niezwykle ważne jest w przypadku pedagoga zmierzanie przez niego do osiągania pewnych

istotnych dla tego zawodu sprawności moralnych, na przykład takich jak: wytrwałość, cierpliwość, pracowitość, odwaga, wiarygodność, roztropność, otwartość, uczynność, sumienność, pracowitość lub pokora.

W świetle powyższych ustaleń można przyjąć, że formacja osobowościowa to dynamiczny i ciągły proces wewnętrznego rozwijania się pedagoga zarówno w trakcie przygotowywania się, jak i wykonywania przez niego zawodu, który obejmuje niezwykle ważne elementy decydujące o jakościowym wymiarze jego działalności zawodowej, ale także pozazawodowej. Do nich zatem należy – o czym powiedziano już wcześniej – zaliczyć: jego wiedzę, erudycję, mądrość, predyspozycje, predylekcje, także kwalifikacje i kompetencje, a przede wszystkim kreatywność oraz usprawnienia i sprawności moralne. Wszystkie te elementy stanowią swoistą strukturę formacyjną pedagoga, która podlega ustawicznemu rozwojowi pod wpływem celowych działań instytucji, czyli uczelni przygotowujących go do pracy, jak i na skutek jego osobistej, zaangażowanej, konsekwentnej i zdyscyplinowanej pracy nad samym sobą w trakcie studiów oraz w trakcie wykonywania zawodu. Formacja osobowościowa pedagoga nie kończy się wraz z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów. Jej istotą jest stale wzrastająca w nim świadomość znaczenia własnej pracy nad sobą, która wyraża się w znajomości i rozumieniu sensu obranego zawodu, w postrzeganiu i przestrzeganiu optymalnych działań i czynności zawodowych oraz w emocjonalnym stosunku wobec różnych aspektów działalności zawodowej ujmowanych przez pryzmat oczekiwań społecznych.

Fazy formacji osobowościowej pedagoga: jakie są ich właściwości?

Dynamiczność i ciągłość procesu formacyjnego pedagogów dokonuje się w dających się wyodrębnić fazach bądź etapach. Oto one:

(1) Faza inicjacyjna, podczas której kandydat do zawodu pedagoga zdobywa wiedzę propedeutyczną wprowadzającą go w zakres studiowanej dyscypliny oraz niezbędnej wiedzy należącej do obszaru nauk pedagogicznych i psychologicznych oraz pomocniczych. Na tym etapie uzyskuje on podstawowe kwalifikacje i kompetencje stanowiące fundament przyszłej pracy w przestrzeni wychowawczej, socjalizacyjnej i edukacyjnej. Uzyskiwane kwalifikacje i kompetencje podczas studiów, to zaledwie etap wstępnego przygotowania zawodowego, który nie może być wolny od właściwie organizowanych i przebiegających praktyk zawodowych. Innymi słowy, jest to etap odkrywania w sobie powołania pedagogicznego oraz wchodzenia w zawód i dorastania zawodowego;

(2) Faza progresywna, w którą wkracza pedagog w chwili podjęcia pracy w zakresie posiadanej specjalizacji zawodowej. Podczas tej fazy ma miejsce zintensyfikowana kontynuacja procesu rozwojowego, który polega na podejmowaniu wysiłku wrastania w zawód, na identyfikacji z zawodem, na umacnianiu własnej tożsamości zawodowej, która wyraża się w ciągłym wewnętrznym umacnianiu osobistego/indywidualnego poczucia bycia pedagogiem, co chronić go powinno przed coraz powszechniejszym zjawiskiem, jakim jest wypalenie zawodowe;

(3) Faza intensyfikacji, w którą pedagog wchodzi po kilku pierwszych latach pracy zawodowej, po zdobyciu pewnego doświadczenia pedagogicznego.

Faza ta przyczynia się do coraz bardziej pelniejszego samopoznania i samorealizacji pedagoga, do urzeczywistnienia w sposób względnie trwały i w miarę stabilny w nim samym różnych elementów składowych własnej formacji, uwyraźniających silny wzorzec odpowiedzialnego człowieka, który świadomie zdecydował o wyborze zawodu i kontynuacji pracy pedagogicznej.

Proces formacyjny, to proces ciągły, rozpoczynający się w momencie podjęcia decyzji o wyborze zawodu pedagoga. To proces, w którym przenikają się wzajemnie zdobywane doświadczenia wraz z refleksją, czyli myślowym zwracaniu uwagi na treść zdobywanych doświadczeń. To także proces, w ramach którego podejmowane działania na rzecz własnego rozwoju zawodowego są skutkiem namysłu nad tym, co się już na jego drodze dokonało, co się osiągnęło i ku czemu należy stale zdążać. To wreszcie proces, który w różnych zmieniających się kontekstach społecznych pozwala pedagogowi przechodzić do coraz trudniejszych i stale nowych zadań pedagogicznych, których źródłem jest ustawicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczna w globalizującym się świecie.

Warto pamiętać o tym, że formacja osobowościowa pedagoga składa się z pewnych kroków osobistego/indywidualnego postępowania każdego, kto zdecydował się zostać pedagogiem. Do nich należą:

(1) Samopoznanie, które pozwala dokonać oceny własnych możliwości, własnej potencjalności związanej z decyzją o wyborze zawodu pedagoga. To kształtowanie obrazu własnej osoby oraz zdawanie sobie sprawy z rozbieżności między cechami pożądanymi a posiadanymi. Tak jak nie każdy spełnia warunki, by być lekarzem, prawnikiem, duchownym, żołnierzem zawodowym, tak też nie każdy czuje się na siłach, aby być pedagogiem. Bycie pedagogiem wymaga nie tylko dysponowania właściwościami intelektualnymi, psychofizycznymi oraz moralnymi, ale wymaga ukształtowania w sobie postawy poświęcenia, gotowości do spełniania misji, oddania siebie w całości drugiemu człowiekowi, który nie musi okazywać wdzięczności za to, co dla niego pedagog zrobił;

(2) Samoakceptacja, która jest warunkiem podjęcia pracy nad własną formacją osobowościowo-zawodową. Samoakceptacja wiąże się nierozerwalnie z poczuciem własnej tożsamości, która wyraża się w ciągłości bycia sobą, czyli ustawicznego odkrywania własnego „JA". Odkrywanie własnego „JA" umacnia się poprzez racjonalne myślenie, ale także dzięki wyobrażeniom i uczuciom, które wspierają pedagoga w pragnieniu bycia nim w sposób autentyczny;

(3) Samorealizacja, to trzeci krok w procesie formacyjnym. Polega on na włączeniu w struktury postępowania elementów wzorcowych, czyli na przyjęciu określonego programu działania i wymagań stawianych w stosunku do samego siebie. U podstaw samorealizacji leży odpowiedzialność za siebie, ale także otwartość na innych ludzi i kierowanie się uznawanym systemem wartości.

Reasumując, można powiedzieć, że od współczesnego pedagoga, tak jak od nauczyciela każdej minionej epoki, oczekiwać należy kompetencji teoretycznych, umiejętności praktycznych, ale także sprawności moralnych, które łącznie świadczą o jego profesjonalizmie pedagogicznym. Sprawności moralne pedagoga świadczą o tym, że pracę swoją opiera na trwałym systemie aksjologicznym. Świat, w którym przyszło żyć i pracować współczesnemu pedagogowi, zmienia się w niebywałym tempie. Zmieniają się technologie i ideologie, doktryny i poglądy, lecz świat wartości jest trwały. Dzięki temu możemy szukać sensu ludzkiego życia

i działania, także działania zawodowego, a w przypadku pedagoga – działania w szerokim spektrum dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, do której należy wychowanie, socjalizacja i edukacja. Jakość działań współczesnego pedagoga zależy od wielu czynników, lecz jednym z najważniejszych jest z pewnością jego formacja osobowościowa.

Dlatego, studiując pedagogikę trzeba pamiętać, że studiuje się ją inaczej aniżeli inne dyscypliny wiedzy. Studiując pedagogikę, a tym samym obierając zawód pedagoga, człowiek zmienia swój sposób widzenia drugiego człowieka i jego problemów, zmienia też swój sposób bycia na świecie, stając się kimś innym, kimś, kto musi umieć lepiej i dogłębniej rozumieć najpierw samego siebie, aby móc pełniej rozumieć drugiego człowieka.

Przypisy

[1] Rozszerzona wersja wykładu inauguracyjnego wygłoszonego podczas inauguracji roku akademickiego 2008/09 w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2008

Marcin Jewdokimow
Szkoła Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk
Bartłomiej Walczak
Pedagogium WSPR, Uniwersytet Warszawski

FOTOGRAFIA W BADANIACH EDUKACYJNYCH

Celem tego artykułu jest przyjrzenie się próbom i szansom wykorzystania metod wizualnych, szczególnie tych związanych z fotografią, w badaniach edukacyjnych. Wybór tematu związany jest z ogólnym wzrostem zainteresowania wizualnością w polu nauk społecznych oraz w życiu społecznym. Nowe technologie produkcji i rejestracji obrazów stają się nieodzownym elementem współczesnego życia codziennego i niezwykle istotnym elementem polityki i gospodarki, a przed badaczami otwierają szanse na tworzenie nowych metod badawczych oraz badanie samego społecznego wzrostu zainteresowania wytwarzaniem i przetwarzaniem obrazu. Mimo odczucia *pewnej* niezwykłości naszej epoki, związanego z dynamicznym rozwojem technologii wizualizacji, warto przypomnieć za W.J.T. Mitchellem (1994), że „zwrot piktorialny" (*pictorial turn*) nie jest pierwszym i jedynym w dziejach świata, ale był stosowany już kilkukrotnie, żeby przypomnieć w tym miejscu jedynie ruch ikonoklastów. Tym samym również opinie na temat przejścia od epoki słowa do epoki obrazu należy traktować z dużą dozą krytycyzmu.

Zwrot piktorialny stanowi sinusoidalną funkcję nie tylko naszej kultury, ale również metod badań społecznych – tyczy się to przynajmniej socjologii, w której obserwuje się obecnie powrót do zainteresowania wizualnością. Przyjrzyjmy się pokrótce historii wizualności w socjologii i antropologii kultury, żeby przejść następnie do badań edukacyjnych.

Wizualność w socjologii i antropologii kultury

Nie ma najmniejszej przesady w stwierdzeniu, że w socjologii występuje dominacja języka nad obrazem[1]. Obecnie socjologowie jako narzędzi badawczych używają głównie ankiety i wywiadu, czyli form językowych. Tymczasem już na przełomie wieku XIX i XX w Stanach Zjednoczonych powstawały prace nazywane fotografią społeczną, np. Jacob Riis (znany ze zdjęć mieszkań migracyjnych) fotografo-

wal slumsy metodą *flash and run*, czyli „fotografuj i uciekaj". Innym przykładem badacza sięgającego po techniki wizualne był Lewis W. Hine, socjolog zaangażowany w walkę przeciw wyzyskowi i pracy dzieci. W 1887 roku w „American Journal of Sociology" ukazał się pierwszy artykuł zawierający fotografie (było ich dziewięć) – F.R. Blackmar opisywał i prezentował w nim zubożałe rodziny z Kansas, fotografia została wówczas potraktowana jako ilustracja, uwierzytelniająca obserwacje socjologa[2]. Zdjęcia publikowano do 1916 roku, kiedy to nowy redaktor – pozytywista – Albion Small zakazał umieszczania fotografii na łamach periodyku, uznając analizy oparte na ich podstawie za przypadkowe (Stasz, 1979). W Stanach Zjednoczonych powrót do zainteresowania wizualnością następuje w latach 70. XX wieku – mniej więcej w czasie zwrotu lingwistycznego i rozkwitu antypozytywistycznie zorientowanych paradygmatów badawczych. Przykładem może być osadzona w myśli feministycznej krytyka reklamy. A. Courtney i S. Lockeretz w *A Woman's Place* (1971) przeanalizowały ponad siedemset przedstawień reklamowych w kolorowych magazynach, z kolei E. Goffman w *Gender Advertisements* (1979) badał manifestacje płci (*gender displays*) w fotografii reklamowej.

Nieco inaczej sprawa miała się w antropologii. Wizualne techniki dokumentacji były obecne od drugiej połowy XIX wieku, a zatem jeszcze w dziecięcym okresie rozwoju dyscypliny (Ruby, 2000). Antropologowie używali różnych technik rejestracji wizualnej: rysunków, fotografii i później filmu, aby przedstawić obce kultury. Pierwsza amerykańska organizacja prowadząca regularne badania etnograficzne, *Burreau of American Ethnology*, zatrudniała fotografa; w raportach BAE reprodukowano szkice wykonane przez badaczy terenowych (BAE 1883; por. Helm, 1966; Green, 1981). Fotografował F. Boas, bogate archiwa fotografii pozostawili B. Malinowski i E. Evans-Pritchard. M. Mead wraz z G. Batesonem w *Balinese Character: A Photographic Analysis* (wydana w 1942) opisała systematyczną analizę wizualną. Autorzy celowo układali zdjęcia w grupy, żeby stworzyć bardziej wyrazisty przekaz. Bateson fotografował na żywo, bez pozowania – w sumie zrobił 25 tys. zdjęć. Badacze stworzyli osiem kluczowych kategorii – praktyki wychowania dziecka czy relacje pomiędzy dziećmi a rodzicami, a na podstawie kategoryzacji mogli wyodrębnić powtarzalności czy wzory.

Z kolei pierwsze filmy antropologiczne w pełnym tego słowa znaczeniu to lata dwudzieste XX stulecia – produkcja słynnego *Nanook of the North* R. Flaherty'ego została zakończona w 1926 roku. Dzisiaj wizualność pełni ogromną rolę w dokumentacji i dydaktyce antropologii. Rośnie rola dokumentów tworzonych przez badaczy pochodzących spoza Europy i Stanów Zjednoczonych, często wywodzących się ze społeczeństw będących obiektem zainteresowania antropologów. Antropologia dość późno uświadomiła sobie możliwość zawarcia wyborów ideologicznych w dokumentacji wizualnej – o ile pozorną przezroczystość „pisanego" dyskursu antropologicznego obszernie omówiono w ramach Nowej Krytyki z okresu zwrotu lingwistycznego, o tyle arbitralność przedstawienia w fotografii i filmie tak naprawdę stała się przedmiotem krytyki dopiero w latach 90. zeszłego stulecia. Przełom wiązał się z kontrowersjami wokół szalenie popularnych filmów duetu N. Chagnon i T. Asch (por. Tiffany i Adams, 1994, 1996).

Chociaż obecne zainteresowanie wizualnością nie jest zupełnie nowe w polu nauk społecznych, to jednak najnowszy zwrot ku wizualności charakteryzuje się dużą fragmentaryzacją dyscyplin zorientowanych na badania w tym ujęciu.

Można wymienić choćby takie nowe dyscypliny, jak *visual studies* czy *visual culture*, funkcjonujące obok socjologii i antropologii wizualnej. Kolejnym rysem obecnego zainteresowania wizualnością jest ułatwiony dostęp do technologii rejestrujących obraz – zarówno przez badaczy, jak i osoby niezwiązane z nauką, co przekłada się na olbrzymi obserwowalny ilościowy wzrost produkcji reprezentacji wizualnych.

Wizualność a praktyka badawcza

Czy każde fotografowanie jest już badaniem? Nie. Chodzi o procedurę, którą nazwać można intencją badawczą, a więc świadomym i celowym wykorzystaniem fotografii w celach badawczych. Może to być wizualizowanie pojęć socjologicznych (Sztompka, 2006), odpowiedź na wcześniej przygotowane pytania badawcze wylaniające się z teorii socjologicznej lub na odwrót – np. w teorii ugruntowanej następuje wplecenie fotografii w wywiad czy obserwację jako generatora pytań, koncepcji socjologicznych czy hipotez, stawianych *ex post*. Zdjęcia wykonane przez „socjologa wizualnego", „fotografa dokumentalistę" czy „fotografa prasowego" mogą więc być bardzo podobne – jak powiada J. Wagner – różnica tkwi w sposobie recepcji (czy może analizy) obrazu (2002, s. 164) oraz – co łatwo dopowiedzieć – w strategiach tworzenia zdjęć.

Krzysztof Konecki (2005) zauważa, że w badaniach socjologicznych fotografię można traktować jako materiał wywołany lub zastany. W pierwszym przypadku zdjęcia wykonywać może badacz (np. tworząc inwentarz danej przestrzeni i fotografując obecnych w nim ludzi i przedmioty) lub osoby badane. Gdy twórcami zdjęć są osoby badane, ich działalność fotograficzna może przyjąć formę **fotoeseju**, ilustrującego ich życie, konkretne czynności lub stosunek do pewnych tematów; **fotodzienniczka**, w którym umieszczają fotografie wykonywane w ustalonym przez badacza czasie lub miejscach. K. Konecki pisze o fotograficznej liście tematycznej, czyli liście tematów lub pytań badacza. Po wykonaniu zdjęcia poddane zostają analizie. Również sam badacz może wykonywać zdjęcia, spełniające funkcje ilustracyjne, dokumentujące lub urzetelniające wnioski z badania.

Analiza dotyczyć może również materiału zastanego, a więc zdjęć czy innych wizualnych reprezentacji, które nie zostały wytworzone do celów badawczych, ale wyśmienicie się do tego nadają. Obecnie największym źródłem takich materiałów jest Internet, z kolei klasycznymi przykładami są Goffmanowskie analizy reklam (1979) czy badanie albumów rodzinnych (np. Hirsch, 1981). Analiza dotyczyć może nie tylko samej treści, ale także kontekstu powstania i użytkowania. Analizy albumów rodzinnych w takiej perspektywie ukazały, że wspólne oglądanie albumów przez rodziny i osoby odwiedzające domy ma na celu spajanie rodziny oraz tworzenie pewnej narracji o niej. Tomasz Ferenc (2004, s. 109) zauważa: „fotografia rodzinna podtrzymuje mit, ukazując rodzinę w bardzo selektywnych momentach i w mocno skonwencjonalizowanych momentach". Oczywiście, analiza koncentrować się może również na treści zdjęć publikowanych w prasie, Internecie, wystawianych w muzeach czy centrach sztuki. Klasycznym badaniem tego typu jest Goffmanowska analiza zdjęć reklamowych pod kątem sposobów prezentacji płci kulturowej (*gender*). Do badania treści zdjęć stosuje się również

opartą na koncepcji Panofskiego analizę ikonograficzno-ikonologiczną (więcej: Kaczmarek, 2004) oraz semiotykę Barthesa: słynnym przykładem jest opublikowana w 1965 roku błyskotliwa analiza poziomu denotatywnego i konotatywnego w reklamie makaronu *Panzani* (Barthes, 1985).

Ważne są również narracje uzyskiwane w formie komentarza do zdjęć czy serii zdjęć przedstawianych osobom badanym. Chodzi o wywiad z użyciem fotografii (*photo-elicitation*), czyli użycie zdjęć w trakcie wywiadu (np. formułowana przez badacza prośba o skomentowanie fotografii)[3]. Doug Harper pisze, że różnica między wywiadem z użyciem zdjęcia i bez użycia zdjęcia leży w działaniu zdjęć na człowieka: „zdjęcia wydobywają z człowieka głębsze elementy jego świadomości niż słowa. Rozmowa oparta wyłącznie na słowach angażuje mniej możliwości mózgu niż taka, w którą zaangażowane są i słowa, i zdjęcia. Może to być jeden z powodów, dla którego wywiad z użyciem fotografii nie tyle pozwala uzyskać więcej informacji, ale raczej informacje innego rodzaju" (2002, s. 13, więcej: Beilin, 2005; Harper, 2002).

Powyższe strategie badawcze można łączyć. Przykładowo, w metodzie *Photovoice* prosi się osoby badane o wykonanie zdjęć na dany temat – co pozwala spojrzeć na temat oczami osób badanych – a następnie dyskutuje się z nimi o wykonanych fotografiach.

Inny podział badań z użyciem fotografii zaproponowała Gabriela B. Christmann (2007). Wyróżniła ona trzy pola badawcze:

1. Badanie treści i kompozycji zdjęć, gdy pytamy się głównie o to, co znajduje się na zdjęciu, co mówi zdjęcie.

2. Badanie kontekstu produkcji, publikacji i użytkowania zdjęcia. Kto, w jakim celu i dlaczego zrobił zdjęcie? Dlaczego w ogóle robi się zdjęcia? Chodzi więc o społeczne praktyki fotografowania i oglądania zdjęć, np. rolę fotografii w turystyce, (Larsen, 2005), jak również produkcji ikono sfery.

3. Badanie recepcji zdjęć – co widzą na zdjęciach osoby badane.

Podziały zaproponowane przez Koneckiego i Christmann pozwalają generalnie sproblematyzować strategie użytkowania fotografii w badaniach socjologicznych. Jako praktyczny przykład badania posłużyć może projekt „Autoprezentacja w warunkach domowych młodych dorosłych"[4], w którym połączono dwie strategie badawcze: analizę samego zdjęcia oraz wywiady z użyciem zdjęcia. W ramach badania proszono młodych dorosłych mieszkańców Warszawy o sfotografowanie się w takim miejscu w domu, które najlepiej mówiłoby o nich i o tym, jak mieszkają (rys. 1). Nie ma w tym artykule miejsca na dokładne omówienie wyników, dlatego wskażemy wyłącznie na jedną kwestię. Choć większość z 17 sfotografowanych osób zamieszkiwała z kimś, do prezentacji na zdjęciach wybrali oni wyłącznie siebie – nikt nie sfotografował się np. z rodzicami czy partnerami. Tę obserwację, którą umożliwiło porównanie pełnego zestawu zdjęć, można interpretować w odniesieniu do szerszego procesu indywidualizacji, uobecniającego się w tym przypadku w postaci indywidualistycznej strategii autoprezentacji – najlepiej o mnie mówię ja sam/a i ważne dla mnie rzeczy (w tym przypadku: moje obecne samopoczucie, moje zdjęcia i inne ważne rzeczy), a nie inni ludzie, z którymi zamieszkuję (choć na poniższym zdjęciu widzimy fotografie ze współmieszkańcem – narzeczonym, to jednak nie znalazł się on osobiście na zdjęciu).

Rys. 1. „Autoprezentacja w warunkach domowych", fot. Iwona Kamińska

Techniki wizualne w badaniach edukacyjnych

Tak samo jak i w innych nauka społecznych, historia mariażu badań edukacyjnych i wizualności jest niewątpliwie długa, ale tylko z uwagi na częste wykorzystywanie obrazu w dydaktyce. Przykładowo, w publikowanych w amerykańskim „Journal of Educational Sociology" relacjach z badań wielokrotnie trafiamy na wskazania na komponent wizualny, np. eksperymentalne badania Eichela z 1937 roku nad zastosowaniem filmu w nauczaniu historii. Niemniej nie jest to *par excellence* zastosowanie wizualności jako narzędzia poznania – okazuje się, że takich prób badawczych było stosunkowo niewiele.

A. V. Sampson-Cordle (2001) przeprowadził fotograficzne badanie, którego celem było ustalenie relacji między małymi wiejskimi szkołami w Północno-Wschodniej Georgii a ich społecznością lokalną. Zdjęcia wykonywane były przez uczestników badania. Rosie Flewitt (2006) badała za pomocą kamery wideo interakcje w grupach dzieci między drugim a piątym rokiem życia. Jej nagrania pokazują, jak dzieci używają przedmiotów zastanych w klasie oraz jak za ich pomocą wyrażają znaczenia. Z kolei Mary Moran i Deborah Tegano traktują fotografię jako „język wizualny" w komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem i wskazują na podstawowe funkcje fotografii w badaniu edukacji wczesnoszkolnej: reprezentacyjną (tworzenie znaczenia), pośredniczącą (połą-

czenie zdjęcia z działaniem[5]) oraz epistemologiczną (fotografia jako źródło nowej wiedzy) (Moran, Tegano, 2005). Warto również wspomnieć o wykorzystaniu rejestracji wideo w interesujących badaniach E. Chromiec nad stosunkiem dzieci do Innego kulturowo (Chromiec, 2004).

Techniki wizualne okazują się doskonałym narzędziem do badania nierówności edukacji. Katie Branch Douglas (1998) poprosiła dziesięciu pierwszorocznych studentów Afroamerykanów o fotograficzne zilustrowanie ich percepcji środowiska campusu (znajdującego się na publicznym uniwersytecie, zdominowanym przez białych). W czasie robienia zdjęć uczestnicy prowadzili również dzienniczek, w którym zapisywali swoje refleksje na temat wykonanych fotografii: skojarzenia, emocje czy czynniki, które mogły wpłynąć na takie refleksje. Po wykonaniu jednej rolki zdjęć uczestnicy przygotowali albumy zawierające zdjęcia oraz związane z nimi refleksje. Albumy były następnie dyskutowane w wywiadach indywidualnych i grupowych. Badaczka dokonała również własnej analizy albumów, jej wnioski przedyskutowane zostały w trakcie kolejnych wywiadów. Douglas ustaliła m.in., że segregacja rasowa i etniczna są powszechne w tym środowisku, jak również że badani mają pełną świadomość bycia czarnoskórym w campusie. W badaniu Douglas użycie metody wizualnej pozwoliło na poznanie spojrzenia badanych na ich środowisko campusu. Dodatkowo długi proces przygotowania albumów (zdjęcia plus podpisy) dał uczestnikom badania możliwość dłuższego zastanowienia się nad tematem własnej percepcji środowiska oraz zwiększył zaangażowanie w sam proces badania, na co w standardowych wywiadach indywidualnych i grupowych, w których odpowiedzi udziela się od razu, zazwyczaj brakuje czasu. Należy również podkreślić, że albumy były produktem refleksji osób badanych i następnie analizowane przez badaczkę, która nie poprzestała na sformułowaniu własnych wniosków, ale przedyskutowała je z uczestnikami badania, co pozwoliło na ich weryfikację. Warto odnieść się do wieloznaczności fotografii i ważności jej interpretacji z różnych perspektyw, a więc i przez różne osoby, do którego to wątku wrócimy dalej. Wreszcie, badanie było stosunkowo tanie, a obecnie – w związku z rozpowszechnieniem urządzeń do fotografii cyfrowej – jego realizacja byłaby jeszcze tańsza.

Powyższy schemat badawczy wydaje się wart przemyślenia przy projektowaniu badań mających na celu poznanie percepcji danego środowiska przez konkretną grupę, np. szkoły czy otoczenia szkoły przez uczniów. Z własnych doświadczeń badawczych możemy jeszcze tylko dodać, że w tego typu metodzie lepiej stawiać na pogłębienie tematu i małą liczbę uczestników niż zebranie dużej liczby zdjęć od wielu osób. Ponieważ ta forma badania wymaga większego niż np. przy wywiadzie pogłębionym zaangażowania badanego – ostatecznie musi on wykonać jakąś „pracę" – warto rozważyć formę konkursu z wymiernymi gratyfikacjami dla uczestników, skądinąd dobrze znaną polskim socjologom jeszcze od czasów Znanieckiego i Chałasińskiego. Alternatywnie można skupić się na małej liczbie informatorów. Taki model badania jest dobrym sposobem na triangulację ilościowej analizy postrzegania bezpiecznych i niebezpiecznych miejsc w otoczeniu szkoły czy w miejscu zamieszkania ucznia lub uzupełnieniem wywiadów pogłębionych.

Doskonale ilustrują to doświadczenia badawcze Harvey Ells (2001). Sporządzanie fotografii przez samych badanych przyczynia się do zwiększenia zaangażowania w badania, co skutkuje szerszą i pogłębioną wiedzą na temat badanego zjawiska. Ells prowadziła jakościowe badania nawyków żywieniowych uczniów. W pilotażowej części badania sama sporządziła fotografie scen związanych z jedzeniem: składników jedzenia, produktów, reklam i miejsc ich sprzedaży. O ile grupa 7-8-latków żywo dyskutowała pokazywane przez badaczkę zdjęcia, o tyle grupa 17-18-letnich uczniów formulowała bardzo ogólne sądy na temat zdjęć, co zdecydowanie pomniejszało wartość poznawczą. Zdaniem Ells (2001, s. 379), „głównym powodem [mniejszej wartości poznawczej – przyp. M.J., B.W.] było niedostrzeganie przez uczniów ważności wywiadów z użyciem fotografii w odniesieniu do ich osobistych doświadczeń i aktywności. W efekcie szybko tracili zainteresowanie wywiadem". Motywacja i wartość poznawcza wzrosła, gdy to uczestnicy (zarówno w pierwszej i drugiej grupie wiekowej) sami zaczęli sporządzać fotografie.

Podkreślaną przez wielu badaczy zaletą użycia metod wizualnych w badaniu jest możliwość spojrzenia na badane środowisko oczyma samych badanych i przedyskutowanie z nimi ich spojrzenia. Związana z fotografowaniem refleksja badanych wykorzystywana jest nie tylko w projektach *stricte* badawczych, ale również tych zaangażowanych (np. z nurtu *action research*), nastawionych na świadomą zmianę badanego środowiska: np. zaangażowania młodzieży w działania na rzecz społeczności lokalnej, otoczenia, szkoły i sąsiedztwa (por. Wilson i in., 2007). Caroline Wang (2003) nazywa takie podejście *Photovoice*[6]. Tak jak w przypadku jej wcześniejszych projektów, celem jest zaangażowanie uczestników w wykonanie zdjęć ich środowiska, a następnie ich opisanie. W tym podejściu nie chodzi jednak wyłącznie o zdobycie wiedzy przez badaczy, ale również uczestników badania, którzy „zaangażowani zostają w krytyczną analizę znaczeń i społecznej kondycji ich teraźniejszości" (Wilson i in., 2007). Wilson i in. stwierdzają, że *Photovoice* okazało się efektywnym podejściem w wielu projektach i badaniach (np. Strack i Magill, 2004; Wang, Cash i Powers, 2000).

Do wykorzystania fotografii i filmu w triangulacji metodologicznej (Konecki, 2000, s. 77-98) zachęcają autorzy podręcznika *Research Methods In Education* (Cohen, Manion, Morrison, 2000, s. 37). Zastosowanie *image-based research* daje możliwość wniknięcia w emiczny (Pike, 1967) świat badanych, co jest szczególnie ważne przy grupach marginalizowanych lub badaniu nierówności społecznych. Warto zwrócić uwagę, że *gros* wizualnych badań omawianych w literaturze koncentruje się właśnie na nierówności, co wynika bardziej z zainteresowań samej dyscypliny niż jakiejś szczególnej charakterystyki tego narzędzia badawczego. Komponent wizualny można znaleźć w badaniach osadzonych w nieco innym kontekście, np. analizie szans edukacyjnych studentów z różnymi formami upośledzenia fizycznego i intelektualnego (Al-Hilawani, 2006).

Przyjrzyjmy się teraz skonwencjonalizowanemu szkolnemu zdjęciu (rysunek 2) i spróbujmy wyznaczyć możliwe kierunki analizy, nie roszcząc sobie pretensji do ich wyczerpującej listy.

Rys. 2. Fotografia klasy w szkole podstawowej, archiwum B. Walczak

1. W analizie samej zawartości zdjęcia można pokazać reprodukcję przymusu i kontroli – klasyczne pojęcie przemocy symbolicznej Bourdieu, widocznej w postawach fotografowanych osób. Wyrażają to na przykład: sposób autoprezentacji (zbliżone pozycje wszystkich aktorów – klasyczne Foucaltowskie *ujarzmienie* ciała), uniformizacja (charakterystyczna skądinąd dla instytucji totalnych), naznaczenie stygmatami rywalizacji (np. w postaci plakietek „wzorowy uczeń"). Dodatkowo wrażenie to wzmacnia hierarchiczna kompozycja zdjęcia. Górowanie nad uczniami sztandaru i, jeszcze wyżej, patrona szkoły unaocznia podporządkowanie uczniów szkolnej hierarchii wartości; mówi też, że wartości te przekazywane są – w wertykalnym ruchu od mistrza do ucznia – uczniom, którzy muszą się im podporządkować (jak osoby stojące niżej).

Po drugie, na zdjęciu łatwo wychwycić wymiar gender. Chłopcy w większości górują nad dziewczynkami, co w dyskursie potocznym tłumaczy się różnicą wzrostu. Jest to oczywiście argumentacja biologizująca i tym samym zakrywająca porządek kultury, w którym dziewczynki są tymi, które stać mają najniżej. Wertykalny ruch transmisji wartości rozszerza się więc do następującego schematu: patron, sztandar, uczniowie i wreszcie uczennice, z nauczycielem w roli transmitera wartości. Widać też na zdjęciu grzeczność dziewczynek, skromnie trzymających ręce na kolanach i mniej skrępowane postawy chłopców, którzy – w większości – tylko stoją. Chłopcy, którzy siedzą, nie trzymają rąk na kolanach. Zdjęcie reprodukuje tym samym obraz charakterystycznych dla naszego społeczeństwa stereotypów związanych z płcią kulturową: opozycja bierne/aktywne przekłada się na opozycje płci.

2. Analiza praktyk oglądania zdjęcia. Warto zastanowić się (i przebadać na odbiorcach zdjęcia!) znaczenie, jakie niesie ze sobą przechowywanie spetryfikowanego obrazu rzeczywistości szkolnej. Fotografie takie często znajdują się w rodzinnych albumach, wpisując w historię rodzinną. Co ciekawe, pokazuje to choćby pobieżne obejrzenie starych fotografii szkolnych, konwencjonalizacja takich zdjęć jest ponadczasowa.

3. Analiza praktyki wykonywania zdjęcia. Jakie jest znaczenie tej fotografii dla budowania tożsamości grupy, czym dla jednostki jest partycypacja w takim grupowym rytuale? Gdzie przebiega podział na oficjalne/nieoficjalne (a może Durkheimowskie święte/profaniczne), gdzie i dlaczego pojawia się przestrzeń indywidualnej autokreacji. Czy wyraża się w niej status społeczny aktorów? Jaka – mówiąc językiem Goffmana – jest definicja sytuacji, jakie reguły nieistotności, przekształceń i uruchomionych zasobów obowiązują?

Podsumowując: techniki wykorzystujące elementy wizualne mogą znaleźć szerokie zastosowanie w badaniach edukacyjnych, czy to jako triangulacja, czy jako uzupełnienie innych technik, np. wywiadu pogłębionego. Przygotowane przez badacza lub wykonane przez badanego fotografie ułatwiają analizę takich zjawisk, jak np. społeczne postrzeganie przestrzeni lub wpisywanie narracji tożsamościowych w kontekst miejsca. Bardzo przydatną techniką jest fotoesej, w przypadku którego prosi się badanych o sfotografowanie miejsc, obiektów czy ludzi wedle jakiegoś klucza, powiedzmy „niebezpieczne miejsca w mojej szkole", a następnie interpretację wykonanych zdjęć. Ważne jest umiejętne wybalansowanie między własną interpretacją badacza a rozumieniem fotografii przez badanego, a przede wszystkim uświadomienie sobie arbitralności reprezentacji.

Fotografie – choć bardziej i mniej upozowane – zawsze pozostają konstruktem społecznym. Realizm obrazu fotograficznego sprawia, że zdjęcie wydaje się odzwierciedlać jakąś „prawdę" sprzed obiektywu, wskazywać, iż zarazem świat jest taki jak na zdjęciu – ukazuje ono „obiektywną prawdę" – a sytuacja sprzed obiektywu i utrwalona na fotografii są tożsame. Tymczasem Moran i Tegano wykazują, że „fotografia jest dynamicznym systemem przedstawieniowym, wykorzystującym znaki dla tworzenia i przekazywania znaczenia" (Moran, Tegano, 2005, s. 2).

Fotografia rzeczywiście rejestruje, petryfikuje pewien obraz sprzed obiektywu, co pozwala nam powiedzieć, że „coś się zdarzyło", „coś miało miejsce", „gdzieś byliśmy" – jednak odpowiedź na pytanie o to „coś" wymaga już pewnej interpretacji, która zawsze jest osadzona kulturowo. Fotografia jest aktem wymiany, ustanawiającym relację między tekstem a odbiorcą oraz swoistą bezczasowość doświadczenia; aktem, który łączy w sobie wydarzenie i znaczenie (Ricoeur, 1982, s. 132-138), innymi słowy rzeczywistość utrwaloną na obrazie z interpretacją przedstawienia. Ciekawe jest to, że spetryfikowane, bezczasowe zdarzenie, obraz sam w sobie, doskonale przysłania arbitralność znaczenia.

Innymi słowy, to my wybieramy obiekt fotografii i komponujemy zdjęcie – jest ono zatem nieuchronnie obciążone naszym sposobem patrzenia. Fotografia utrwala jeden, konkretny moment – to, co przedtem i to, co potem jest pominięte. Co więcej, aparat rejestruje tylko rzeczy „widoczne" – na zdjęciu zobaczymy cielesne i fizykalne aspekty działania, ale już nie wyobrażeniowe (Pink, 2001).

Zakończenie

Fotografia wydaje się medium niemal doskonale „przezroczystym": na zdjęciu zlewa się doświadczenie i przedstawienie, realność świata tekstu staje realnością świata przeżywanego. Jest to – w klasycznym tego slowa znaczeniu – mimetyczne odtwarzanie rzeczywistości: trawestując znany fragment *Kratylosa* można powiedzieć, że fotografia jest obrazem (*eikón*) rzeczy (*onta*), powstalym za sprawą naśladowania (*mimesis*) „istoty" danej rzeczy (*ousia*)[7]. Dla Platona *mimesis* jest równoznaczna z utratą kontaktu z rzeczywistością. „Naśladowca nie wie nic godnego uwagi o tym, co naśladuje; naśladownictwo (*mimesis)* to jest pewna zabawa (*paidia)*, a nie zajęcie poważne" powiada Platon ustami Sokratesa w X księdze *Państwa*[8] (por. Melberg, 2002, s. 11 oraz Mitosek, 1997; Worth, 2000). Fotografia naśladuje rzeczywistość, upodabnia się do niej, mówiąc językiem P. Ricoeura jest przez nią konfigurowana. Realizm przedstawienia fotograficznego, jego niezwykla „przezroczystość" nie zmienia jednak faktu, że pozostaje ono konstruktem społecznym, tworzonym i odczytywanym w określonych ramach kulturowych. Jeśli tak, może zajść relacja odwrotna do konfiguracji – mimetyczna refiguracja, która sprawia, że zaczynamy widzieć świat tak, jak pokazuje go fotografia (Ricoeur, 1990, s.50; Drwięga, 1998, s.76). Fotografia jest nie tylko dokumentacją życia społecznego czy uzupełnieniem metodologii. Jak pokazuje W.M. O'Barr w analizie „fotograficznego kolonializmu" ogłoszeń biur podróży publikowanych w „National Geographic Magazine", fotografia może być kanałem ekspansji kultury dominującej, medium, które refiguruje nasze postrzeganie innych kultur (O'Barr, 1994). Uwrażliwienie badacza na arbitralność przedstawienia fotograficznego zmniejsza ryzyko reprodukowania *mimesis*, dając jednocześnie dostęp do wszechstronnego narzędzia badawczego, wchodzącego głęboko w świat badanych. To właśnie osiągnięcie perspektywy emicznej (Pike, 1967) wydaje się największą zaletą stosowania technik wizualnych – ostatecznie, co zauważyła C. Riehl, rozwój paradygmatu jakościowego w badaniach nad edukacją przybliża nas do zrozumienia świata badanych w ich własnych kategoriach poznawczych (Riehl, 2001, s. 116).

Przypsy

[1] Warto zauważyć, że fotografia i socjologia powstaly niemal równocześnie – pod koniec lat 30. XIX wieku Louis J. Daguerre upublicznil metodę przenoszenia obrazu na metal, a Auguste Comte kończyl *Cours de philosophie positive* (*Kurs filozofii pozytywnej*).

[2] W Polsce pionierami fotografii społecznej – zwanej tu socjologiczną – byli Łukasz Dobrzański i Ryszard Okniński.

[3] Oczywiście, poza zdjęciami użyte mogą być rysunki czy obrazy.

[4] Projekt realizowany był w ramach prowadzonego przez M. Jewdokimowa seminarium *Socjologia wizualna* w Collegium Civitas w 2008 roku. Badania przeprowadzili uczestnicy seminarium.

[5] Jest to uproszczona koncepcja aktów mowy Austina i Searla, por. Austin 1993; Searle, 1987; Grzegorczykowa, 2001, s.76–77.

[6] Więcej również na stronie www.photovoice.com.

[7] *Kratylos* 389a i 390c

[8] *Państwo*, 602b

Bibliografia

Al-Hilawani Y.: *Visual Analyses and Discriminations: One Approach to Measuring Students' Metacognition.* „American Annals of the Deaf" 2006, vol. 151, no. 1

Austin J.L.: *Jak działać słowami.* Przekl. B. Chwedeńczuk. W: *Mówienie i poznanie. Wykłady i rozprawy filozoficzne.* Warszawa 1993

Barthes R.: *Retoryka obrazu.* Przekl. Z. Kruszczuński. „Pamiętnik Literacki" ` 1985, z. 3

Bateson G., Mead M.: *Balinese Character: A Photographic Analysis.* New York Academy of Sciences, New York 1985

Beilin R.: *Photo-elicitation and the agricultural landscape: 'seeing' and 'telling' about farming, community and place.* „Visual Studies" 2005, Vol. 20, No. 1

Blackmar F.W.: *The Smoky Pilgrims.* „The American Journal of Sociology" 1997, vol. 2, no. 4

Christmann G. B.: *Analysing the Visual Representation of Historical Buildings in Urban Discourse. The Case of Dresden. Materialy konferencyjne: EUROQUAL-Conferenceon.* „Qualitative Visual Data Analysis", September 2007

Chromiec E.: *Dziecko wobec obcości kulturowej.* GWP, Gdańsk 2004

Cohen L., Manion L., Morrison K.: *Research Methods in Education.* Routledge Falmer, London 2000

Courtney A., Lockeretz S.: *A woman's place. An analysis of the roles portrayed by women in magazine advertisements.* „Journal of Marketing Research" 1971, no. 8

Douglas K. B.: *Impressions: African American first-year students' perceptions of a predomin....* „The Journal of Negro Education" 1998, vol. 67, no. 4

Drwięga M.: *Paul Ricoeur daje do myślenia.* Bydgoszcz 1998

Ells H.: *Taking pictures in school lunches. Investigating food choice with children and adolescents.* „British Food Journal" 2001, vol. 103, no. 6

Ferenc T.: *Fotografia. Dyletanci, amatorzy i artyści.* Galeria f5 i Księgarnia Fotograficzna, Łódź 2004

Flewitt R.: *Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices.* „Visual Communication" 2006, vol. 5, no. 25

Goffman E.: *Gender Advertisement.* Harvard Univ. Press, Cambridge 1979

Green J. (red.): *Selected Writings of Frank Hamilton Cushing.* University of Nebraska Press, Lincoln, London 1981

Grzegorczykowa R.: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2001

Haddon A.C.: *History of Anthropology.* Watts & co, London 1934

Harper D.: *Talking about pictures: a case for photo elicitation.* „Visual Studies" 2002, Vol. 17, No. 1

Helm J. (red.): *Pioniers of American Anthropology* University of Washington Press, Seattle, London 1966

Hirsch J.: *Family Photographs. Context, Meaning, and Effect.* Oxford University Press 1981

Kaczmarek J.: Analiza ikonograficzno-ikonologiczna w socjologii wizualnej. W: *Kadrowanie rzeczywistości: szkice z socjologii wizualnej.* Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004

Konecki K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000

Konecki K.: *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej.* „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2005, Tom I, nr 1

Larsen J.: *Families Seen Sightseeing: Performativity of Tourist Photography.* „Space and Culture" 2005, nr 8

Melberg A.: *Teorie mimesis. Repetycja.* Przekl. J. Balbierz. Universitas, Kraków 2002

Mitchell W.J.T.: *Picture Theory.* University of Chicago Press, Chicago 1994

Mitosek Z.: *Mimesis. Zjawisko i problem.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1997

Moran M.J., Tegano D.W.: *Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of teacher Inquiry.* „Early Childhood Research & Practice" 2005, vol. 7, issue 1

O'Barr W.M.: *Culture and the Add. Exploring Otherness in the World of Advertising.* Boulder, San Francisco, Oxford 1994

Ricoeur P.: *Hermeneutical function of distanciation.* „Hermeneutics & the Human Sciences", Cambridge Univ. Press, Cambridge, Paris 1981

Pike K.L.: *Language in Relation to a Unified Theory of the Structures of Human Behaviour.* The Hague, Mounton 1967

Pink S.: *Doing visual ethnography: Images, media, and representation in research*. Sage Ltd., London 2001

Platon: *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg Praw.* Przekl. W. Witwicki. Warszawa 1958

Platon: *Kratylos*. Przekl. Z. Brzostowska. Wyd. KUL, Lublin 1990.

Research Projects and Methods in Educational Sociology. „Journal of Educational Sociology" 1937, vol. 11, no. 3, „Educational Aspects of the Motion Picture"

Riceur P.: *Time and Narrative.* T. 1. Przekl. K. McLaughin, D. Pellauer. The University of Chicago Press, Chicago and London 1990

Riehl C.: *Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education.* „Sociology of Education" 2001, vol. 74

Ruby J.: *Picturing Culture. Explorations of Film and Anthropology.* Univ. of Chicago Press, Chicago, London 2000

Sampson-Cordle A. V.: *Exploring the relationship between a small rural school in Northeast Georgia and its community: An image-based study using participant-produced photographs.* Niepublikowana praca doktorska, University of Athens, Georgia 2001

Searle J.R.: *Czynności mowy: rozważania z filozofii języka.* Przekl. B. Chwedeńczuk, „PAX", Warszawa 1987

Second Annual Report of the Bureau of Ethnology to the Secretary of the Smithsonian Institution 1880-1881. Goverment Printing Office, Washington 1883

Strack R., Magill C.: *Engaging youth through Photovoice.* „Journal of Health Promotion Practice" 2001, 5(1)

Sztompka P.: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza.* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006

Tiffany S.W., Adams K.J.: *Anthropology's „Fierce" Yanomami: Narratives of Sexual Politics in the Amazon.* „National Women's Studies Association Journal" 1994, vol. 6, no. 2

Tiffany S.W., Adams K.J.: *Housewives of the Forest: Representation in Ethnographic Film.* „Women's Studies" 1996, vol. 25

Wagner J.: *Contrasting images, complementary trajectories: sociology, visual sociology and visual research.* „Visual Studies" 2002, vol. 17, no. 2

Wang C.C., Cash J.L., Powers L.S.: *Who knows the streets as well as the Homeless? Promoting personal and community action through Photovoice.* „Health Promotion Practice" 2000, 1

Wang C.C.: *Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor.* W: M. Minkler, N. Wallerstein (red.): *Community-based participatory research for health.* Jossey-Bass, San Francisco 2003

Wilson N., Dasho S., Martin A.C., Wallerstein N., Wang C.C., Minkler M.: *Engaging Young Adolescents in Social Action Through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project.* „The Journal of Early Adolescence" 2007, nr 27

Worth S.E.: *Aristotle, Thought, and* Mimesis*: Our Responses to Fiction.* „The Journal of Aesthetics and Art Criticism" 2000, vol. 58, no. 4.

Photography within the Educational Research

The article is focused on the usage of visual analysis within educational research. Starting from the wide context of 'pictorial turn' in contemporary society, culture and methodology the authors are summarizing a history of the visual research in the social sciences (in particular sociology and cultural anthropology). Subsequently the design of visual research is given, mainly on the basis of Konecki and Christmann conceptions. The last part of the text is devoted to a review of visual research on education as described in a literature, and to some remarks on visual analysis design in education. Moreover two instances of photo-analysis are presented.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2008

Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej

KREATYWNOŚĆ A TWÓRCZOŚĆ – TO SAMO, NIEMAL TO SAMO, NIE TO SAMO

Potoczne koncepcje Polaków[1]

Uwagi wstępne

Zarówno twórczość, jak i kreatywność są terminami naturalnymi, funkcjonującymi w języku potocznym, często też w języku tym nadużywanymi (żeby wspomnieć choćby ogłoszenia o pracę). Potoczne czy też ukryte teorie twórczości oraz kreatywności są nie tylko interesujące, tj. do ich zgłębiania skłania nie jedynie potrzeba poznawcza, ale również konsekwencje, jakie z potocznego rozumienia tych charakterystyk wypływają. Wydaje się bowiem, że to jak ludzie definiują kreatywność lub opisują osoby kreatywne (np. nauczyciele kreatywnego ucznia), nie pozostaje bez znaczenia dla ich relacji z osobami, które tym mianem określają. Dlatego rzeczą istotną jest poznanie struktury oraz szczegółowego układu potocznych koncepcji kreatywności Polaków oraz postrzeganych przez nich różnic między twórczością a kreatywnością.

W innym miejscu (Karwowski, 2008) zaprezentowano opartą na przeglądzie literatury dyskusję różnic między twórczością a kreatywnością, różnic, które można byłoby określić mianem jawnych, bo wyprowadzonych wprost z rozważań teoretycznych i studiów literaturowych. Nie zmienia to jednak w niczym faktu, że warto również zająć się potocznymi definicjami tych zjawisk istniejących w umysłach zwykłych ludzi.

Metoda. Prezentowane niżej badanie miało charakter sondażu, którego kluczowym celem była próba opisu struktury potocznych koncepcji twórczości i kreatywności Polaków.

Narzędzia. W badaniu posłużono się zmodyfikowaną wersją Polskiej Skali Przymiotnikowej Piotra Szaroty (1995). Narzędzie to zawiera sześćdziesiąt przymiotników składających się na pięć wielkich czynników osobowości (dwanaście przymiotników na każdy czynnik): pobudliwość, intelekt, dynamikę, ugodowość i sumienność. Modyfikacja polegała na losowym wymieszaniu wszystkich przymiotników oraz prezentacji tak sporządzonej listy osobom badanym wraz z instrukcją:

„Na karcie znajduje się kilkadziesiąt określeń, których można użyć do opisu różnych ludzi. Proszę spojrzeć na kartę i wybrać te określenia, które Pana(i) zdaniem najlepiej charakteryzują **osobę twórczą/osobę kreatywną**. Proszę wskazać nie więcej niż pięć takich przymiotników".

Losowa połowa badanej populacji proszona była o wybór przymiotników charakteryzujących osobę twórczą, druga połowa – o opis osoby kreatywnej.

Próba. Badanie przeprowadzono na 913-osobowej ogólnopolskiej próbie Polaków powyżej 15 roku życia, losowo podzielonej na dwie podpróby – w pierwszej znalazło się 466, w drugiej 447 osób. W całości badanej populacji był niemal identyczny odsetek kobiet (N=459, 50,3%) i mężczyzn (N=454, 49,7%), wiek zawierał się w przedziale 15–60 lat, ze średnią M=32 lata, medianą Me=29 lat i odchyleniem standardowym SD=12,66 lat. Około 10% całości próby stanowiła niepełnoletnia młodzież (15–17 lat), po 1/4 osoby w wieku 18–24 lata, 25–34 lata i 35–44 lata, zaś ostatnie 15% – to badani w wieku 45–60 lat. Około 1/6 próby stanowiły osoby z wykształceniem podstawowym (15%), jedną trzecią – zawodowym (30%), nieco mniej niż połowę z wykształceniem średnim lub niepełnym wyższym (42%), zaś pozostałe 13% to osoby z wykształceniem wyższym. Około 1/4 uczestników badania (24,5%) mieszkało na wsi, 8% w miastach poniżej 10 tysięcy mieszkańców, 6% w miastach zamieszkiwanych przez 10–20 tysięcy mieszkańców, 11% – w miastach 21–50 tysięcy mieszkańców, identyczny odsetek w miastach 51–100 tysięcy mieszkańców, 3,5% – w miastach 100–200 tysięcy mieszkańców, 11% w miastach 200–500 tysięcy mieszkańców, 16% w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców, a niemal co dziesiąty (9,1%) był mieszkańcem Warszawy. Badani pochodzili z terenu całej Polski – najwięcej było wśród nich mieszkańców województw mazowieckiego (17%), dolnośląskiego (11%) i śląskiego (11%), najmniej – opolskiego (2%), warmińsko-mazurskiego (2%) i lubuskiego (2%). Porównanie tego rozkładu do najbardziej aktualnych danych dotyczących ogólnej liczby mieszkańców Polski, zamieszczonych na stronach internetowych Głównego Urzędu Statystycznego (http://www.stat.gov.pl/dane_spol-gosp/ludnosc/powierz_teryt/2006/pow_lud_teryt_2006.pdf) pokazuje niemal idealne dopasowanie struktury w próbie do całości Polski.

Pytania badawcze i hipotezy. Głównymi pytaniami, na jakie miało odpowiedzieć badanie, były:

P1. Czy występują różnice w społecznych definicjach jednostki twórczej i kreatywnej, a jeśli tak, to jaki jest ich charakter?

P2. Jakie szczegółowe określenia (przymiotniki) oraz wymiary osobowości najlepiej charakteryzują osobę twórczą, jakie – kreatywną?

P3. Czy zauważalne są różnice w zakresie opisywania jednostki twórczej/kreatywnej przez osoby w różnym wieku, przedstawicieli obojga płci, czy różnym poziomie wykształcenia? Jaki jest charakter tych zależności?

W odpowiedzi na dwa z trzech postawionych pytań sformułowane zostały następujące hipotezy:

H1. Struktura potocznych reprezentacji jednostki kreatywnej i twórczej jest bardzo zbliżona. Tym niemniej widoczne będą pewne – istotne – różnice. Dla wizerunku osoby kreatywnej bardziej charakterystyczne są elementy wiążące się z opisem cech typowo osobowościowych – przede wszystkim dynamizm i sumienność, dla osoby twórczej bardziej typowe jest łączenie jej opisu z intelektem.

H2. Spodziewać się należy istotnych różnic na poziomie szczegółowego opisu osoby twórczej i kreatywnej oraz w przypadku bardziej syntetycznych profili.

H2.1. Do osoby twórczej w większym stopniu, niż osoby kreatywnej przypisywane są określenia wiążące się z talentem i zdolnościami (zdolny, uzdolniony, utalentowany, inteligentny, myślący, odkrywczy, czy twórczy właśnie), dla osoby kreatywnej bardziej charakterystyczne są określenia opisujące aktywność i charakterologiczny dynamizm (energiczny, dynamiczny, operatywny, przedsiębiorczy, obrotny, śmiały).

H2.2. Profil potocznej teorii osoby twórczej jest przede wszystkim profilem z dominacją wymiarów intelektualnych (wiążących się ze wspomnianymi wyżej wskazaniami świadczącymi o postrzeganym wysokim poziomie zdolności), ważną charakterystyką osoby twórczej jest też jej pobudliwość (wiązana z potoczną emocjonalnością twórców). W przypadku osoby kreatywnej wymiar intelektu ma zdecydowanie mniejsze znaczenie w charakterystyce, a kluczowy wydaje się osobowościowy dynamizm.

Nie formulowano hipotez do trzeciego problemu badawczego, traktując go jako pytanie o charakterze eksploracyjnym.

Prezentacja wyników

Struktura prezentacji wyników zorganizowana została według zasady od szczegółu do ogółu, tj. w pierwszej części znalazły się dokładne informacje o odsetku wskazań dwudziestu głównych, najbardziej charakterystycznych, przymiotników, w dalszej części zaś zawarto bardziej syntetyczne informacje będące odpowiedzią na hipotezę 2.

Szczegółowe potoczne koncepcje twórczości i kreatywności – hipoteza 1

W tabeli 1. zawarto odsetek wskazań na dwadzieścia głównych przymiotników użytych do opisu osoby twórczej i kreatywnej. Można stwierdzić, iż w znacznej mierze hipoteza 1. potwierdza się, gdyż wizerunek osoby twórczej i kreatywnej jest do siebie bardzo zbliżony – dwadzieścia głównych określeń, tj. najchętniej używanych do opisu zarówno osoby kreatywnej, jak i twórczej, okazuje się tymi samymi wymiarami, choć ich znaczenie jest nieco inne w przypadku osoby twórczej, inne – kreatywnej.

Mimo licznych podobieństw – szczególnie widocznych na poziomie hierarchii określeń przypisywanych jednostce twórczej i kreatywnej – odnotowano też pewne różnice w ich percepcji. Osobie twórczej istotnie częściej niż kreatywnej przypisywane są takie atrybuty, jak bycie kimś: twórczym (*idem per idem*), odkrywczym, utalentowanym, zdolnym, uzdolnionym i szlachetnym. Osoba kreatywna w stopniu wyraźnie większym niż twórcza postrzegana jest jako: odpowiedzialna, szybka, pilna, ale również – choć różnice są w tych przypadkach na poziomie tendencji statystycznej – dynamiczna, przedsiębiorcza, obowiązkowa, śmiała, sumienna czy szczera.

Rezultaty te w całej rozciągłości potwierdzają hipotezę 1., a na ich podstawie uzasadnione jest stwierdzenie, że choć potoczna percepcja twórczości i kreatywności to więcej podobieństw niż różnic, to jednak przy zaglębieniu się w analizowane dane okazuje się, że różnice nie tylko występują, ale mają charakter zgodny

z przewidywaniami, tj. osobie twórczej częściej przypisywane są cechy intelektualne, świadczące o jej zdolnościach, uzdolnieniach i talentach, podczas gdy osoba kreatywna widziana jest raczej jako aktywna, dynamiczna, przedsiębiorcza.

Tabela 1. Szczegółowa charakterystyka osoby twórczej i kreatywnej (pokazano 20 pierwszych określeń)

Lp.	Określenie	Osoba twórcza (N=466)	Osoba kreatywna (N=447)	Twórcza – ranga	Kreatywna – ranga
1	Inteligentna	31%	32%	1	1
2	Aktywna	30%	29%	2	2
3	Twórcza	29%	22%	3	4
4	Myśląca	27%	22%	4	4
5	Pracowita	22%	23%	5	3
6	Energiczna	19%	21%	7	6
7	Bystra	18%	19%	10	8
8	Dynamiczna	17%	20%	13	7
9	Odkrywcza	22%	15%	5	13
10	Mądra	19%	17%	9	11
11	Operatywna	17%	18%	11	9
12	Przedsiębiorcza	14%	18%	15	10
13	Odważna	13%	16%	16	12
14	Utalentowana	19%	9%	7	22
15	Zdolna	16%	11%	14	16
16	Uzdolniona	17%	10%	12	20
17	Odpowiedzialna	10%	15%	17	13
18	Dokładna	10%	11%	17	17
19	Obowiązkowa	9%	12%	20	15
20	Oczytana	10%	9%	19	23

Źródło: badania własne

Można oczekiwać, że rezultaty te uda się pogłębić, poszukując odpowiedzi na drugą postawioną hipotezę i analizując społeczną percepcję nie na poziomie pojedynczych określeń, ale wymiarów osobowości.

Ogólne potoczne koncepcje twórczości i kreatywności – hipoteza 2

Kolejna z hipotez, rozbita na dwie szczegółowe hipotezy niższego rzędu, zakładała występowanie większej liczby różnic na poziomie badanych pięciu wymiarów osobowości.

Wyniki dla każdej z pięciu analizowanych cech osobowościowych uzyskano poprzez zsumowanie wskazań na wchodzące w skład wymiaru przymiotniki. Z racji zerojedynkowego charakteru skal (wskazany bądź niewskazany przymiotnik) oraz silnie skośnego rozkładu (badani mogli wskazać maksymalnie pięć określeń, co znalazło swoje odzwierciedlenie w skośności rozkładu), danych nie poddawano analizie czynnikowej. Skalowanie wielowymiarowe oparte na odległościach między określeniami wskazuje cztery lub pięć głównych wymiarów, co zdaje się potwierdzać strukturę uzyskaną przez Szarotę (1995). Z tego też powodu zdecydowano się na sumowanie wskazań w skale. Rzetelność stworzonych miar była bardzo zróżnicowana – od niskiej do umiarkowanej: dynamizm α=0,40 (osoba twórcza) i α=0,44 (osoba kreatywna), intelekt α=0,51 (osoba twórcza) i α=0,55 (osoba kreatywna), pobudliwość α=0,32 (osoba twórcza) i α=0,75 (osoba kreatywna), ugodowość α=0,71 (osoba twórcza) i α=0,73 (osoba kreatywna), sumienność α=0,56 (osoba twórcza) i α=0,62 (osoba kreatywna).

Teoretyczny zakres wyników dla każdej z cech wahał się więc od 0 (gdy żaden z przymiotników wchodzących w skład określonego wymiaru osobowości nie został wskazany jako cecha osoby twórczej bądź kreatywnej) do 12 (gdy wskazane zostały wszystkie). Z powodu skośnego charakteru uzyskanych w ten sposób skal posłużono się testem nieparametrycznym.

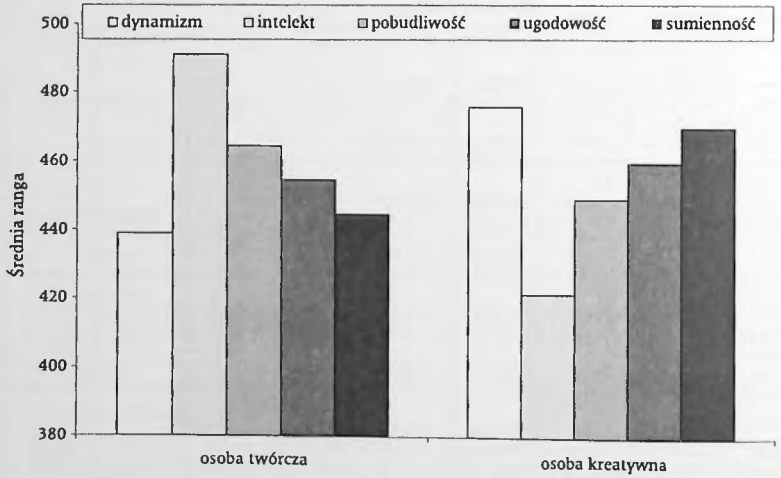
Tabela 2. Wymiary osobowości w charakterystyce osoby twórczej i kreatywnej

Wymiary osobowości		N	Średnia ranga	Suma rang	*U* Manna-Whitneya	*W* Wilcoxona	*Z*	*P*
Dynamizm	Osoba twórcza	466	438,91	204531	95720	204531	–2,187	0,029
	Osoba kreatywna	447	475,86	212710				
Intelekt	Osoba twórcza	466	491,08	228845	88268,5	188396,5	–4,078	0,000
	Osoba kreatywna	447	421,47	188397				
Pobudliwość	Osoba twórcza	466	464,39	216406	100707,5	200835,5	–1,449	0,147
	Osoba kreatywna	447	449,3	200836				
Ugodowość	Osoba twórcza	466	454,46	211778	102967	211778	–0,471	0,638
	Osoba kreatywna	447	459,65	205463				
Sumienność	Osoba twórcza	466	444,6	207183	98371,5	207182,5	–1,546	0,122
	Osoba kreatywna	447	469,93	210059				

Źródło: badania własne

W dwóch przypadkach zaobserwowane różnice osiągają poziom statystycznej istotności, co sugeruje, iż mają one charakter systematyczny, nie zaś jedynie przypadkowy. Szczególnie istotną kwestią jest fakt, iż oba przypadki potwierdzają hipotezę H2.1. – widać, iż dynamizm jest bardziej charakterystyczny dla osoby kreatywnej niż osoby twórczej, podczas gdy z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w przypadku intelektu – cechy wchodzące w skład tego wymiaru są zdecydowanie bardziej typowe dla osoby twórczej, niż kreatywnej. W dwóch pozostałych przypadkach różnice co prawda nie osiągają progu istotności statystycznej ($p<0,05$), ale również sugerują występowanie pewnego, wartego pogłębienia w analizach, trendu. Otóż okazuje się, że osoba twórcza postrzegana jest jako bardziej pobudliwa niż osoba kreatywna; osobie kreatywnej zaś przypisuje się większą sumienność niż osobie twórczej. Choć w obu tych przypadkach należy być ostrożnym z formułowaniem wniosków z racji niepewnego charakteru tych zależności, to uzyskane tendencje również traktowane być mogą jako sugestia bardziej subtelnych, ale jednak występujących różnic między twórczością a kreatywnością.

Ostatnim etapem analiz, stanowiącym przybliżenie do odpowiedzi na hipotezę H2.2., było porównanie profili osobowościowych postrzeganej osoby twórczej i kreatywnej. Chodziło o to, aby ustalić, czy cechy dominujące w postrzeganiu kogoś jako twórczego są tymi samymi cechami, co postrzeganie kogoś jako jednostki kreatywnej. Tego typu informacje – przynajmniej w pewnej mierze – zawarte zostały w tabeli 2., ich rozwinięcie stanowi rysunek 1.



Rysunek 1. Profile osobowościowe osoby twórczej i kreatywnej
Źródło: badania własne

Choć wcześniej zaobserwowane różnice miały niezbyt spektakularny wymiar, to analiza profili osoby twórczej i kreatywnej pokazuje obraz bardziej różnorodny i intrygujący. W percepcji badanych Polaków ktoś twórczy, to w głównej mierze ktoś z rozwiniętym intelektem (talentami, zdolnościami), ale również osoba

cechująca się znaczną pobudliwością. Mniejsze znaczenie w profilu mają ugodowość, sumienność czy dynamizm. Z kolei osoba kreatywna charakteryzuje się zdaniem Polaków głównie dynamizmem i sumiennością, a cechą najmniej charakterystyczną dla niej jest intelekt – czyli podstawowy wyróżnik osoby twórczej.

Wizerunek osoby twórczej i kreatywnej w różnych grupach

Międzypłciowe zróżnicowanie wizerunków

Analiza zróżnicowania wizerunków osoby twórczej i kreatywnej w różnych podgrupach nie wykazała wielu istotnych różnic. W przypadku płci dało się wychwycić jedynie jedną różnicę w postrzeganiu osoby twórczej – kobiety częściej niż mężczyźni określały osobę twórczą mianem wielkodusznej (M=2%, mężczyźni – M=0%, $F[1,465]=4,23$; $p=0,04$). Bardziej zróżnicowany był wizerunek osoby kreatywnej – mężczyźni postrzegali ją w stopniu większym, niż kobiety jako osobę: dokładną (M=14% i M=8%, $F[1,446]=3,68$; $p=0,05$), ofiarną (M=2% i M=0%; $F[1,446]=5,45$; $p=0,02$), pojętną (M=9% i M=3%, $F[1,446]=5,64$; $p=0,02$), rozumną (M=6% i M=3%; $F[1,446]=3,96$; $p=0,05$), troskliwą (M=4% i M=0%; $F[1,446]=7,20$; $p=0,008$) i uczynną (M=4% i M=1%; $F[1,446]=4,13$; $p=0,04$). Z kolei kobiety widziały w osobie kreatywnej bardziej niż mężczyźni osobę: energiczną (M=27% i M=15%, $F[1,446]=10,55$; $p=0,001$), operatywną (M=22% i M=14%; $F[1,446]=5,08$; $p=0,03$) oraz śmiałą (M=13% i M=7%; $F[1,446]=4,53$; $p=0,03$).

Jednak na poziomie pięciu wymiarów osobowości widoczne były różnice międzypłciowe jedynie w postrzeganiu osoby kreatywnej, która przez mężczyzn widziana była jako bardziej pobudliwa (M=0,28, SD=1,01 – mężczyźni, M=0,13, SD=0,49 – kobiety; $F[1,446]=3,95$; $p=0,05$) oraz ugodowa (M=0,38, SD=1,68 – mężczyźni, M=0,16, SD=0,46 – kobiety, $F[1,446]=7,59$, $p=0,006$).

Zróżnicowanie wizerunków ze względu na wykształcenie

Analiza potocznych teorii twórczości i kreatywności osób o różnym poziomie wykształcenia również wydawała się kwestią i istotną, i poznawczo inspirującą. Powodów takiego stanu rzeczy może być co najmniej kilka. Nie wchodząc w szczegóły trzeba zauważyć, że wykazanie różnic w postrzeganiu interesujących nas fenomenów przez osoby lepiej i gorzej wykształcone może wskazywać na przypisywanie im innego znaczenia, a więc również różne zaangażowanie w rozwijanie tychże cech u siebie samych i (chociażby) swoich dzieci.

W drobiazgowej analizie poddane zostały różnice zarówno w szczegółowym postrzeganiu twórczości i kreatywności – na poziomie analizowanych przymiotników – jak również dokonano przeglądu syntetycznego – uwzględniając pięć czynników osobowości. W tabeli 3. zawarto jedynie dane dotyczące istotnych statystycznie zróżnicowań w potocznych koncepcjach twórczości i kreatywności.

Generalnie rzecz biorąc, widoczne zależności mają jedną wspólną cechę – osoby lepiej wykształcone wskazują częściej wybrane określenia niż osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Co ciekawe, różnice między osobami z wykształceniem średnim i niepełnym wyższym a legitymującymi się dyplomem ukończenia studiów wyższych w większości przypadków nie są znaczące. U osób twórczych da się zauważyć przypisywanie jej największej emocjonalności przez

Tabela 3. Zróżnicowanie percepcji osoby twórczej i kreatywnej przez osoby z różnym wykształceniem

Wykształcenie →	Podstawowe			Zawodowe			Średnie i niepełne średnie			Wyższe			Statystyki	
Określenia ↓	Średnia	N	Odch. stand.	Średnia	N	Odch. stand.	Średnia	N	Odch. stand.	Średnia	N	Odch. stand.	*F*	*P*
OSOBA TWÓRCZA														
Emocjonalna	0%	71	0%	3%	144	18%	10%	195	30%	7%	56	26%	4,104	0,007
Energiczna	8%	71	28%	15%	144	36%	25%	195	43%	21%	56	41%	3,614	0,013
Inteligentna	14%	71	35%	34%	144	48%	31%	195	47%	45%	56	50%	5,108	0,002
Skrupulatna	0%	71	0%	3%	144	17%	6%	195	23%	0%	56	0%	2,685	0,046
Śmiała	4%	71	20%	4%	144	20%	9%	195	28%	14%	56	35%	2,588	0,052
OSOBA KREATYWNA														
Bystra	10%	70	30%	14%	126	35%	23%	189	42%	29%	62	46%	3,782	0,011
Dynamiczna	10%	70	30%	15%	126	36%	24%	189	43%	31%	62	47%	4,315	0,005
Impulsywna	0%	70	0%	1%	126	9%	5%	189	22%	3%	62	18%	2,662	0,048
Inteligentna	21%	70	41%	29%	126	45%	37%	189	48%	39%	62	49%	2,577	0,053
Oczytana	11%	70	32%	5%	126	21%	12%	189	32%	3%	62	18%	2,571	0,054
Odkrywcza	10%	70	30%	7%	126	26%	17%	189	38%	27%	62	45%	5,43	0,001
Odpowiedzialna	19%	70	39%	10%	126	30%	19%	189	39%	8%	62	28%	2,679	0,047
Twórcza	11%	70	32%	19%	126	39%	23%	189	42%	37%	62	49%	4,614	0,003

Źródło: badania własne

osoby ze średnim i wyższym wykształceniem, najmniejszej zaś przez badanych z wykształceniem podstawowym, podobną zależność widać w przypadku energiczności (wyższy jej poziom osobie twórczej przypisują osoby z wykształceniem średnim niż wyższym). Inteligencja jako cecha określająca osobę twórczą najczęściej wymieniana jest przez osoby z wykształceniem wyższym, rzadziej zawodowym i średnim, najrzadziej zaś podstawowym, skrupulatność bardziej pasuje do osób twórczych w przekonaniu osób z wykształceniem średnim, a dopasowanie śmiałości do osoby twórczej wydaje się silnie związane z poziomem wykształcenia – osoby z wykształceniem średnim wskazują tę cechę częściej niż ci z podstawowym i zawodowym, rzadziej z kolei, niż badani z wykształceniem wyższym.

Określenia osoby kreatywnej okazują się w większej liczbie przypadków liniowo związane z poziomem wykształcenia. Wraz z przechodzeniem na kolejne szczeble wykształcenia obserwujemy wzrost częstotliwości postrzegania osób kreatywnych jako bystrych, dynamicznych, inteligentnych i twórczych, mniej systematyczny charakter ma zaś sytuacja w przypadku impulsywności (za najbardziej impulsywne uważają osoby kreatywne ludzie z wykształceniem średnim), oczytania (ta cecha najczęściej przypisywana jest osobom kreatywnym przez badanych z wykształceniem średnim i podstawowym), odkrywczości (badani z wykształceniem wyższym wiązali tę cechę z kreatywnością bardziej niż osoby z wykształceniem średnim, z kolei badani z wykształceniem podstawowym przypisywali tę cechę kreatywności bardziej niż osoby z wykształceniem zawodowym) i odpowiedzialności (która za najbardziej typową dla osób kreatywnych uznawana była przez osoby z wykształceniem podstawowym i średnim).

W tabeli 4 zaprezentowane zostały różnice w nasileniu pięciu badanych wymiarów osobowości jako charakterystyk osoby twórczej i kreatywnej.

Zaprezentowane dane czytać można na dwa sposoby – „kolumnami", wówczas uzyskuje się widok profilu twórczości i kreatywności (czy też osoby twórczej i osoby kreatywnej) w oczach ludzi z różnym wykształceniem, jak również „rzędami" – wówczas widać różnice w nasileniu postrzegania każdego z wymiarów osobowości jako typowego dla kreatywności/twórczości przez różne grupy. Analiza profilowa pokazuje, że niezależnie od poziomu wykształcenia, najistotniejszymi wyróżnikami osoby twórczej są intelekt i dynamizm (w tej kolejności), które uzyskują najwyższe wskazania w każdej z grup. W przypadku wizerunku osoby kreatywnej sytuacja jest mniej jednoznaczna – badani lepiej wykształceni nad intelekt stawiają dynamizm, zaś wśród wykształconych słabiej zależność jest odwrotna.

Analiza nasilenia uznania dla każdego z wymiarów („czytanie tabeli" wierszami) wskazuje, iż z istotnymi statystycznie różnicami mamy do czynienia w przypadku: dynamizmu, intelektu i pobudliwości (przy opisie osoby twórczej) oraz dynamizmu, intelektu i sumienności (przy opisie osoby kreatywnej). W przypadku twórczości (osoby twórczej) badani lepiej wykształceni częściej niż gorzej wykształceni przypisywali twórczości dynamizm, intelekt i pobudliwość. W przypadku pobudliwości zależność ma charakter liniowy (ze wzrostem wykształcenia rośnie częstość przypisywania pobudliwości osobom twórczym), w przypadku intelektu jedynie osoby z wykształceniem podstawowym wyraźnie odstają *in minus*, zaś przy dynamizmie widoczne jest jego częstsze łączenie z twórczością przez osoby z wykształceniem średnim i wyższym, niż tych z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Tabela 4. Osobowościowe charakterystyki osoby twórczej i kreatywnej w percepcji badanych z różnym wykształceniem

Wykształcenie →	Podstawowe			Zawodowe			Średnie i niepełne średnie			Wyższe			Statystyki	
Cechy osobowości ↓	Średnia	N	Odch. stand.	Średnia	N	Odch. stand.	Średnia	N	Odch. stand.	Średnia	N	Odch. stand.	*F*	*p*
	OSOBA TWÓRCZA													
Dynamizm	1,08	71	1,01	1,22	144	1,43	1,58	195	1,46	1,55	56	0,99	3,64	0,01
Intelekt	1,66	71	1,74	2,14	144	1,89	2,39	195	1,77	2,16	56	1,55	2,93	0,03
Pobudliwość	0,03	71	0,24	0,15	144	0,46	0,27	195	0,59	0,29	56	0,56	4,88	0,002
Ugodowość	0,28	71	0,76	0,28	144	0,84	0,22	195	0,91	0,13	56	0,38	0,63	0,60
Sumienność	1,01	71	1,40	1,01	144	1,18	0,98	195	1,47	0,66	56	0,98	1,10	0,35
	OSOBA KREATYWNA													
Dynamizm	1,34	70	1,14	1,44	126	1,17	1,84	189	1,82	1,52	62	1,16	2,97	0,03
Intelekt	1,21	70	1,41	1,44	126	1,45	2,01	189	1,89	2,31	62	1,62	7,58	0,000
Pobudliwość	0,20	70	0,63	0,11	126	0,44	0,25	189	1,05	0,23	62	0,56	0,85	0,47
Ugodowość	0,23	70	0,54	0,25	126	0,58	0,35	189	1,21	0,08	62	0,27	1,53	0,21
Sumienność	1,23	70	1,47	0,92	126	1,08	1,35	189	1,85	0,73	62	0,91	3,80	0,01

Źródło: badania własne

Częstotliwość łączenia dynamizmu i intelektu z kreatywnością okazuje się liniowo związana z wykształceniem – osoby lepiej wykształcone czynią to wyraźnie częściej, a zależność o innym charakterze daje się zaobserwować przy sumienności – najsilniej jako cechę osób kreatywnych postrzegają ją badani z wykształceniem średnim i podstawowym, najsłabiej – wyższym.

Zróżnicowanie wizerunków ze względu na wiek

Ponieważ kreatywność jest terminem względnie młodym, obecnym w dyskursie potocznym od niedawna, wydawało się rzeczą pożądaną sprawdzenie, czy występują różnice w cechach przypisywanych osobom kreatywnym i twórczym ze względu na wiek. Okazało się, że choć takie zróżnicowanie da się zauważyć, to ma ono jednak charakter bardzo incydentalny. W przypadku twórczości jedynymi określeniami, które osoby w różnym wieku łączyły z nią z różną częstotliwością, były: czuła ($F[4,465]=2,38$; $p=0,05$) oraz ruchliwa ($F[4,465]=6,11$; $p=0,0001$), pozostałe 58 przymiotników było jednakowo często wymienianych przy opisie twórczości przez wszystkie grupy wiekowe. Więcej – choć jedynie nieznacznie – istotnych różnic zauważyć dało się przy opisie kreatywności. Z różną częstotliwością używane były określenia: emocjonalna ($F[4,446]=2,59$; $p=0,04$), operatywna ($F[4,446]=3$; $p=0,02$), pilna ($F[4,446]=2,42$; $p=0,05$) i wielkoduszna ($F[4,446]=2,51$; $p=0,04$). Analiza na poziomie pięciu wymiarów osobowości nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

Dyskusja

Podstawowym celem zaprezentowanego badania była odpowiedź na pytanie, jak postrzegana jest kreatywność i twórczość przez Polaków, czy występują różnice między tymi dwoma fenomenami, a jeśli tak, to jaki jest ich charakter. Celowo jednak respondentów proszono o opis osoby twórczej i osoby kreatywnej, a do opisu tego wykorzystano skalę osobowościową, gdyż wydaje się to łatwiejsze dla badanych niż posługiwanie się bardziej abstrakcyjnymi kategoriami „twórczość" i „kreatywność". Uzyskane wyniki układają się w dość klarowne wnioski. Okazuje się, że postrzeganie osoby kreatywnej i twórczej przynajmniej pod pewnymi względami uznać należy za bardzo zbliżone. Po pierwsze, kluczowe określenia stosowane tak do opisu kreatywności, jak i twórczości (jednostek twórczej i kreatywnej), to głównie: inteligencja, aktywność, twórczość, myślenie, pracowitość, energiczność, bystrość. Po drugie, zarówno twórczość, jak i kreatywność opisywane są w terminach pozytywnych, w zasadzie wszystkie wymieniane określenia to cechy wysoce pożądane, a przymiotniki negatywne, wiążące się pobudliwością, rzadko pojawiają się wśród charakterystyk osoby twórczej i kreatywnej[3]. Trzecia ważna uwaga to podkreślenie trudności osób badanych ze wskazaniem cech opisujących twórczość i kreatywność – stanie się to tym bardziej jasne, jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, iż nawet dominujące określenia podawane są nie częściej niż przez co trzecią osobę. Oznacza to, że 70% badanych nie łączy twórczości czy kreatywności z inteligencją, aktywnością i innymi cechami. Czwarta istotna uwaga, to stwierdzenie, że zarówno w charakterystyce osoby twórczej, jak również osoby kreatywnej kluczową cechą jest inteligencja, która pojawia się w potocznych

opisach najczęściej, częściej nawet niż przymiotnik „twórcza". Trzeba więc podkreślić, że potoczne koncepcje twórczości oraz potoczne koncepcje kreatywności są silnie „inteligencjocentryczne", percepcja typowego Kowalskiego łączy kreatywność i twórczość z poziomem intelektualnym w sposób bardzo wyraźny.

Niezależnie od wspomnianych podobieństw, widocznych jest też co najmniej kilka ciekawych różnic w definiowaniu twórczości i kreatywności, tak na poziomie pojedynczych przymiotników, jak i wymiarów osobowości. Okazuje się, że twórczość jest istotnie częściej łączona z intelektem, rozumianym jako zdolności, uzdolnienia i talenty, kreatywności zaś bliższy jest dynamizm i aktywność. „Profile" twórczości i kreatywności również pokazują więcej różnic niż podobieństw – twórczość wiąże się przede wszystkim z intelektem, następnie z pobudliwością, ugodowością, sumiennością i dynamizmem, podczas gdy w przypadku kreatywności podstawowe wymiary charakteryzujące tę cechę, to dynamizm i sumienność, kolejne miejsca zajmują zaś ugodowość, pobudliwość i intelekt.

Wydaje się, że mimo popularności terminu kreatywność w potocznych dyskursach wielu Polaków ma poważne problemy z określeniem, jaka jest „osoba kreatywna", co sugerowałoby fasadowy charakter tak stosowanego określenia lub też przypisywanie mu innych – nieuwzględnionych w badaniu – cech. Być może, kreatywny pracownik w firmie lub kreatywny nauczyciel posiadają swoje specyficzne cechy, które nie dają się wychwycić na podstawie prób określenia osoby kreatywnej w ogóle?

Podsumowanie i wnioski

Badanie zrealizowane na ogólnopolskiej próbie doroslych Polaków pokazało kilka ciekawych podobieństw, jak i różnic w postrzeganiu twórczości i kreatywności.

Podobieństwa:

- Zarówno twórczość, jak i kreatywność wiązane są przede wszystkim z inteligencją, aktywnością, myśleniem, pracowitością i energią;
- I w przypadku twórczości i kreatywności do opisu wykorzystywane są stwierdzenia jednoznacznie pozytywne, pomijane te o znaczeniu ujemnym;
- Jednak tak w przypadku twórczości, jak i kreatywności większość Polaków nie ma wyrobionego zdania na temat natury tych zjawisk i cech, jakimi osoby twórcze/kreatywne się charakteryzują.

Różnice:

- Twórczość jest wyraźnie silniej wiązana ze sferą intelektu – szczególnie wybitnych uzdolnień i talentów, kreatywność to raczej domena osób dynamicznych i aktywnych;
- Osoby twórcze widziane są przez Polaków jako zdecydowanie bardziej emocjonalnie pobudliwe niż osoby kreatywne, w których charakterystyce ważne miejsce zajmuje sumienność.

Ktoś mógłby stwierdzić, że badanie potocznej wiedzy czy wyobrażeń o twórczości i kreatywności nie ma szczególnego znaczenia naukowego oraz praktycznego. Byłby to pogląd nieprawdziwy. Jak dowodzą badania nad ukrytymi, potocznymi, czy też społecznymi reprezentacjami rozmaitych zjawisk prowadzone na gruncie

pedagogiki (Gralewski, 2006; Klus-Stańska, 2000), psychologii (Lachowicz-Tabaczek, 2005; Tokarz, 2005) oraz socjologii (Trutkowski, 2000) świadomość społecznie dominujących, choć czasem nieuświadamianych sobie przez ludzi poglądów, pomaga zrozumieć ogólny klimat debat na temat kreatywności, a także stosunek do osób kreatywnych. Kwestie te mają znaczenie na poziomie społecznym, rodzinnym, szkolnym i grupowym.

Przypisy

[1] Powstanie artykułu było możliwe dzięki środkom na badania naukowe Akademii Pedagogiki Specjalnej – projekty BST 06/07-II i BW 03/07-I. Wsparcie zostało też przyznane autorowi w ramach Stypendium Start FNP.

[2] Trzeba też zaznaczyć, że w zastosowanej metodzie, tj. Polskiej Liście Przymiotnikowej, określenia pozytywne zdecydowanie dominowały.

Bibliografia

Gralewski J.: *Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych*. W: W. Dobrołowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.): *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*. Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2006

Karwowski M.: *Spory wokół pojęcia kreatywności w pedagogice twórczości*. „Ruch Pedagogiczny" 2008, nr 1–2

Klus-Stańska D.: *Po co nam wiedza potoczna w szkole*. W: K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa 2000

Lachowicz-Tabaczek K.: *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. GWP, Gdańsk 2004

Szarota P.: *Polska Lista Przymiotnikowa (PLP): Narzędzie do diagnozy pięciu wielkich czynników osobowości*. „Studia Psychologiczne" 1995, nr 33.

Tokarz A.: *Dynamika procesu twórczego*. Wyd. UJ, Kraków 2005

Trutkowski C.: *Społeczne reprezentacje polityki*. Scholar, Warszawa 2000

„Small 'C'" versus „big 'C'" Creativity – the same, nearly the same, not the same

The main attempt of presented study was to describe similarities and differences in defining Big C creativity and small c creativity (on Polish, two different terms – twórczość and kreatywność). Research conducted on representative sample of adult Poles show some similarities and differences in definitions of those two phenomenon. Both small and big c creativity were connected mainly with intelligence, activity, thinking, hard working and energy. Main differences – big c creativity was more closely connected with intellectual sphere – especially highly developed talents and capacities, whereas small c creativity is defined rather by dynamic and activity. Creative people (big c creativity) are seen as more emotionally aroused than small c ones, small c were more conscientiousness. There are also presented differences achieved in sub-groups and its' consequences to education for creativity.

Beata Koziel
Uniwersytet Śląski w Katowicach

MODEL ATRYBUCJI B. WEINERA A UCZNIOWSKIE INTERPRETACJE SUKCESU I/LUB PORAŻKI[1]

Nadrzędnym celem pracy edukacyjnej powinien być (jest) wszechstronny rozwój ucznia (każdego człowieka), a edukacja szkolna ma polegać (polega) na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Pedagog jako profesjonalista powinien być „jednocześnie uczącym się, weryfikatorem wiedzy, konsultantem i kreatorem dla nowych zadań, partnerem w dialogu, szanującym wiedzę innych, *dyrygentem* poczynań edukacyjnych wielu indywidualności, szanując wzajemną autonomię podmiotów, ludzi uczestniczących w poznawaniu i działaniu" (Niemiec, 2003, s. 28). „Młodzi potrzebują przewodników i to potrzebują tych przewodników bardzo blisko" (Jan Paweł II, 1994, s. 102).

Autorzy raportu *Uczyć się – bez granic* wyrazili pogląd, iż umiejętność uczenia się staje się współcześnie jednym z podstawowych warunków istnienia ludzkości. Zastąpili oni jedną z tez wcześniejszego raportu E. Faure – „trzeba uczyć się, aby istnieć" (por. Faure, Herrera i in., 1975), tezą: „ucz się lub giń" (Botkin, Elmandjra, Malitza,1982, s. 61). Także w raporcie J. Delorsa jeden z czterech fundamentalnych filarów edukacji to „uczyć się, aby być" (Delors, 1998, s. 18). Edukacja powinna więc umożliwiać jednostkom rozwój zdolności i talentów, a także (a może przede wszystkim) podtrzymywać ich naturalną motywację do uczenia się.

W procesie uczenia się, ale także nauczania oraz wychowania, istotną rolę odgrywają motywy, które mają złożony charakter i są różnie definiowane, w zależności od tego, w jakim układzie warunków są ujmowane i jakie ich cechy chce się podkreślić (Pieter, 1961, s. 81–84; Putkiewicz, 1971, s. 9–11). Ogólnie można ująć motyw jako po pierwsze: przyczynę wszelkiego działania (E.R. Hilgard, J. Pieter); po drugie: jako potrzebę (A. Maslow, H. Murray); po trzecie: jako pobudkę do działania świadomego i celowego (D. Bindra, A. Lewicki, A. Ossowska), (Niebrzydowski, 1972, s. 15–25). Należy podkreślić, iż obok czynników motywacyjnych występują również czynniki poznawcze. Zmienne poznawcze związane są ze zdolnością uczenia się, a zmienne motywacyjne – z nastawieniem wobec uczenia się, z gotowością podmiotu do długotrwałej realizacji celów uczenia uznanych za obowiązujące (Clauss, 1987, s. 26).

Ogólnie można przyjąć, iż motywami uczenia się „będą układy podniet działające jako siła dynamiczna poruszająca jednostkę do nauki i ukierunkowująca jej

działalność na osiągnięcie zamierzonego celu" (Putkiewicz, 1971, s. 12). Mogą one mieć różne źródła – zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne (tkwiące w uczniu) oraz mogą w sposób mniej lub bardziej świadomy kierować wysiłkiem ucznia w celu zdobycia wiedzy. Całość działających aktualnie u danej osoby motywów uczenia się nazywa się motywacją (tamże, s. 12–13). „Motywacja to ogólne określenie gotowości człowieka do świadomego dążenia do antycypowanych celów nawet, gdy trzeba przy tym pokonywać przeszkody i trudności. Pojęcie motywacji odnosi się zatem do nastawień i postaw nabywanych i ujawnianych przez osobowość w toku świadomego działania" (Clauss, 1987, s. 26).

Motywacja jest czymś bardzo złożonym i dlatego nie ma zgody co do tego, jakie jest znaczenie czynników wewnętrznych (przekonania jednostki), a jakie – zewnętrznych (nagrody). Można wskazać, iż aby dany czynnik czy to wewnętrzny, czy zewnętrzny stał się siłą napędową działania, musi być poparty osobistym wyborem i uczuciowym zaangażowaniem. Interindywidualne różnice w zakresie motywacji dotyczą więc przede wszystkim kierunku (motywu, wyniku, celu) działania oraz natężenia (poziomu) motywacji (Lewowicki, 1977, s.124). Istotne jest, aby motywacja była „odpowiednia". Do wyjaśnienia, co kryje się pod tym sformułowaniem, można wykorzystać dwa prawa motywacji Yerkesa – Dodsona (tamże, s. 124).

Można wskazać, iż nowoczesne poglądy na motywację „pozwalają nam zrozumieć, że treść myśli (np. poglądy i cele) wywołuje motywację tylko w określonym stopniu – gdy człowiek jest nieświadomy swej potencjalnej czynnej roli w kreowaniu i ukierunkowywaniu myśli oraz gdy nie zdaje sobie sprawy, że można wybrać poziom wpływu danego poglądu na daną sytuację" (Mc Combs, Pope, 1997, s. 17). Motywacja może być więc traktowana jako naturalna ludzka zdolność i tendencja do uczenia się oraz rozwoju w pozytywnym kierunku. Dlatego też motywację należy raczej wywoływać czy wyzwalać niż budować (tamże, s. 17). Powinno się to odbywać w bezpiecznym, pełnym zaufania i podtrzymującym otoczeniu. Nauczyciela powinna cechować troska, mająca na celu wspieranie i wspomaganie ucznia, a także dostrzeganie jego możliwości, indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Dopiero wtedy istnieć będzie szansa na podjęcie przez ucznia ryzyka, bez strachu przed niepowodzeniem i porażką.

Funkcja motywacyjna jest jedną z najważniejszych funkcji, jaką pełni nauczyciel w procesie dydaktycznym. Z drugiej strony należy także odpowiednio kształtować motywację uczących się tak, aby wybrany przez nich kierunek działania nie był sprzeczny z przyjętymi celami edukacji (Lewowicki, 1977, s.125). Motywacja pozwala na przyswojenie wiedzy, ale i sam proces nauczania może się przyczynić do rozbudzenia motywacji do poznawania. Nauczyciele powinni uświadomić sobie konieczność stosowania zasady doniosłości, wyboru i współudziału uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W swojej pracy powinni stosować także, a może przede wszystkim, metody problemowe, aktywizujące oraz formy grupowe i zróżnicowane. „Przez odpowiednią organizację lekcji dać możliwość uczniom poczucia sukcesu, własnej wartości, rozwoju, poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za własne uczenie się. Ponadto nauczyciele powinni pokazywać użyteczność wiedzy, stwarzać i wskazywać perspektywy rozwoju każdemu uczniowi. Przede wszystkim pamiętać o tym, że kształcą ludzi nie dla *dzisiaj*, ale dla *jutra*" (Krasiejko, 2000, s. 188).

Motywowanie uczniów do uczenia się – oprócz tego, iż jest ważnym elementem kompetencji prakseologicznej – jest też niewątpliwie sztuką, której istota tkwi w wydobywaniu z człowieka, w tym konkretnym przypadku z ucznia, tego, co najlepsze (Bochniarz, 2002, s. 81).

Interpretacje przyczyn zachowania innych ludzi (i własnego) próbują opisać i wyjaśnić przedstawiciele teorii atrybucji (Szmajke, 1985, s. 126). Głównym założeniem tych teorii jest to, iż ludzie są zmotywowani do rozumienia samych siebie i zdarzeń zachodzących w świecie. „Chcieliby wiedzieć, dlaczego zaszły takie, a nie inne wydarzenia, zwłaszcza te, które są dla nich istotne i nieoczekiwane" (Mietzel, 2002, s. 366). Twórcą teorii atrybucji był F. Heider, który swoje koncepcje uważał za „rekonstrukcję sposobu, w jaki *psycholog naiwny*, czyli przeciętny człowiek, wyjaśnia sobie przyczyny ludzkich zachowań. Przede wszystkim zakłada, iż zachowanie jest łączną konsekwencją sił tkwiących w otoczeniu (czynniki zewnętrzne) i sił tkwiących w działającej jednostce (czynniki wewnętrzne). Siły te oddziałują na zachowanie addytywnie, tzn. dodają się do siebie. Im większa każda z tych sił, tym bardziej rośnie szansa na pojawienie się zachowania" (Wojciszke, 2002, s. 99–100). Analizy F. Heidera staly się inspiracją licznych koncepcji atrybucyjnych, które przejęły przede wszystkim rozróżnienie między przyczynami wewnętrznymi i zewnętrznymi (tamże, s. 99–113). Należy jednak podkreślić, iż występują deformacje procesu atrybucji, o których często się zapomina, a z których najważniejszymi są: podstawowy błąd atrybucji, polegający na skłonności do przypisywania cudzych zachowań czynnikom wewnętrznym, przy niedocenianiu roli czynników sytuacyjnych tych zachowań; asymetria atrybucji aktora i obserwatora: cudze zachowania wyjaśniamy najczęściej czynnikami wewnętrznymi, a własne zachowania wyjaśniamy przede wszystkim czynnikami zewnętrznymi; egotyzm atrybucyjny, czyli tendencja do wyjaśniania własnych zachowań w sposób pochlebny dla siebie; egocentryzm atrybucyjny, polegający na przecenianiu własnego wkładu w jakiś wynik osiągany wspólnie z innymi osobami; efekt fałszywej powszechności, polegający na przecenianiu stopnia rozpowszechnienia własnych poglądów, zachowań i preferencji (tamże, s. 105–110).

Jedna z wcześniejszych teorii motywacji osiągnięć – opracowana w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku przez D. McClellanda i J. Atkinsona – zakładała, iż motywacja jest zachowaniem wyuczonym. Zgodnie z jej założeniami zachowanie ukierunkowane na osiągnięcia jest oparte na dwóch konkurencyjnych potrzebach: potrzebie osiągnięcia sukcesu i potrzebie uniknięcia porażki (Dembo, 1997, s. 146).

W latach siedemdziesiątych XX wieku B. Weiner i jego współpracownicy opracowali teorię atrybucji, która stanowi zasadniczą reinterpretację teorii potrzeb i dyspozycji motywacyjnych. Opiera się na założeniu, iż „to raczej sposób, w jaki ludzie spostrzegają i interpretują przyczyny swoich sukcesów lub porażek, stanowi główny wyznacznik motywacji osiągnięć, nie zaś utrwalone wczesne doświadczenia" (Arends, 1998, s. 137). Motywację osiągnięć można więc zdefiniować jako „dążenie do zrobienia czegoś, co przynajmniej w oczach samego ucznia, ale także i grupy klasowej ma duże znaczenie" (Chomczyńska-Rubacha, 2003, s. 265). „Motywacja osiągnięć to tendencja do osiągania sukcesów, związana z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie. Ludzie różnią się stopniem, w jakim nastawieni są na osiąga-

nie sukcesów i unikanie porażek, a to właśnie determinuje ich funkcjonowanie w sytuacjach zadaniowych" (Góralska, 2002, s. 367).

B. Weiner zaproponował atrybucyjny model wyjaśnienia osiągnięć, zawierający wymiar poczucia umiejscowienia kontroli. Atrybucja jest wnioskiem wyprowadzonym przez jednostkę na temat przyczyny zachowania. W modelu tym wyróżnia się cztery przyczyny sukcesu lub porażki – są to: zdolności, wysiłek, szczęście lub poziom trudności zadania. Należy zaznaczyć, iż atrybucje mogą być sklasyfikowane na trzech wymiarach, które stanowią: stabilność, umiejscowienie i możliwość kontrolowania. Dwie spośród wymienionych atrybucji są stabilne (zdolności i poziom trudności zadania), a dwie pozostałe są zmienne (szczęście i wysiłek). Drugi wymiar – umiejscowienie – odnosi się do tego, czy osoba spostrzega przyczynę danego wyniku wewnątrz siebie (zdolności i wysiłek), czy też jako spowodowaną przez czynniki zewnętrzne umiejscowione poza osobą, „przypadek" (poziom trudności zadania i szczęście). Trzeci wymiar – możliwość kontrolowania – z wymienionych czterech przyczyn tylko wysiłek można w wysokim stopniu kontrolować, jest on bowiem uzależniony od własnej decyzji jednostki, która sama podejmuje decyzję o jego wielkości (Mietzel, 2002, s. 367).

Tabela 1. Klasyfikacja przyczyn (zdolność, wysiłek, szczęście, poziom trudności zadania) według wymiarów stabilności, umiejscowienia i możliwości kontrolowania

Wymiary przyczynowe	Przyczyny			
	Zdolność	Wysiłek	Szczęście	Poziom trudności zadania
Stabilność	stabilna	zmienna	zmienna	stabilna
Lokalizacja	wewnętrzna	wewnętrzna	zewnętrzna	zewnętrzna
Możliwość kontrolowania	niekontrolowalna	kontrolowalna	niekontrolowalna	niekontrolowalna

Źródło: na podstawie koncepcji B. Weinera (Dembo, 1997, s. 147; Mietzel, 2002, s. 366; Wojciszke, 2002, s. 101)

Rodzaj dokonanej atrybucji oddzialuje na przyszle oczekiwania, a także na emocje, poziom wykonania i poczucie skuteczności własnych działań. B. Weiner nawiązywał do tradycyjnej teorii motywacji osiągnięć, według której ludzie różnią się między sobą rodzajem dominujących motywów (uczniowie motywowani sukcesem i uczniowie motywowani niepowodzeniem), (Mietzel, 1999, s. 295). Interesował się również charakterystycznym dla tych osób sposobem przypisywania przyczyn wynikom swoich działań. Wykazał on, iż uczniowie zorientowani na sukces są przekonani, iż potrafią sprostać większości wymagań stawianych im przez nauczycieli. Dlatego też nie spostrzegają swoich zdolności jako czynnika ważnego w uczeniu się, ale uważają, iż sukces lub porażka związane są z jakością włożonego wysiłku. Uczniowie ci mają tendencję do tlumaczenia powodzenia zdolnościami i wysiłkiem, a porażki – brakiem odpowiedniego wysiłku (Dembo, 1997, s. 148). Takie wyjaśnienie jest dla jednostki istotne, albowiem „sukces wzmacnia wiarę w siebie, stanowiąc sygnał, iż jest się zdolnym do korzystnego działania, podczas gdy porażka wskazuje na potrzebę intensywniejszej pracy. Jednostki zorientowane na sukces nie czują się zagrożone przez porażkę, ponieważ sądzą, że nie odzwierciedla ona ich zdolności" (tamże, s. 148). Uczniowie ci w wypadku niepowodzeń wolą wykorzystać przyczyny zmienne, twierdząc, iż mieli pecha lub w ogóle się nie wysilali. Dzięki temu mogą utrzymać korzystne wyobrażenie o sobie samych. Osoby takie można określić mianem „wewnątrzsterownych", albowiem rozumieją

one, iż wysiłek i nagroda są ze sobą ściśle połączone i czują się odpowiedzialne za przebieg swojej kariery szkolnej. Natomiast uczniowie unikający porażek na ogół dokonują innych atrybucji. Mają oni tendencję do przypisywania swoich niepowodzeń brakowi zdolności, talentów (wewnętrzna stabilna przyczyna), a sukcesy – czynnikom zewnętrznym, najczęściej szczęściu lub łatwości zadania (tamże, s. 148). Wynika z tego bardzo niekorzystna sytuacja, gdyż uczniowie winią siebie za niepowodzenia, a nie przypisują sobie zasług za sukcesy. Uważają, iż mają niewielką kontrolę nad przebiegiem swojej szkolnej kariery, tak więc redukują zagrożenia unikając porażek. Osoby te można określić mianem „zewnątrzsterownych", albowiem nie dostrzegają związku przyczynowo-skutkowego między swoim działaniem a jego konsekwencjami. Cechuje ich bardzo często wyuczona bezradność, czyli brak dostrzeżenia związku między wysiłkiem a osiągnięciem celów (tamże, s. 145), a także przekonanie, iż nie kontrolują wydarzeń i rezultatów swoich starań w sytuacjach zadaniowych (Mietzel, 2002, s. 370); apatia intelektualna, wycofywanie się w momencie porażki, a także rezygnacja z dalszego wysiłku mającego doprowadzić do osiągnięcia sukcesów. Wyuczona bezradność pociąga za sobą braki emocjonalne, motywacyjne i poznawcze. Ponieważ uczniowie ci są przekonani, iż nie mogą zmienić wydarzeń, które są dla nich bardzo istotne (sukcesy i niepowodzenia w szkole), zaczynają mieć problemy emocjonalne i czują przygnębienie lub obojętność. Nie oznacza to jednak, iż mają oni zawsze niską motywację. Przeciwnie, mają oni wysoką motywację – ale do unikania porażek, a nie do osiągania sukcesu. Jak im pomóc? W przypadku dzieci motywowanych niepowodzeniem zaleca się trening reatrybucyjny: „uczniowie mają uczyć się poszukiwania przyczyn swoich niepowodzeń nie we własnych niewielkich zdolnościach, lecz w zbyt małym nakładzie pracy, bowiem wysiłek w przeciwieństwie do (stabilnej) zdolności jest postrzegany jako wartość podlegająca kontroli" (tamże, s. 371).

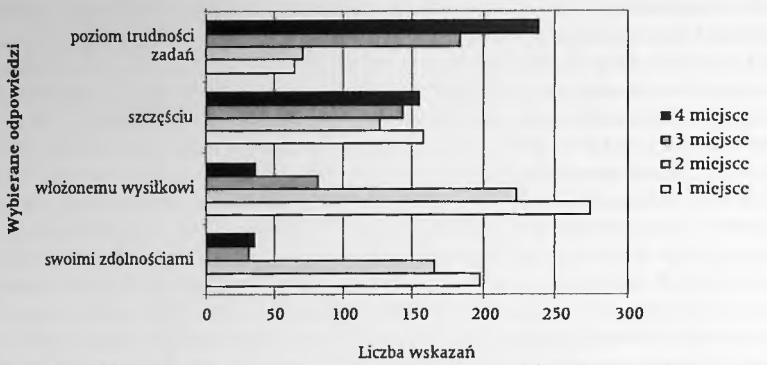
W kontekście zaprezentowanych rozważań teoretycznych – dotyczących modelu atrybucji B. Weinera – podjęłam próbę uzyskania informacji na temat interpretacji przyczyn osiągania sukcesu lub doznawania niepowodzeń dokonywanej przez uczniów. Rodzaj dokonanej atrybucji oddziałuje na przyszłe oczekiwania, a także na emocje, poziom wykonania i poczucie skuteczności własnych działań.

Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów klas czwartych (246), piątych (263) i szóstych (237) – (łącznie 746 uczniów) uczących się w szkołach podstawowych w Jastrzębiu – Zdroju. Miasto to uzyskało prawa miejskie w 1963 roku, a średni wiek mieszkańców to 30 lat (Piechaczek-Ogierman, Krzemińska-Woźniak, 2006, s. 199). Liczba mieszkańców wynosi 94 072 osoby (2007 rok). Jest to miasto na prawach powiatu, położone w południowej części województwa śląskiego, niedaleko granicy państwa polskiego z Republiką Czeską.

W badaniach zastosowałam metodę sondażu, a w jej ramach wykorzystałam technikę sondażu z zastosowaniem ankiety i technikę sondażu z zastosowaniem wywiadu. Opis tej metody i technik można znaleźć w pracach takich badaczy, jak: M. Łobocki, T. Pilch, S. Nowak, W. Zaczyński i wielu innych (por. m.in. Łobocki, 1999, 2000; Pilch, 1998; Zaczyński, 1995; Nowak, 1985).

Badani uczniowie pytani o to, czemu przypisują osiąganie przez siebie sukcesu w szkole, odpowiadali najczęściej, iż przypisują to *włożonemu wysiłkowi*. Na drugim miejscu głównie umieszczali odpowiedź – *swoim zdolnościom*, następnie – *poziomowi trudności zadań*, i na końcu – *szczęściu* (wykres 1).

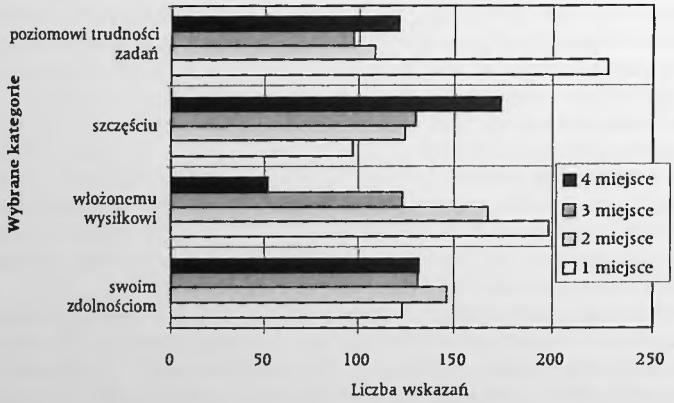
Wykres 1. Interpretacja przyczyn osiągania sukcesu w szkole (z zastosowaniem założeń modelu B. Weinera)



UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=746) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

Odpowiadając na pytanie, czemu przypisują doznawanie przez siebie niepowodzeń w szkole, badani uczniowie najczęściej wymieniali na pierwszym miejscu – *poziom trudności zadań*, na drugim – *włożony wysiłek*, na trzecim – *szczęście*, a na czwartym – *swoje zdolności* (wykres 2).

Wykres 2. Interpretacja przyczyn doznawania niepowodzeń w szkole (z zastosowaniem założeń modelu B. Weinera)



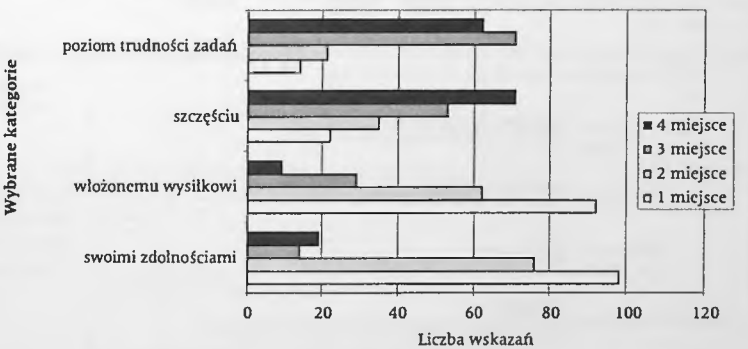
UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=746) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

Według B. Weinera, uczniowie różnią się między sobą rodzajem dominujących motywów (uczniowie motywowani sukcesem i uczniowie motywowani niepowodzeniem), (Mietzel, 1999, s. 295). Odpowiedzi jastrzębskich uczniów świadczą, iż w większości są oni motywowani sukcesem, przypisują bowiem swoje osiągnięcia przyczynom wewnętrznym zależnym od nich samych (włożonemu wysiłkowi i swoim zdolnościom). Niepowodzenia natomiast przypisują przede wszystkim poziomowi trudności zadań i włożonemu wysiłkowi. Na ostatnim miejscu znalazły się ich zdolności. Można więc uogólnić, iż w większości są oni „wewnątrzsterowni", co jest bardzo istotne w dalszym ich prawidłowym rozwoju, albowiem sukces wzmacnia wiarę w siebie, podczas gdy porażka osłabia wiarę we własne możliwości i wskazuje na potrzebę intensywniejszej pracy. Tymczasem „samoocena jest prawdopodobnie najważniejszym czynnikiem decydującym o tym, czy dobrze się uczymy – a prawdę mówiąc, czy jesteśmy dobrzy w czymkolwiek" (Dryden, Vos, 2003, s.2 83). Jednostki zorientowane na sukces nie czują się zagrożone przez porażkę, ponieważ sądzą, iż nie odzwierciedla ona ich zdolności.

Na podstawie uzyskanych od uczniów informacji, dotyczących interpretacji przyczyn sukcesu i/lub porażki, okazało się, iż w większości są to osoby „wewnątrzsterowne", jednakże chciałam dowiedzieć się, czy wiek uczniów będzie czynnikiem, który różnicuje ich wybory.

Interpretując przyczyny swojego sukcesu, uczniowie klas IV najczęściej wskazywali, iż przypisują osiągany sukces na pierwszym miejscu – *swoim zdolnościom*, na drugim – *włożonemu wysiłkowi*, na trzecim – *poziomowi trudności zadań*, a na czwartym – *szczęściu* (wykres 3). Z kolei uczniowie klas V – najczęściej na pierwszym miejscu wymieniali – *szczęście*, na drugim – *włożony wysiłek*, na trzecim i czwartym – *poziom trudności zadań* (wykres 4).

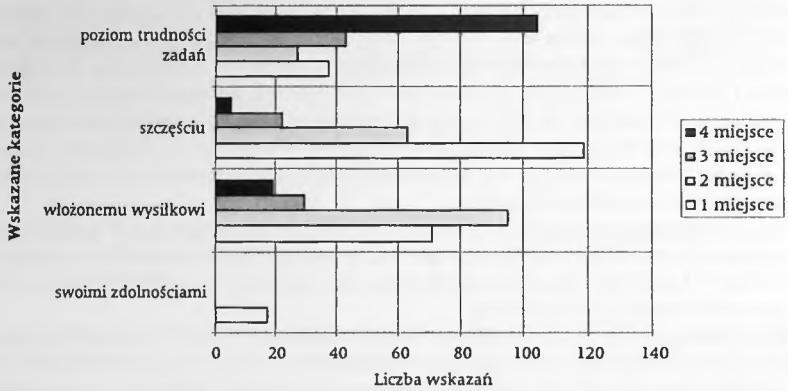
Wykres 3. Interpretacja przyczyn osiągania sukcesu w szkole – dokonana przez uczniów klas IV (z zastosowaniem założeń modelu B.Weinera)



UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=246) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

Należy zwrócić uwagę na to, iż uczniowie klas V nie zauważają znaczenia swoich zdolności w osiąganiu sukcesu, tylko 17 z nich wymieniło *zdolności* na pierwszym miejscu, ale pozostali ani razu nie uwzględnili tej kategorii (na żadnym innym miejscu). Także jako jedyna grupa respondentów wskazują w przeważającej części na *szczęście*, jako na główną przyczynę swoich osiągnięć (wykres 4).

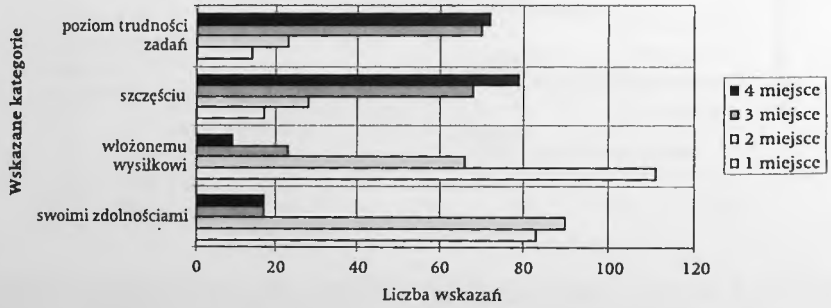
Wykres 4. Interpretacja przyczyn osiągania sukcesu w szkole – dokonana przez uczniów klas V (z zastosowaniem założeń modelu B.Weinera)



UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=263) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

Uczniowie klas VI najczęściej na pierwszym miejscu wymieniali – *włożony wysiłek*, na drugim – *swoje zdolności*, na trzecim – *poziom trudności zadań* i na czwartym – *szczęście* (wykres 5).

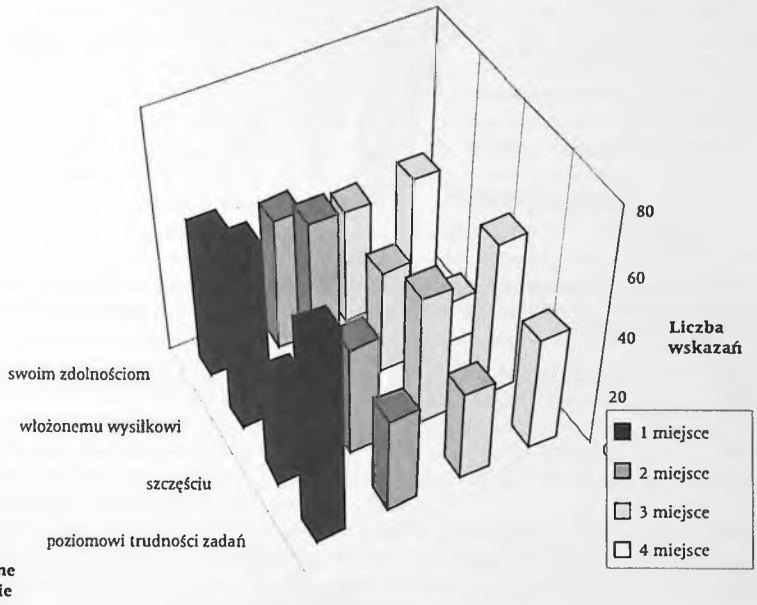
Wykres 5. Interpretacja przyczyn osiągania sukcesu w szkole – dokonana przez uczniów klas VI (z zastosowaniem założeń modelu B.Weinera)



UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=237) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

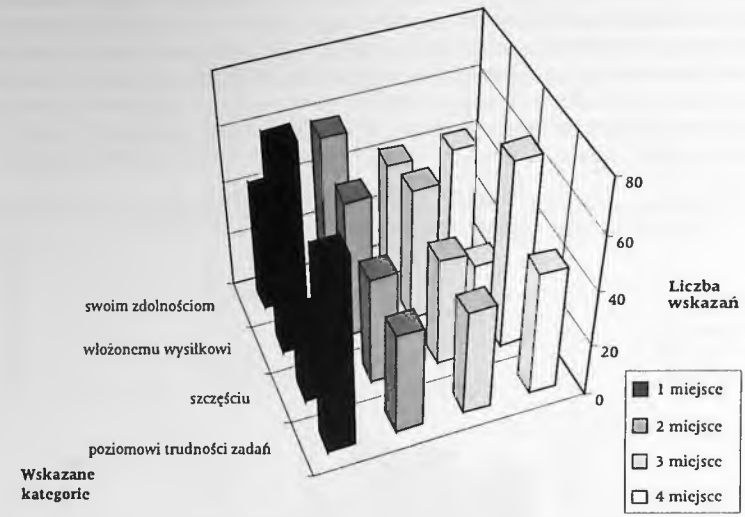
Uczniowie pytani, czemu przypisują ponoszenie przez siebie porażki w szkole, odpowiadali w następujący sposób: uczniowie klas IV najczęściej na pierwszym miejscu wymieniali *poziom trudności zadań*, na drugim – *włożony wysiłek*, na trzecim – *szczęście*, a na czwartym – *swoje zdolności* (wykres 6); uczniowie klas V najczęściej na pierwszym miejscu wymieniali – *włożony wysiłek* i *poziom trudności zadań*, na drugim – *swoje zdolności*, na trzecim – *szczęście* (wykres 7); uczniowie klas VI najczęściej zaś na pierwszym miejscu wymieniali – *poziom trudności zadań*, na drugim – *włożony wysiłek*, na trzecim – *szczęście*, a na czwartym – *swoje zdolności* (wykres 8).

Wykres 6. Interpretacja przyczyn doznawania porażki w szkole – dokonana przez uczniów klas IV (z zastosowaniem założeń modelu B.Weinera)



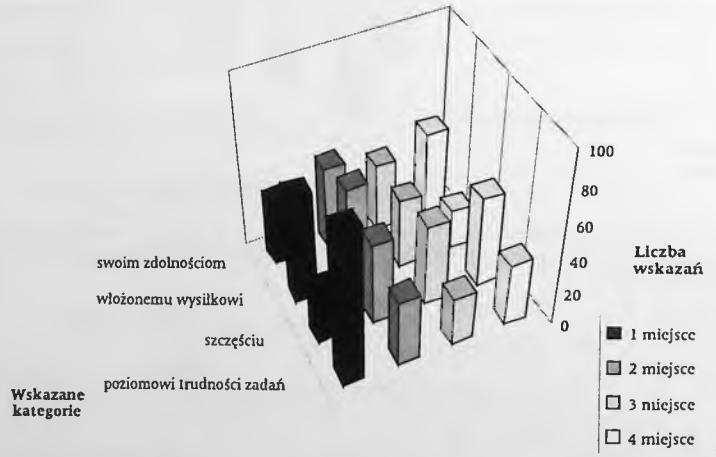
UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=246) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

Wykres 7. Interpretacja przyczyn ponoszenia porażki w szkole – dokonana przez uczniów klas V (z zastosowaniem założeń modelu B.Weinera)



UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=263) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

Wykres 8. Interpretacja przyczyn osiągania sukcesu w szkole – dokonana przez uczniów klas VI (z zastosowaniem założeń modelu B.Weinera)



UWAGA: liczby poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do wielkości populacji (N=237) ze względu na możliwość pominięcia odpowiedzi lub wskazania tej samej ważności (wartości) przy różnych odpowiedziach

Biorąc pod uwagę dane dotyczące interpretacji przyczyny sukcesu i porażki przez uczniów klas IV, V i VI, okazuje się, iż – po uwzględnieniu wieku uczniów – wyniki nie są jednoznaczne. Interpretacja przyczyn sukcesu dokonana przez uczniów klas IV i VI wskazywałaby, iż są oni „wewnątrzsterowni", czyli motywowani sukcesem, a uczniowie klas V, iż są „zewnątrzsterowni", gdyż nie dostrzegają znaczenia swoich zdolności przy osiąganiu sukcesu, a przypisują go przede wszystkim szczęściu. Jednakże, aby określić, czy uczniowie są motywowani sukcesem czy porażką, oprócz ich interpretacji przyczyn sukcesu należy wziąć pod uwagę ich interpretację przyczyn porażki. I w tym przypadku odpowiedzi świadczą, iż wszyscy uczniowie wymieniają najczęściej na pierwszym miejscu włożony wysiłek lub poziom trudności zadań. Jednak po zsumowaniu liczby najczęstszych wskazań okazało się, iż większą ich liczbę przydzielono kategorii włożony wysiłek niż kategorii poziom trudności zadań. Świadczy to o tym, iż wszyscy uczniowie są „wewnątrzsterowni", jeśli chodzi o wskazywanie przyczyn ponoszonych porażek. Tak więc, o ile w przypadku uczniów klas IV i VI jednoznacznie możemy stwierdzić, iż są oni „wewnątrzsterowni", o tyle w przypadku uczniów klas V odpowiedź ta nie jest jednoznaczna. Mianowicie przyczyny swoich sukcesów interpretują w sposób wskazujący na to, iż są „zewnątrzsterowni", albowiem osiąganie powodzenia przypisują czynnikom zewnętrznym, niezależnym od nich, natomiast przyczyny porażki interpretują, jak osoby „wewnątrzsterowne". Oznacza to, iż w przypadku tej grupy uczniów nie sprawdza się interpretacja przyczyn sukcesów i porażek założona w modelu B. Weinera, ponieważ nie zakłada się w nim, iż osoby z jednej strony są motywowane sukcesem, a z drugiej niepowodzeniem. Zjawisko to określiłabym mianem „syndromu środkowej klasy", to znaczy uczniowie ci ukończyli już rok wcześniej etap edukacji zintegrowanej (etap, na którym nie ma prawie miejsca na porażki uczniów), a z drugiej strony – mają jeszcze rok do ukończenia szkoły podstawowej i do przeprowadzanego egzaminu. Dlatego też nie dostrzegają lub nie zwracają uwagi, jak wiele zależy od ich zdolności, a nie od szczęścia, jeśli chodzi o osiąganie sukcesu w szkole. Kierują się często motywacją negatywną „ja muszę", a nie pozytywną – „ja chcę".

Model atrybucji B. Weinera znajduje jednak zastosowanie w uczniowskich interpretacjach sukcesu i/lub porażki, albowiem pytani uczniowie wskazywali tylko na przyczyny wyróżnione w tym modelu, pomijając w swoich odpowiedziach kategorię *inne*, nie wymieniali żadnej innej przyczyny.

Podsumowując chcę wskazać, iż praca wychowawcza nauczycieli powinna zmierzać między innymi do tego, aby uczniowie mieli świadomość życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i całej edukacji na danym etapie, a także, aby poszukiwali, odkrywali i dążyli na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia założonych celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia swojego miejsca w życiu.

Najważniejszą sprawą jest rozwijanie u uczniów strategii osiągania w miejsce najczęściej występującej strategii unikania. Dzięki temu zwiększy się liczba uczniów, którzy będą nastawieni na sukces, a nie na porażkę i którzy będą czuć się odpowiedzialni za przebieg swojej szkolnej kariery. Ważne jest więc, by kształcić osoby „wewnątrzsterowne", a nie „zewnątrzsterowne", które są zmotywowane na unikanie porażek, a nie na osiąganie sukcesów. Uważam, iż zmniejszenie niepowodzeń szkolnych jest możliwe, gdy będziemy wychowywać dzieci do sukcesów,

co nie oznacza wychowywania bez porażek. Sądzę, iż każdy człowiek powinien umieć radzić sobie z porażkami i nabycie tej umiejętności w szkole, ułatwi mu dalsze życie.

Zmiana strategii unikania na strategię osiągania jest możliwa, jeśli system ewaluacji osiągnięć będzie przewidywać wyższą nagrodę za sukces niż karę za porażkę – zarówno w sferze edukacyjnej, jak i wychowawczej (Stróżyński, 2001, s. 288). Powinno się poddawać ocenie to, co uczeń zrobił, a nie to, czego nie zrobił. „Nie jest zatem zasługą, że uczeń się nie kłóci, lecz jest – kiedy godzi zwaśnionych" (tamże, s. 293). Zgadzam się z powyższą propozycją i uważam, iż powinna ona zostać wprowadzona do praktyki edukacyjnej. Obecnie bowiem częściej dostrzega się negatywne zachowania ucznia lub ocenia się to, czego uczeń nie zrobił. Rzadko natomiast dostrzega się i podkreśla czyny pozytywne, które powinny być szczególnie nagradzane. Powyższe rozwiązanie uzupełnione przez analizę działań, podejmowaną razem przez nauczycieli i rodziców, a także samych uczniów, powinno spowodować dążenie uczniów do sukcesu. Nagradzanie wysokich osiągnięć lepiej motywuje uczniów do wysiłku, a zgodnie z modelem wyjaśnienia osiągnięć B. Weinera uczniowie, którzy rozumieją, iż wysiłek i nagroda są ze sobą ściśle połączone, czują się odpowiedzialni za przebieg swojej kariery szkolnej. Osoby te nie poddają się przy pierwszej porażce, gdyż wiedzą, iż jeśli zmobilizują się do większego wysiłku, są w stanie osiągnąć sukces. Sukces zależy od nich samych. Nie czują się skazani na porażkę. I właśnie te osoby mają szansę odnieść sukces w życiu. Stworzenie im odpowiednich warunków zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym powinno być celem pracy rodziców i nauczycieli. Niestety, we współczesnej szkole uczniowie przeważnie dążą do unikania porażek. „Główną troską ucznia w szkole wcale nie jest uczenie się, ale chęć *odwalenia* zadania, które na niego na dany dzień przypada" (Janowski, 1995, s. 146).

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.

Bibliografia

Arends R. I.: *Uczymy się nauczać*. WSiP, Warszawa 1998

Bochniarz A.: *Kompetencje nauczycielskie w zakresie motywowania uczniów do nauki – opinie studentów*. W: E. Koziol, E. Kobylecka (red.): *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*. Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2002

Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M.: *Uczyć się – bez granic. Jak zawrzeć „lukę ludzką"? Raport Klubu Rzymskiego*. PWN, Warszawa 1982

Chomczyńska-Rubacha M.: *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 2, PWN, Warszawa 2003

Clauss G.: *Psychologia różnic indywidualnych w uczeniu się*. WSiP, Warszawa 1987

Delors J. (red.): *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998

Dembo M. H.: *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP, Warszawa 1997
Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu się*. Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2003
Faure E., Herrera F. i in. (red.): *Uczyć się, aby być. (Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Oświaty i Wychowania UNESCO)*. PWN, Warszawa 1975
Góralska R.: *Wpływ czynników motywacyjnych na efektywność procesu kształcenia*. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.): *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Agencja Wydawnicza „KWADRA", Szczecin 2002
Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa 1995
Jan Paweł II: *Przekroczyć próg nadziei*. KUL, Lublin 1994
Krasiejko I.: *Motywowanie uczniów w procesie kształcenia*. W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Wyd. MENOS, Częstochowa 2000
Lewowicki T.: *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. PWN, Warszawa 1977
Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999
Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2000
Mc. Combs B. L., Pope J. E.: *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki?* WSiP, Warszawa 1997
Mietzel G.: *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*. GWP, Gdańsk 1999
Mietzel G.: *Psychologia kształcenia*. GWP, Gdańsk 2002
Niebrzydowski L.: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972
Niemiec J.: *Edukacja „toczących się" reform*. W: A. Karpińska (red.): *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Wyd. Trans Humana, Białystok 2003
Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Wyd. PWN, Warszawa 1985
Piechaczek-Ogierman G., Krzemińska-Woźniak I.: *Poczucie tożsamości kulturowej uczniów a edukacja międzykulturowa*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Wyd. UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2006
Pieter J.: *Psychologia uczenia się*. PZWS, Warszawa 1961
Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1998
Putkiewicz Z.: *Motywy szkolnego uczenia się młodzieży*. PZWS, Warszawa 1971
Stróżyński K.: *System ewaluacji osiągnięć uczniów jako narzędzie oddziaływania wychowawczego*. W: K. Wenta (red.): *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Wyd. US, Szczecin 2001
Szmajke A.: *Regulacyjne konsekwencje procesu atrybucji*. W: Z. Kwieciński (red.): *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*. Wyd. UMK, Toruń 1985
Wojciszke B.: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002
Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1995.

The model of attribution by B. Weiner and schoolchildren interpretation of succes and/or failure

In the article I have presented the theoretical deliberations concerning the model of attribution by B. Weiner. I have tried to interpret the causes of achiering succes and failure. The research was conducted among pupils in Classes four (246), five (263) and six (237) – (746 alltogether) attending Primary Schools in Jastrzębie-Zdrój.

According to B. Weiner, schoolchildrens varry in the sort of dominating motives (schoolchildren motivated by succes and those motivated by failure). The findings of my surrey demonstrate that the pupils are mainly motivated by succes and they attribute their achievements to their internal causes which are dependent on them.

What should be emphasired is the fact that the model of attribution presented in the article com be found in pupils' interpretation of succes and failure.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2008

Czesław Kupisiewicz

WOLFGANG RATKE (RATICHIUS) – PREKURSOR I NAUCZYCIEL JANA AMOSA KOMEŃSKIEGO

Życie i imponujące dzieło Jana Amosa Komeńskiego znalazły należyte i zasłużone odbicie w światowej literaturze pedagogicznej. Także w Polsce dramatyczne koleje losu oraz intensywna działalność naukowa i oświatowa czeskiego pedagoga doczekały się licznych opracowań, a w gronie światowych komeniologów znacząco zaznaczyły swoją obecność nazwiska profesorów Łukasza Kurdybachy i Bogdana Suchodolskiego. Mniej natomiast znane są pedagogiczne idee i praktyczne poczynania oświatowe Wolfganga Ratkego, który był nie tylko prekursorem, lecz również nauczycielem Komeńskiego. Warto zatem poświęcić temu niemieckiemu pedagogowi należną mu uwagę, a w szczególności wyeksponować jego wpływ na poglądy i twórczość autora *Wielkiej dydaktyki*, któremu udało się prześcignąć swojego mistrza pod wieloma względami.

Syntetyczny życiorys Ratkego

Urodził się w 1571 roku w luterańskiej rodzinie mieszczańskiej w Wilster (Holstein). Ukończył słynne w owym czasie gimnazjum Johanneum w Hamburgu, a na uniwersytecie w Rostocku studiował teologię, filozofię i matematykę. Początkowo zamierzał zostać pastorem, ale porzucił ten zamiar ten zamiar i w latach 1603 – 1610 najpierw kontynuował studia, a następnie pracował w Holandii. Tam też przygotował program reformy szkolnej, nawiązując w nim do idei głoszonych przez F. Bacona, J. Locke`a i R. Descartesa. Po powrocie do Niemiec zatrzymał się we Frankfurcie nad Menem, gdzie chciał zreformować tamtejsze szkolnictwo poprzez m.in. przyznanie w nauczaniu pierwszeństwa językowi ojczystemu przed łaciną oraz zwracanie uwagi na „pojemność umysłu dziecka oraz raczej na rzeczy niż słowa i reguły" (*Geschichte...*, 1958, s. 106). Te i inne założenia planowanej reformy szkolnej przedstawił Ratke w 1612 roku w tzw. Memoriale Frankfurckim, który spotkał się z uznaniem postępowych kół społecznych, ale także z niezwykle ostrą krytyką konserwatystów, w tym kleru różnych wyznań. Zniechęcony tą krytyką przeniósł się z Frankfurtu nad Menem najpierw do Weimaru, a następnie do Augsburga, Bazylei i Köthen, gdzie założył szkołę eksperymentalną (1613),

w której przez kilka zaledwie miesięcy – z racji silnego sprzeciwu duchowieństwa, a później również miejscowego księcia – poddawał próbie swoje teoretyczne pomysły pedagogiczne oraz podręczniki. Później los rzucił go do Magdeburga i Erfurtu, gdzie zmarł w 1635 roku.

Wolfgang Ratke żył w burzliwych latach Wojny Trzydziestoletniej i siłą rzeczy równie burzliwe były jego losy. „Wieczny wędrowiec", a raczej tułacz, jak go określano, głosił idee, które z jednej strony spotykały się z aprobatą i uznaniem, a z drugiej z surową krytyką i prześladowaniami, a nawet więzieniem. Uznawany jest za autora lub przynajmniej „przyczynę sprawczą" nazwy „dydaktyka", a także cenionych w jego czasach podręczników do nauki języka niemieckiego oraz sformułowanych i do dziś aktualnych zasad i reguł dydaktycznych. Zarzucano mu, że był zazdrosny o swoje teoretyczne pomysły oraz „przechwalał się i obiecywał więcej, niż rozumiał i mógł przeprowadzić" (*Podręczna encyklopedia...*, 1925, s. 447).

Poglądy pedagogiczne Ratkego

Pierwszym założeniem pedagogiki Ratkego było przypisanie szczególnej roli w nauczaniu językowi ojczystemu oraz służącym temu celowi podręcznikom. Założenie to godziło w ówczesną tradycję, w myśl której nauczanie szkolne opierało się wyłącznie na łacinie. Nic też dziwnego, że spotkało się z ostrym sprzeciwem kleru, w którego gestii znajdowało się w tamtych czasach zinstytucjonalizowane nauczanie, poczynając od elementarnego, a kończąc na wyższym. **Drugie** założenie tej pedagogiki dotyczyło nadania szkolnemu kształceniu charakteru encyklopedycznego, dzięki czemu obejmowałoby ono nie tylko język ojczysty – oraz na wyższych szczeblach zinstytucjonalizowanej edukacji języki klasyczne – lecz również elementy przyrodoznawstwa. W tym przypadku Ratke postępował zgodnie z zaleceniami F. Bacona, którego dzieła znał i wysoko cenił, łącznie z metodyczną wskazówką, aby nauczanie „opierać na metodzie indukcyjnej, na samodzielnych doświadczeniach i badaniach uczniów. Tylko [bowiem] tą drogą zdobyta wiedza staje się wartościowym dorobkiem dziecka, rozwija jego sąd i samodzielność myślenia" (*Historia wychowania...*, 1967, s. 491). **Trzecie** założenie pedagogiki Ratkego odnosiło się do jej gnoseologicznych podstaw. Umysł człowieka, jego zdaniem, stanowi białą kartę (*tabula rasa*), a proces poznania przebiega przez dwie fazy: poznania zmysłowego „poprzez odzwierciedlanie w umyśle napotykanych rzeczy i zjawisk" oraz „tworzenie na tej podstawie uogólnień, abstrakcji i pojęć rodzajowych" (*Geschichte...*, 1958, s. 110). Ratke odróżniał też „przekazywanie uczniom wiedzy" od „samodzielnego przyswajania sobie przez nich tej wiedzy" oraz wysoko cenił pedagogiczną wartość owego „przyswajania". Omawiane tutaj założenie uczynił podstawą lansowanego przez siebie postulatu „kształcenia wszystkich dzieci, tak dziewcząt, jak i chłopców, w zakresie tego, czego uczy niemiecka szkoła" (tamże, s. 110). **Czwarte** założenie dotyczy dydaktyki. Wspomniałem już, że ta nazwa pojawiła się w raporcie „Krótkie sprawozdanie z dydaktyki albo sztuki nauczania Wolfganga Ratichiusza" (*Kurzer Bericht vor der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii*), opublikowanym w 1613 roku we Franfurcie nad Menem przez Krzysztofa Helwiga i Joachima Junga, profesorów uniwersytetu w Giessen.

A oto najważniejsze tezy owej dydaktyki, notabene silnie powiązane – jak to dzisiaj nazywamy – z polityką oświatową.

Po pierwsze, szkolnictwo powinno być organizowane, prowadzone i nadzorowane przez państwo, powinno stanowić „jego najważniejsze dzieło, wolne od wpływów duchowieństwa". Pieczę nad nim mają sprawować nadinspektorzy (*Oberscholaren*), wybierani spośród uczonych o dużym autorytecie, oraz podinspektorzy (*Unterscholaren*), reprezentujący lokalne społeczności, a jego finansowanie ma być obowiązkiem właścicieli ziemskich oraz cechów rzemieślniczych (tamże, s. 111).

Po drugie, pod względem strukturalnym szkolnictwo powinno się dzielić na szkoły wyższe (*hohe Schulen*) i niższe (*niedere Schulen*). Pierwsze mają kształcić w zakresie różnych dyscyplin na poziomie uniwersyteckim (*Spezialbildung*), opierając się na wiedzy i umiejętnościach wyniesionych przez absolwentów ze szkół niższych. Te z kolei powinny wyposażać młodzież w wiedzę o ogólnokształcącym charakterze, obejmującą „szeroki wachlarz różnych nauk" (Stölzner, 1893, s. 16, za: Nawroczyński, 1961, s. 173). Dzieci wiejskie mają uczęszczać do małych szkółek, w których będą się uczyć języka ojczystego, rachunków oraz rudymentów przyrody.

Po trzecie, nauczanie we wszystkich szkołach powinno odbywać się w języku ojczystym, co – zdaniem Ratkego – stanowi podstawowy warunek postulowanego przez niego zjednoczenia podzielonych na wiele państw i księstw Niemiec. Temu też celowi miały służyć opracowane przezeń podręczniki do nauki języka niemieckiego, bardzo nowoczesne jak owe czasy, w tym „Czytanki" (*Lesebüchlein*) oraz „Ogólna nauka języka" (*Allgemeine Sprachlehre*). Ich autor potępiał – jak to określił – „łacińską służalczość w nauczaniu" (*lateinische Dienstbarkeit im Unterricht*), co jednak nie znaczy, że nie doceniał potrzeby uczenia się języków klasycznych. Temu jednak procesowi zamierzał nadać zupełnie inny od dotychczasowego charakter metodyczny, kładąc nacisk nie tyle na gramatykę, ile na konwersację, co nazywał „żywym nauczaniem". Ratke docenial również teoretyczne i praktyczne znaczenie nauczania przyrody. To w tym właśnie kontekście pisał, że „Niczego nie można się nauczyć, jeśli się tego dobrze nie utrwaliło" (tamże, s. 27).

Po czwarte, Ratke był zwolennikiem „nowej" – jak ją określal – organizacji zinstytucjonalizowanego nauczania, tzn. nauczania organizowanego i prowadzonego w szkole i przez szkołę. Istotną cechę tej organizacji stanowiło nauczania klasowe, polegające na podziale uczniów na względnie homogeniczne grupy oraz uczenie ich identycznych (lub podobnych) treści w tym samym czasie w odrębnych dla każdej grupy pomieszczeniach, tzn. klasach. Homogeniczność dotyczyla głównie wieku uczniów oraz – co Ratke zakladal – związanego z nim na ogół przybliżonego poziomu dojrzalości szkolnej. Ta nowa organizacja była radykalnie różna od sięgającego starożytności nauczania, w którym nauczyciel pracowal kolejno z pojedynczymi uczniami, podczas gdy inni przysluchiwali się temu lub zajmowali się czymś innym. W nauczaniu klasowym, które później nazwano klasowo-lekcyjnym, każda klasa realizowala przepisany dla niej program podczas odrębnych jednostek czasowych, zwykle jednogodzinnych, tzn. lekcji. Wymagalo to systematycznej kontroli i oceny uzyskiwanych przez uczniów wyników pracy, to jest uczenia się, do czego Ratke przywiązywał duże znaczenie, widząc w tym środek mobilizujący dzieci i młodzież do intensywnego wysilku. Pomysl „nowej organi-

zacji nauczania" zapożyczyl Ratke prawdopodobnie od niemieckiego pedagoga J. Sturma [1507–1589], twórcy założonego w 1538 roku w Strasburgu protestancko-humanistycznego gimnazjum, w którym stosowano nauczanie w systemie klasowo-lekcyjnym. Gorącym zwolennikiem i propagatorem tego systemu byl później J.A. Komeński.

Po piąte, naturalne metody nauczania stanowily kolejną cechę budowanej przez Ratkego dydaktyki. Teoriopoznawczą podstawą tych metod byl gloszony przez F. Bacona pogląd, że w nauczaniu pierwszeństwo należy się rzeczom, a nie uogólnieniom. Podobnie należy postępować w nauczaniu języków, dopowiadal Ratke: najpierw czytanki, a dopiero później gramatyka. Tylko na tej drodze można, twierdził, zapobiegać nadmiernemu przeciążaniu pamięci uczniów oraz rozwijać u nich myślenie, przy czym istotną rolę w tym procesie odgrywają ćwiczenia i powtórzenia. Opowiadal się więc Ratke za gloszoną już przez starożytnych zasadą, w myśl której „powtarzanie jest matką uczenia się" oraz dodawal od siebie, że „zrozumienie sprawia, że dzięki niemu pamięciowe »wkuwanie« staje się zbędne" (tamże, s. 35).

Po szóste, dydaktykę Ratkego znamionuje postulat, aby „wywolywać u uczniów potrzebę uczenia się, czego warunkiem jest budzenie u nich zainteresowania nauką. Celowi temu nie służy stosowanie kar fizycznych przez nauczycieli: rózgi i bicie dzieci są niedopuszczalne i sprzeczne z duchem humanistycznej szkoły" (*Geschichte...*, 1958, s. 113).

Po siódme, nauczyciel powinien spelniać w nauczaniu kierowniczą rolę, dowodził Ratke, a także ponosić odpowiedzialność za końcowe efekty tego procesu. W tym jednak celu należy mu zapewnić niezbędne ku temu warunki: odpowiednią pozycję społeczną, godziwe uposażenie, niezależność od nacisków ze strony wladz, a przede wszystkim gruntowne wykształcenie ogólne i zawodowe. Nie bez znaczenia są też cechy osobowości nauczyciela, a zwlaszcza jego humanistyczny stosunek do dzieci i mlodzieży.

*

Czasy Trzydziestoletniej Wojny, w jakich żyl Wolfgang Ratke, nie sprzyjały urzeczywistnieniu głoszonych przez niego planów przebudowy szkolnictwa. Dodatkową przeszkodę stanowiło wrogie nastawienie do tych planów ze strony zarówno protestanckiego, jak i katolickiego duchowieństwa, a także części wplywowej szlachty i magnaterii. Niemniej uchwalony w 1619 roku tzw. „Weimarski Porządek Szkolny" zawieral sporo lansowanych przez Ratkego idei pedagogicznych, w tym postulat wprowadzenia powszechnego obowiązku szkolnego, nauczania w języku ojczystym, a ponadto wiele z zalecanych przez niego zasad i regul dydaktycznych. Równie widoczny byl wplyw Ratkego na treść dokumentu pt. *Gothaer Schulmethodus* z 1642 roku, w którym domagano się wprowadzenia obowiązkowego nauczania w języku ojczystym dla wszystkich dziewcząt i chlopców oraz stosowania naturalnych metod w tym nauczaniu. Wymienione dokumenty nie zdolaly wprawdzie ograniczyć wplywu kleru na funkcjonowanie niemieckiego szkolnictwa, ale wskazaly kierunek, który z czasem zyskał sobie trwale prawo obywatelstwa. Najbardziej konsekwentnym zwolennikiem i realizatorem gloszonych przez Ratkego idei stał się jednak dopiero J.A. Komeński, który obficie z nich korzystal przy pisaniu m.in. *Wielkiej dydaktyki*, która byla dzielem jego życia.

Wpływ Ratkego na pedagogikę i działalność oświatową J.A. Komeńskiego

J.A. Komeński, podobnie jak F. Bacon, W. Ratke i R. Descartes, był przekonany, że jedną z ważniejszych przyczyn słabości szkoły z początków XVI stulecia stanowiły stosowane przez nią niewłaściwe metody nauczania, oparte głównie na pamięciowym opanowywaniu przez uczniów przekazywanych im treści, często dla nich niezrozumiałych. Z tego powodu Ratke poszukiwał „naturalnych" – jak je nazwał – metod nauczania i uczenia się, opartych na respektowaniu zasady „Naprzód rzecz poznana dla niej samej, potem dopiero mówienie o rzeczy" (Stötzner, za: Nawroczyński, 1961, s. 16). O ile jednak Ratke stosował tę zasadę przede wszystkim do nauczania języków obcych, to Komeński znacznie wyszedł poza ten zakres, podnosząc ją do rangi zasady ogólnodydaktycznej.

Podobny przypadek ma również miejsce, gdy chodzi o treści nauczania. Ratke sugerował wprawdzie, aby na wyższych szczeblach nauki szkolnej wzbogacać te treści o elementy filozofii, fizyki, matematyki i biologii, ale te sugestie miały głównie charakter metodyczny, a ogólnodydaktyczne znaczenie nadal im dopiero „wielki jego uczeń i kontynuator zapoczątkowanego przezeń niego dzieła, to jest J.A. Komeński" (Lümets, Naumann, 1985, s. 108). Obaj wymienieni pedagogowie starali się przy tym odpowiedzieć na pytanie: „Jak nauczać, aby uczeń uczył się szybko, gruntownie i skutecznie?" Obaj zmierzali również do przystosowania realizowanego w szkole nauczania do wymagań i potrzeb ówczesnego społeczeństwa, łącznie z wymaganiami i potrzebami produkcyjnymi (tamże, s. 156 i nast.). Obaj wreszcie przyczynili się do spopularyzowania klasowo-lekcyjnej organizacji nauczania, które – w postaci mniej lub bardziej zmodyfikowanej – przetrwało na dobrą sprawę do dzisiaj. Podkreślmy ponadto, że nazwa „dydaktyka" pojawiła się w związku z pedagogiczną działalnością Ratkego, a niektórzy dydaktycy przypisują mu nawet jej autorstwo. Prawo obywatelstwa dla niej w światowym piśmiennictwie pedagogicznym zapewnił jej ponownie – J.A. Komeński (Nawroczyński, 1961, s. 18).

Recepcja pedagogiki Ratkego w Polsce

Z przeglądu polskiej literatury pedagogicznej z lat przed– i powojennych wynika, że Wolfgangowi Ratke poświęcano na ogół niewiele uwagi. Najobszerniejsze omówienie jego drogi życiowej i poglądów pedagogicznych zawiera napisana pod redakcją Ł. Kurdybachy *Historia wychowania* (tom 1) z 1967 roku. Osobne hasło poświęcone Ratkemu znajduje się w *Podręcznej encyklopedii pedagogicznej* (tom 2) z 1925 roku, opracowanej przez F. Kierskiego. W obu tych źródłach eksponuje się jednak w lakoniczny tylko sposób fakt – bardzo ważny ze względu na główny cel niniejszego opracowania – że Ratke był prekursorem, a także w znacznej mierze nauczycielem Komeńskiego. Na ten właśnie fakt wskazał jednoznacznie dopiero B. Nawroczyński w swoich *Zasadach nauczania*, a pośrednio również Ł. Kurdybacha, który napisał, że „Wiele ze wskazań metodycznych Ratkego można znaleźć bez trudu w dydaktyce Jana Amosa Komeńskiego", a ponadto, że „Komeński sam podkreślał, iż jego zainteresowania metodami nauczania powstały pod wpływem

praktyki szkolnej oraz wywodów Ratkego" (*Historia wychowania*, 1967, s. 491 i 494). Obaj przywołani wyżej autorzy wskazywali oprócz tego, iż Komeński – podobnie jak Ratke – domagał się nauczania języka oraz w języku ojczystym, wprowadzenia dla wszystkich dzieci obowiązku szkolnego, a także stosowania w pracy dydaktycznej z dziećmi i młodzieżą metod naturalnych. Najczęściej w polskim powojennym piśmiennictwie pedagogicznym przypisuje się Ratkemu bądź autorstwo terminu „dydaktyka", bądź współudział w jego pojawieniu się w związku z cytowanym już w tym opracowaniu sprawozdaniem Helwiga i Junga z 1613 roku (por. Sośnicki, 1948, s. 11). Nie ma natomiast w polskich podręcznikach dydaktyki wzmianki, że Ratke – nawiązując do działalności J. Sturma – opowiedział się za stosowanym w Strasburgu systemem klasowo-lekcyjnego nauczania, a oprócz tego widział w upowszechnieniu tego nauczania ważny środek prowadzący do zjednoczenia licznych w XVIII wieku państw i księstw niemieckich, na co z kolei zwracają uwagę historycy wychowania w Niemczech (por. np. *Padagigische Enzyklopadie*, 1963, s. 755). Należy ponadto odnotować, że w znanym podręczniku historii wychowania Stefana Wołoszyna (1964) nazwisko Ratkego w ogóle nie występuje.

*

Wiele jest powodów, aby przypomnieć życie i dzieło Wolfganga Ratke, który – nawiązując głównie do idei F. Bacona, J. Locke`a i R. Descartesa – dostarczył twórczych inspiracji J.A. Komeńskiemu, a tym samym przyczynił się do nadania dydaktyce nie tylko statusu **sztuki**, za jaką była pierwotnie uważana, lecz również **nauki**, w jaką przekształcił ją J.F. Herbart i nadal czynią to niektórzy dydaktycy współcześni, w tym polscy (por. Kwiatkowski, 2001; Lewowicki, 1977, 1988; Mieszalski, 1990; Niemierko, 2007).

Bibliografia

Geschichte der Erziehung. Praca zbiorowa. Berlin 1958

Kurdybacha Ł.: *Historia wychowania*. Tom 1. Warszawa 1967

Kwiatkowski S.M.: *Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki*. Warszawa 2001

Lewowicki T.: *Dydaktyka różnicowa*. Warszawa 1977

Lewowicki T.: *Proces kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa 1988

Lümets H., Naumann W.: *Didaktik*. Berlin 1985

Mieszalski S.: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1990

Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Wyd. 3. Lwów-Warszawa 1961

Niemierko B.: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007

Padogogische Enzyklopadie. Band 2. Berlin 1963

Podręczna encyklopedia pedagogiczna w opracowaniu F. Kierskiego. Tom 2. Lwów-Warszawa 1925

Sośnicki K.: *Dydaktyka ogólna*. Toruń 1948

Stölzner P. (Herausgeber): *Ratichianische Schriften*. Leipzig 1893

Woloszyn S.: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964.

RECENZJE

Wasyl G. Kremień: *Filozofija nacionalnoj idei – ljudina, oswita, socijum*. Wyd. Gramota, Kijów 2007, s. 575. Wydanie polskie: **W.G. Kremień:** *Filozofia edukacji*. Przekład I. Rodiuk. ITeE-PIB, Radom 2008

Książka Wasyla G. Kremienia: *Filozofija nacionalnoj idei – ljudina, oswita, socijum* (Kijw 2007, Wydawnictwo Gramota, s. 575) jest ważnym i wielce inspirującym głosem w prowadzonej na Ukrainie dyskusji o narodowej tożsamości i perspektywach rozwoju społeczeństwa i państwa. Wydanie tej książki było znaczącym wydarzeniem w życiu intelektualnym naszych ukraińskich sąsiadów. Co więcej – publikacja ta stała się impulsem do poczynań edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu nowoczesnego społeczeństwa ukraińskiego – wykształconego, respektującego idee i zasady demokracji, otwartego na świat i twórczego.

Zmagania o nowy ład ustrojowy na Ukrainie są w Polsce znane dość powierzchownie i fragmentarycznie. Docierają do nas informacje przede wszystkim o problemach i sporach politycznych, niekiedy także o sprawach z zakresu gospodarki i ekonomii. Wciąż jednak niewiele wiadomo o przemianach dokonujących się w kulturze i w edukacji, w życiu umysłowym i w życiu społecznym – w sferze szeroko rozumianej duchowości.

Książka Wasyla G. Kremienia daje możliwość poznania słabo znanych w naszym kraju obszarów refleksji humanistycznej podejmowanej dawniej i dziś na Ukrainie. Daje także możliwość zaznajomienia się z propozycjami systemowych przeobrażeń edukacji w społeczeństwie i państwie bliskich sąsiadów.

Właściwe odczytanie poglądów i przesłań formułowanych przez Autora wydaje się najłatwiejsze, gdy sięgamy do tekstu oryginalnego. W przypadku książki wydanej w języku ukraińskim pojawia się jednak – pomimo podobieństw języka polskiego i ukraińskiego – bariera językowa. Trudność jest tym większa, jeżeli mamy do czynienia z tekstem zawierającym liczne terminy naukowe, odwołania do faktów i symboli właściwych dziejom i kulturze ukraińskiej. Dlatego – w tej sytuacji – najlepszym rozwiązaniem jest dokonanie tłumaczenia. Tak też stało się ze wspomnianą na wstępie książką. Ukazuje się ona pod tytułem *Filozofia edukacji*.

Czytelnik polski otrzymuje przekład wybranych fragmentów – około 300 stron z oryginału obejmującego blisko dwa razy więcej stron. Wybór dokonany przez redaktora naukowego wydania – prof. dra hab. Henryka Bednarczyka – pozwala na rzetelną prezentację trzech istotnych obszarów refleksji, a mianowicie filozofii (ukraińskiej) idei narodowej, filozofii „homocentryzmu" i filozofii oświaty. Wydanie polskie uzupełnione zostało o (specjalnie przygotowany do tej edycji) obszerny rozdział traktujący o prakseologii oświaty – polityce oświatowej, zadaniach oświaty i warunkach jej skuteczności. Tak pomyślanej książce nadany jest tytuł akcentujący zagadnienia filozofii edukacji.

W polskojęzycznym wydaniu pracy Wasyla G. Kremienia szczególną uwagę zwraca kilka wątków.

Po pierwsze, jest to historyczne ujęcie poszukiwania i kształtowania się tożsamości ukraińskiej. Ukazane są historyczne korzenie, trudne losy i współczesne zmagania o określenie tożsamości narodowej i świadomości własnej tożsamości. Tradycyjnym spoiwem poczucia tej tożsamości była i jest – co podkreśla Wasyl Kremień – idea ducha narodowego, duchowość narodowa w swoistym pojmowaniu ukraińskim.

Po drugie, myślą przewodnią pozwalającą zrozumieć rozważania o duchowości ukraińskiej, o idei i ideologii narodowej są odwołania do podstawowych idei – niejako fundamentów tej duchowości – homocentryzmu i kordocentryzmu. Homocentryzm jest odmianą humanizmu – z uwzględnieniem dorobku myślicieli ukraińskich, ale też z oczywistym odwołaniem do antyku, odrodzenia, oświecenia. Kordocentryzm to charakterystyczna dla Ukraińców „filozofia serca" i postulowane przez nią zachowanie.

Dostrzeżenie tych wątków przybliża do zrozumienia istoty idei i duchowości narodowej. Jednocześnie lektura stosownych fragmentów książki pozwala poznać podobień-

stwa i różnice w krystalizowaniu się tożsamości narodowej Ukraińców i Polaków. To także okazja do podania w wątpliwość niektórych stereotypów – utrwalonych w Polsce, a dotyczących Ukraińców.

Ale to dalece nie wszystko. Trzeci wątek to próba odtworzenia i przypomnienia (także Ukraińcom) źródeł wiedzy o ukraińskiej kulturze duchowej. To przypomnienie myślicieli, działaczy społecznych, uczonych – i ich prac kształtujących poglądy i postawy, wyznaczających kierunki myśli społecznej i obszary poczucia tożsamości kulturowej i narodowej. W pewnym sensie książka jest szkicem historii myśli społecznej i kultury ukraińskiej. Dla czytelników polskiego wydania wiele w tym szkicu odkryć i zachęt do bardziej wnikliwych studiów, do spojrzenia na tożsamość ukraińską w sposób wykraczający poza utarte stereotypy.

Po czwarte, niezwykle konsekwentnie i klarownie przedstawiona została rola edukacji w podtrzymywaniu świadomości narodowej i w kształtowaniu tożsamości współczesnego społeczeństwa ukraińskiego. W przypadku tego społeczeństwa – długo poddawanego rusyfikacji – znaczenie edukacji w kształtowaniu poczucia tożsamości narodowej ma szczególny wymiar.

Wreszcie, po piąte, w książce zawarty jest program przeobrażeń i rozwoju współczesnej edukacji. Edukacja – w myśl tego programu – stać się ma jednym z zasadniczych czynników rozwoju osobowości ludzi, rozwoju społecznego i rozwoju państwa. Autor przywołuje podstawowe obszary wymagające zmian, odwołuje się do wiedzy naukowej i do dokumentów państwowych określających zadania i kierunki przeobrażeń edukacji. Podkreślić należy, że Wasyl Grigorowicz Kremień jest współtwórcą strategii rozwoju oświaty, współautorem prac i dokumentów określających zadania oświaty. W latach krystalizowania się nowej państwowości Ukrainy pełnił ważne funkcje polityczne, kilka lat był ministrem w resorcie nauki i oświaty. Jednocześnie jest znanym i uznanym uczonym – członkiem Narodowej Akademii Nauk Ukrainy i od kilku lat prezydentem Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Jest profesorem filozofii. To niezwykle połączenie społecznych ról doświadczonego polityka i wybitnego uczonego oraz eksperta i organizatora życia naukowego i oświatowego dobrze służy promowaniu spraw edukacji na Ukrainie.

Książka Wasyla G. Kremienia odzwierciedla dążenia postępowych polityków i elit intelektualnych do ukształtowania na Ukrainie systemu edukacji na miarę potrzeb i oczekiwań nowoczesnego społeczeństwa ukraińskiego. Duże fragmenty tej książki są wykładem filozofii edukacji i strategii rozwoju edukacji na Ukrainie.

Wszystko to skłania do konstatacji, że mamy do czynienia z książką ważną i godną lektury zarówno w wersji oryginalnej, jak i w wydaniu polskojęzycznym. Książka ta daje szanse wzbogacenia wiedzy o kulturze i problemach poczucia tożsamości naszych sąsiadów, umożliwia także poznanie zasadniczych założeń filozofii edukacji i strategii zmian oświatowych na Ukrainie.

Pierwsza – dostępna mi – wersja tłumaczenia na język polski potwierdza, iż przekład wielu terminów, zbitek pojęciowych i odwołań do kultury symbolicznej bywa zadaniem trudnym (także w przypadku dość podobnych języków). Na szczęście – treść książki jest na tyle interesująca i wartościowa pod względem poznawczym, że broni się myślą autorską.

Tadeusz Lewowicki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
w Warszawie

Henryka Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 260

Pedeutologia autorstwa H. Kwiatkowskiej to doskonały, potrzebny i oczekiwany podręcznik o nauczycielu, jego edukacji i pracy zawodowej, jego wielostronnej działalności pedagogicznej. Mimo iż wiedza o nauczycielu ma długą historię, to jej ujęcie w formie podręcznikowej jest pierwsze. Jest to podręcznik w problemowym układzie treści, co oznacza, że treść rozważanych kwestii, ich złożoność, niejednoznaczność, problematyczność i niestandardowość przesądziły o formie publikacji.

Książka adresowana jest do nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli, pedagogów i studentów oraz do przyszłych nauczycieli. Treść rozważań ujęta jest w dziesięć rozdziałów ustrukturalizowanych według spójnej koncepcji: krótkiego wprowadzenia ukazującego kontekst teoretyczny i społeczny problematyki zawartej w rozdziale; syntetycznej charakterystyki pojęć kluczowych; prezentacji treści rozdziału w podziale tekstu na problemowe fragmenty; celowego podkreślania znaczeń poprzez wytłuszczanie nazwisk, pojęć i struktur pojęciowo-leksykalnych; nawiązywanie kontaktu poznawczego z czytelnikiem poprzez apelatywne zwroty typu „zapamiętaj", „pomyśl, wypunktowane repetycyjne uogólnienia i refleksje; zakończenia rozdziału syntetycz-

nym „Podsumowaniem" i propozycją zadań do wykonania.

Nasycenie tekstu tego typu elementami strukturalnymi autorka uzależnia od rangi i zakresu analizowanych zagadnień, skupia uwagę na jakościowej swoistości sytuacji edukacyjnych.

Zawartość treściowa zadań nawiązuje do głównych pytań stanowiących oś rozważań rozdziału. Cele zadań zorientowane są na problematykę edukacji współczesnego człowieka oraz rolę i konstruktywną perspektywę rozwoju zawodowego nauczyciela. Na przykład: „Wykaż ewolucję pojęcia »nauczyciel« i dokonaj analizy krytycznej przemian. Co w nich jest słuszne, a co może budzić wątpliwości? Jak będzie się zmieniała profesja nauczycielska?" (s. 46).

Ogromną wagę przywiązuje H. Kwiatkowska do kształcenia współczesnego nauczyciela. Problematyce tej poświęca trzy rozdziały podręcznika, co stanowi ponad sto stron tekstu. Jest to prezentacja głównych orientacji teoretycznych w edukacji nauczycielskiej. Ukazane są one w nawiązaniu do podstawowych nurtów i kierunków psychologicznych: behawioryzmu, psychologii humanistycznej oraz psychologii poznawczej. Podkreślając znaczenie świadomości teoretycznej w działaniu pedagogicznym nauczyciela, nawiązuje do kontekstów warunkujących nauczycielskie osiągnięcia w pracy zawodowej.

W ocenie autorki orientacja technologiczna sprowadza kształcenie do precyzyjnie sterowanego procesu, do wymiaru technologii, łączy się z kwalifikacjami pragmatycznymi, z tym w jakim stopniu nauczyciel jest sprawny działaniowo, co poddaje się w jego działaniu obserwacji i pomiarom. Podstawę tej orientacji stanowi uproszczone behawiorystyczne widzenie rzeczywistości. Determinizm sytuacyjny określa także koncepcję kształcenia nauczyciela wyposażonego w repertuar sprawności bezpośrednio użytecznych w działaniu nauczycielskim, zaniedbując kształcenie umiejętności rozwiązywania sytuacji niestandardowych, niepowtarzalnych – stwierdza autorka. Jest to osąd profesjonalny, wskazujący na zagrożenia wynikające z dominacji tej orientacji w procesach kształcenia w ogóle, a w szczególności w przygotowaniu pedagogicznym przyszłych nauczycieli. Choć przyznać trzeba, że pragmatyczna funkcjonalność działań jest potrzebna nauczycielowi jako twórcy środowiska edukacyjnego i jego kultury. Pomocne są współczesne teorie neobehawiorystyczne, podkreślające wartość zmiennych pośredniczących związanych z przestrzenią zachowań ludzkich.

Z opozycji do psychologii behawiorystycznej wyrasta orientacja humanistyczna, czerpiąc inspiracje z psychologii humanistycznej, łączy się z przeorientowaniem myślenia na wymiar osobowościowy, personalistyczny. Podstawową zasadą tej orientacji teoretycznej w odniesieniu do badań oraz działań praktycznych nauczyciela jest zasada komunikacji, autentycznego porozumienia międzyludzkiego. Głównym celem działania nauczycielskiego jest pomoc uczniowi w odkrywaniu własnego „ja" w harmonijnym rozwoju osobowym i stawaniu się człowiekiem. Kształcenie nauczyciela jest zatem także procesem stawania się nauczycielem, odkrywaniem i realizowaniem siebie. Jest to proces wspierania odnajdywania przez przyszłego nauczyciela własnej indywidualności i niepowtarzalności osobowej jako warunku osiągnięć w przyszłej pracy pedagogicznej.

Prezentowana orientacja funkcjonalna wyraża, zdaniem autorki, swoisty aspekt natury pracy nauczyciela przez „uobecnianie nauki" w działaniu pedagogicznym. Proces ten dokonuje się nie przez ilościowy wzrost wiedzy teoretycznej, zwłaszcza wiedzy reproduktywnej, lecz poprzez zwiększanie wykorzystania w praktyce zdobytej teorii, albowiem wartość wiedzy tkwi w jej użyciu, w zastosowaniu do pomnażania efektów kształcenia. „Chcąc »uobecnić naukę« w działaniu praktycznym nauczyciela, a więc kształtować funkcjonalną użyteczność jego wiedzy, w procesie kształcenia należy nadać szczególne znaczenie: 1) wiedzy jako orientacyjnej podstawie działania, 2) jej aspektom metodologicznym, jako podstawie tworzenia systemu wiedzy z napływających informacji, często pozornie luźnych i rozproszonych, 3) umiejętnościom praktycznym, w tym badawczym, dzięki którym nabiera się wprawy w operowaniu informacją" (s. 58).

Stawiając pytanie o to, jak „uobecnić naukę" w działaniu praktycznym nauczyciela, jak kształcić nauczyciela, by wiedza naukowa przenikała jego czynności praktyczne, by regulowała działanie, autorka postuluje kształtowanie funkcjonalnej użyteczności jego wiedzy, a mianowicie: kształcenie działaniowe poprzez systemy zadań; dążenie do „nadmiarowości" kwalifikacji jako warunku „ruchu" wiedzy w praktycznej stosowalności; postawy badawczej umożliwiającej zaistnienie świadomości źródeł wiedzy; ciągły wzrost samowiedzy i samoakceptacji; wzbogacanie problematyki aksjologicznej.

Zarysowane w dużym skrócie orientacje teoretyczne w edukowaniu współczesnego nauczyciela znajdują uszczegółowienie w następnych rozdziałach poświęco-

nych kształceniu nauczycieli. Autorka prezentuje w nich zbiory aktualnie stosowanych koncepcji kształcenia nauczycieli, ocenia ich walory, ograniczenia i bariery w zastosowaniu, ustosunkowuje się do programów i celów edukacji nauczycielskiej.

Zwraca uwagę refleksyjnie opracowany rozdział o kształceniu teoretycznym i praktycznym nauczycieli korespondujący silnie z rozważaniami o naturze działania pedagogicznego i profesjonalizmie nauczyciela. Rozważając ogólnofilozoficzne relacje, które zachodzą między poznaniem a działaniem, autorka tłumaczy, ważne dla rozumienia tych zjawisk, pojęcia: wiedza i wiedza naukowa, wyjaśnia wpływ wiedzy na działania pedagogiczne, prowadzi spójny opis istoty teorii osobistych (indywidualnych) ich funkcji i znaczenia w działaniu praktycznym. Znajdujemy też wyczerpujące omówienie szeregu aktualnych problemów edukacji nauczycielskiej i funkcjonowania zawodowego nauczyciela.

Zawód nauczyciela, jak wiemy, posiada strukturę złożoną, o wysokim stopniu komplikacji oraz intelektualnym i komunikacyjnym charakterze czynności. Są to cechy swoiste działaniu pedagogicznemu nauczyciela. „O sile działania nauczyciela – w ocenie autorki – decyduje w dużej mierze jego indywidualność, rozumiana także jako wewnętrzna moc, która nadaje sens działaniu" (s. 165). Owa wewnętrzna moc jest pojęciem bliskoznacznym powszechnie znanemu pojęciu talentu pedagogicznego. Mając na myśli pojęcie „talent pedagogiczny", ową „wewnętrzną moc" wychowawcy i nauczyciela, bliscy jesteśmy określeniu ogólnemu zawodu nauczycielskiego jako misji, swoistego powołania. Te aspekty natury działania pedagogicznego nauczyciela warunkowane jego osobistą cenną wartością – talentem pedagogicznym – jako wypadkową zdolności, motywów i uwarunkowań środowiskowych, tj. społecznych, zasługują na głębszą analizę i opis. Mocniejsze akcenty i cechy zawodu nauczycielskiego zawarte są w rozważaniach autorki o profesjonalizmie nauczyciela.

Profesjonalizm nauczycielski – to spełnienie wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych, egzystencjalnych. Jest to autorska prezentacja profesjonalizmu nauczyciela budowanego na koncepcji profesjonalnego osądu, dzięki któremu nauczyciel może podjąć skuteczne działanie w sytuacjach złożonych, niestandardowych. Niezbędne jest wykształcenie profesjonalnej kompetencji nauczyciela jako umiejętności działania opartej na racjonalności emancypacyjnej, czyli – jak pisze autorka – inteligentnym zachowaniu i umiejętnym działaniu „poza dostarczoną informacją i poza dostarczoną umiejętnością". A więc empatia, rozumienie, interpretacja, refleksja – to kluczowe pojęcia związane z profesjonalną kompetencyjnością nauczyciela. Pojęcie „kompetencja" silnie związane z pojęciem „zawód" w omawianej pracy występuje marginalnie, choć treść pracy przenika głęboka analiza i refleksja o wiedzy i umiejętnościach pedagogicznych, całym obszarze sprawnego działania nauczycielskiego.

Pięknym dopełnieniem wiedzy pedeutologicznej są dalsze rozdziały traktujące o dylematach bycia nauczycielem, o rozwoju zawodowym nauczyciela oraz tożsamości zawodowej polskich nauczycieli.

Podręcznik *Pedeutologia* w opracowaniu Henryki Kwiatkowskiej to głęboko przemyślana koncepcja interaktywnego ujęcia treści oraz formy wyrazu językowego myśli, ich edukacyjnego sensu. Jest to książka nakierowana na aktywizację poznawczą i emocjonalną czytelnika poprzez stymulowanie myślenia pytającego i krytycznego, a w efekcie na wspomaganie rozwoju kreatywnego, poszukiwania osobistych rozwiązań pedagogicznych. Jest to książka naukowa, napisana piękną polszczyzną, dzięki której ścisłość językowa i opis problemowych zdarzeń pobudza do namysłu i refleksji. Jest to książka – przyjaciel każdego nauczyciela.

Genowefa Koć-Seniuch
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
w Warszawie

Nick J. Enfield, Stephen C. Levinson (eds.): *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction.* Berg, Oxford – New York 2006, s. 530

W jednej ze swoich książek[1] Zdzisław Chlewiński pisze, że umysł jest jednym z najpiękniejszych, a zarazem najbardziej zdumiewających tworów, w jakie człowiek został wyposażony. Dzięki umysłowi budujemy poznawczą reprezentację rzeczywistości naturalnej i społeczno-kulturowej, wychodzimy poza to, co dostępne w poznaniu zmysłowym, próbujemy zrozumieć siebie i świat, w którym żyjemy. Dzięki umysłowi możemy także rozważać i eksplorować „światy możliwe".

Niemniej na pytanie, co to jest umysł, niełatwo odpowiedzieć. Wynika to z faktu, iż umysł jest konstruktem teoretycznym, którego na obecnym poziomie rozwoju nauki nie da

się zdefiniować. Mamy jedynie pewne intuicje poznawcze, co do jego struktury i funkcjonowania. Jednakże to, w jaki sposób umysł działa, z całą pewnością zależy od narzędzi, jakimi rozporządza, a tych z kolei dostarcza kultura. Z ewolucyjnego punktu widzenia faktem jest więc, że umysł nie mógłby istnieć poza kulturą. Człowiek tworzy kulturę, a kultura tworzy człowieka, kształtuje umysł ludzki i umożliwia jego funkcjonowanie.

Z ewolucyjnego punktu widzenia istotny jest także sposób, w jaki nawiązujemy i podtrzymujemy interakcje z innymi. Ów sposób „nadał naszemu gatunkowi specyficzny charakter. Specyfika ludzkiego życia polega na uczestnictwie we wspólnym, mentalnie tworzonym świecie; świecie, w którym mamy konkretne oczekiwania co do wzajemnego zachowania, konkretne przekonania na temat czyjejś wiedzy, intencji, motywacji" (ze „Wstępu", s. 1). Właśnie dzięki interakcjom społecznym dziecko dowiaduje się, czym jest kultura, nadto poznaje właściwe jej sposoby konceptualizacji rzeczywistości. Prace takich psychologów, jak Marc H. Bornstein czy chociażby H. Rudolph Schaffer jednoznacznie dowodzą, że człowiek, wkrótce po urodzeniu, jest w stanie wchodzić w aktywne interakcje z otoczeniem społecznym, przy czym charakter tych interakcji z czasem ulega zmianom. Około dziewiątego miesiąca życia dziecka pojawiają się jakościowo nowe formy zachowania, wskazujące na istotne zmiany w jego sposobie rozumienia rzeczywistości, zwłaszcza jej aspektu społecznego. W tym wieku niemowlęta zaczynają przejawiać mnóstwo zachowań związanych ze wspólnym kierowaniem uwagi. Od tego momentu interakcje „twarzą w twarz" z innymi ludźmi ulegają gruntownym przemianom, tracą swój pierwotny charakter. Odtąd partner interakcji rozumiany jest jako istota intencjonalna, taka jak ono samo, czyli dziecko, przed którym teraz otwiera się cały, jakże nowy, świat intersubiektywnie podzielanej rzeczywistości. Jak zauważa Tomasello, to „rozumienie innych jako sprawców intencjonalnych jest przełomowym krokiem w rozwoju ludzkiego poznania społecznego. Umożliwia ono bowiem niemowlętom rozpoczęcie trwającej całe dalsze życie podróży kulturową ścieżką rozwoju. Umożliwiając im zaangażowanie w rozmaite procesy kulturowego uczenia się i internalizację perspektywy innych osób, to nowe rozumienie pozwala dzieciom pojmować świat dzięki kulturowemu pośrednictwu wiedzy innych ludzi. Dotyczy to także punktów widzenia i wiedzy zawartej w materialnych i symbolicznych wytworach ludzkich, tworzonych przez ludzi znacznie oddalonych w czasie i przestrzeni"[2].

Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction to praca zbiorowa, powstała pod redakcją Nicka J. Enfielda i Stephana C. Levinsona (obaj są pracownikami naukowymi Instytutu Psycholingwistyki im. Maxa Plancka w Nijmegen), w której wątki antropologiczne przeplatają się z wątkami psychologicznymi, socjologicznymi, wreszcie lingwistycznymi, a wszystko to – tworząc spójną, interdyscyplinarną całość – pozwala czytelnikowi wyjść poza dotychczasowe przekonania na temat specyfiki naszego gatunku, który swoją unikalność w równym stopniu zawdzięcza ewolucji biologicznej i kulturowej.

Oś problemową recenzowanej książki stanowi, najogólniej rzecz ujmując, pytanie o początki ludzkiego uspołecznienia. Książka składa się z pięciu części: pierwsza zawiera rozdziały poświęcone interakcji społecznej, a w szczególności jej właściwościom, organizacji oraz zjawisku intersubiektywności. W części drugiej podjęto próbę wskazania natury i rozwoju psychologicznego podłoża społecznych interakcji. Rozdziały zamieszczone w trzeciej części książki poświęcone są relacji: kultura – uspołecznienie. Rozważania prowadzone w części czwartej wyraźnie nawiązują do treści części wcześniejszych, albowiem dotyczą poznawczego aspektu społecznych interakcji. Pojawiają się więc odwołania do sekwencyjności interakcji społecznych, ich psychologicznego podłoża oraz socjokulturowego kontekstu. Ostatnia część pracy to część zawierająca teksty Richarda W. Byrne'a, Michaela Tomasello oraz Roberta Boyda i Petera J. Richersona. Uprzednio analizowano właściwości społecznych interakcji nawiązywanych przez człowieka. Owe właściwości (dzielenie wspólnego pola uwagi, wspólne zaangażowanie, przypisywanie innym komunikacyjnych intencji itp.) nie charakteryzują jednak interakcji podejmowanych przez inne naczelne, nawet te najbardziej z nami spokrewnione. Jakie są więc między nami różnice? Jak się rozwinęły? Wskazani autorzy, przyjmując ewolucyjną perspektywę w spojrzeniu na dziedzictwo biologiczne i kulturowe człowieka, starają się na te i podobne im pytania odpowiedzieć.

Po nakreśleniu problematyki i struktury recenzowanej książki warto dokładniej przedstawić polskiemu czytelnikowi tematykę artykułu Susan Goldin-Meadow. Tekst pt. *Meeting other minds through gesture* z pewnością zainteresuje pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków, może być też przydatny studentom kierunków nauczycielskich. Interakcje dydaktycz-

ne, a więc interakcje zorientowane na przekaz wiedzy i umiejętności, zarówno te podejmowane w zwykłych, codziennych sytuacjach, jak i te sformalizowane, wyrastają ze wspólnego przekonania o różnicy w kompetencji nauczającego i nauczanego. Przypisywanie innym określonych emocji, wiedzy, postaw tendencja do utożsamiania się z innymi, przyjmowania i dzielenia perspektywy drugiego człowieka, zdolność do obserwowania i naśladowania zachowań innych członków własnego gatunku, dały początek działalności pedagogicznej, której formy, charakter i natężenie czynią ją specyficznie ludzką.

Kształcenie wymaga więc teorii umysłu. Działalność edukacyjna opiera się na poznawaniu i interpretowaniu myśli, pragnień, intencji i uczuć innych, a przede wszystkim tego, co inni mają na myśli przez to, co mówią. Pytanie, jak poznawać i interpretować coś, co nie poddaje się bezpośredniej obserwacji, nie jest banalne. „Tak naprawdę dzieci – pisze Goldin-Meadow – nawet jeśli wzrastają bez dostępu do konwencjonalnego języka, ale wśród innych ludzi, spontanicznie używają swoich rąk do komunikowania się. Gesty, które wykonują, są używane nie tylko do podtrzymania kontaktu, ale znacznie bardziej służą temu, by dzielić z innymi myśli. Chociaż wiele zwierząt posiada złożone życie społeczne i zawile sposoby porozumiewania się, żadna społeczność zwierzęca nie dysponuje systemem komunikacyjnym służącym dzieleniu się ideami – opowiadaniu historii, mówieniu do kogoś, mówieniu o mówieniu" (s. 371).

Zainteresowania naukowe Goldin-Meadow obejmują komunikację, a w szczególności skupiają się na geście, który jest – według słów badaczki – „oknem, przez które można zajrzeć do umysłu innej osoby"[3]. Według Jerome'a S. Brunera, rozumienie innych umysłów jest procesem interpretacyjnym. Wnioskowanie o stanie umysłu innego z jednej strony wymaga teorii umysłu, z drugiej natomiast strony teorii kultury[4]. Warto dodać, że termin „teoria umysłu" został wprowadzony do literatury psychologicznej w 1978 roku przez Davida Premacka i Guya Woodruffa, badaczy poszukujących odpowiedzi na pytanie, czy szympans posiada teorię umysłu, a więc czy potrafi przypisywać innym osobnikom stany mentalne i wnioskować na tej podstawie o ich zachowaniu.

Pisząc o mowie i geście Goldin-Meadow zauważa, że gest może towarzyszyć mowie, ilustrować wyrażane za pomocą słów informacje, może także stanowić źródło nowych informacji, a więc informacji w ogóle niezawartych w słowach. „Bywa i tak, że nie wiadomo, gdzie nakreślić linię dzielącą to swoiste continuum: mowa – gest na dwie kategorie, dwie osobne części, niemniej większość przypadków okazuje się oczywista i względnie łatwa do zidentyfikowania. Przypadki, w których gest i mowa pozostają ze sobą w zgodzie określiliśmy mianem «zgodność mowa-gest» (*«gesture-speech matches»*), natomiast przypadki, w których mowa i gest komunikują inne informacje nazwaliśmy «niezgodnością mowy i gestu» (*«gesture-speech mismatches»*)" (s. 366). Warto, zgodnie z sugestią autorki, sięgnąć po przykład zaczerpnięty z praktyki edukacyjnej, by zilustrować dokonane rozróżnienie, a następnie określić jego dydaktyczne implikacje, odwołując się do wyników badań przeprowadzonych przez Goldin-Meadow i współpracowników.

Autorka jako przykład zgodności mowy i gestu podaje sytuację, w której dziecko rozwiązuje równanie matematyczne (7 + 6 + 4 = 7 + _) . Uczeń komunikuje za pomocą mowy, że wykonał to zadanie dodając do siebie liczby znajdujące się po lewej stronie znaku równości: „dodałem 7, 6 i 4 i otrzymałem 17" i jednocześnie wyraża to, co zrobił za pomocą gestu, wskazując kolejno na cyfry, o których mówi. Inny uczeń natomiast mówi, że wykonał to zadanie także dodając do siebie liczby znajdujące się po lewej stronie znaku równości, jednakże – co ważne – dziecko wskazuje na wszystkie cyfry, nie tylko te, o których mówi. Gest wychodzi więc poza to, co komunikują słowa. A zatem dziecko wie, że „7 umieszczone po prawej stronie znaku równości było tam i mogło być istotne. Warto zauważyć, że to drugie dziecko wykazuje zrozumienie (jakkolwiek nie wyrażone wprost) dwóch aspektów sytuacji, w której się znalazło: po pierwsze są dwie odrębne strony równania [...]; po wtóre, po prawej stronie równania znajduje się znak dodawania [...]. Te dwie informacje nie są jeszcze połączone w jedną całość, ale ostatecznie będą, jeśli dziecko rozwiąże równanie poprawnie. Dzieci, które wyjaśniając zadanie oddzielają słowo od gestu (w znaczeniu wcześniej wskazanym – przyp. U.D.), mają znaczące z punktu widzenia rozwiązania problemu informacje w zasięgu ręki i mogą, w rezultacie, dysponować większym potencjałem w trakcie uczenia się zadania. Jeśli tak, mogą one być szczególnie podatne na kształcenie" (s. 367). By zweryfikować tę hipotezę, zaprojektowano badanie w schemacie eksperymentu. Przedstawiony przez Goldin-Meadow opis procedury badawczej ujawnia trzy zasadnicze momenty przeprowadzonego badania:

pretest – teach – posttest. Badaniem objęto grupę dzieci w wieku od dziewięciu do dziesięciu lat.

Warto przybliżyć polskiemu czytelnikowi organizację badania i wnioski, jakie zostały sformułowane na podstawie analizy pozyskanego materiału empirycznego. Tak więc zanim dzieci zostały objęte systematycznym oddziaływaniem nauczyciela, zorientowanym na ukształtowanie umiejętności rozwiązywania równań matematycznych, poproszono je o rozwiązanie kilku równań. Następnie dzieci te zostały poddane nauczaniu. Goldin-Meadow, analizując pozyskany na tym etapie badania materiał empiryczny, zwraca uwagę na pewną prawidłowość, mianowicie, pretest ujawnił, że wszystkie dzieci, zanim jeszcze zostały objęte nauczaniem, rozwiązywały zadania niepoprawnie i błędnie wyjaśniały to, co zrobiły. Jednakże, co ciekawe, dzieci różniły się wykonywanymi gestami: niektóre wykonywały gesty, które nie były zbieżne ze słowami, podczas gdy inne wykonywały gesty ilustrujące dokładnie to, o czym mówiły. Po okresie kształcenia, dzieci otrzymały kolejny test sprawdzający, jak wiele się nauczyły. „Odkryliśmy – pisze Goldin-Meadow – że dzieci, które, jeszcze przed kształceniem, wykonywały gesty wychodzące poza to, o czym mówiły, znacznie więcej skorzystały z nauczania niż dzieci, u których mowa i gest pozostały zbieżne" (s.367).

By dokonać generalizacji tego wniosku, badaczka, wraz z zespołem, przeprowadziła podobne badanie, ale już na większej próbie. Grupę badaną stanowiły dzieci w wieku od pięciu do ośmiu lat. Wykorzystano wprawdzie inne zadanie (wymagające rozumienia ilości), ale wniosek sformułowano ten sam: dzieci, u których zaobserwowano niezgodność mowy i gestu, gdy wykonywały to zadanie zanim objęto je działaniem edukacyjnym, wykazały większą gotowość do uczenia się, były bardziej podatne na kształcenie niż dzieci, których słowa i gesty w trakcie wykonywania zadania komunikowały to samo. A zatem – konkluduje Goldin-Meadow – „«niezgodność» mowy i gestu może służyć jako wskaźnik gotowości dziecka do uczenia się określonego zadania. Co więcej, ponieważ gesty w tego typu sytuacjach przekazują konkretne informacje, które *nie* są jednakże komunikowane za pomocą mowy, owa «niezgodność» umożliwia wgląd w najnowsze i jeszcze nie opanowane przez dziecko pojęcia, pojęcia, które nauczyciele będą następnie ugruntowywać, rozwijać" (s. 367).

Jak zauważa autorka, owa „niezgodność" mowy i gestu nie jest typowa dla konkretnego wieku, nie wynika też ze specyfiki zadania czy indywidualnych preferencji poszczególnych jednostek. Co więcej, „niezgodność mowy i gestu nie jest cechą osobowości – to samo dziecko, które komunikuje inne informacje za pomocą słów i gestów w trakcie jednego zadania, wykonując inne zadanie wykazuje zgodność mowy i gestu. [...]. Niezgodność mowy i gestu jest swoistym sygnałem, że to konkretne dziecko jest gotowe do rozpoczęcia pracy nad zadaniem i jest w stanie odnieść korzyści z nauczania-uczenia się, w którym będzie uczestniczyć. W ten sposób, gest oferuje informacje, które mogą być użyteczne dla nauczycieli. Pytanie tylko, czy nauczyciele potrafią z tych informacji skorzystać?" (s. 368). Odpowiadając na to pytanie, Goldin-Meadow nawiązuje do wyników obserwacji, którą wraz z Singer przeprowadziła w 2003 roku.

Obserwacją objęto ośmiu nauczycieli pracujących z dziećmi indywidualnie (w diadach) pod matematycznym pojęciem równoważności. Celem obserwacji było ustalenie, czy nauczyciele spontanicznie dopasowują kształcenie do sygnałów nadawanych przez ich uczniów, a więc inaczej nauczają dzieci, których gesty wychodzą poza to, co komunikują słowa, a inaczej dzieci, które gestem i słowem przekazują te same informacje. „Odpowiedź – pisze Goldin-Meadow – brzmi «tak». Nauczyciele organizowali bardziej urozmaicone (*more variable*) nauczanie dzieciom, u których zaobserwowano niezgodność mowy i gestu, niż to miało miejsce w przypadku dzieci, u których takiej niezgodności nie było. [...]. Nauczyciele używają więc gestów, które wykonują ich uczniowie, by odkryć myśli, których uczniowie nie są w stanie wyrazić w słowach, i wtedy, w odpowiedzi na to, czego się dowiedzą, co odkryją, zmieniają nauczanie" (s. 368). Sytuacje edukacyjne, które zostały przedstawione, nie są opisem banalnych działań nauczyciela, zorientowanego na zapoznanie ucznia z kolejnymi krokami, które należy wykonać, by poprawnie wykonać zadanie. Nauczanie-uczenie się to wspólna działalność ucznia i nauczyciela, w której gesty nauczającego i nauczanego są tak samo ważne. Goldin-Meadow zauważa, że gest pojawiający się w trakcie kształcenia w pewnym sensie jest jak wykres, model czy mapa – artefakty, które także odgrywają rolę w procesie porozumiewania się czy myślenia. Jednakże inaczej niż wykres, model czy mapa, gest ma charakter przejściowy – znika, rozpływa się w powietrzu tak szybko, jak słowa. Niemniej, jak powszechnie wiadomo, informacja przekazywana słownie, jeśli jest wzmocniona wizualnie, staje się dla odbiorcy bardziej czytelna, a przez

to zrozumiała. Dlatego też, zdaniem badaczki, „gest towarzyszący wypowiadanym słowom może stać się dla ucznia bardziej naturalnym i czytelnym przedstawieniem treści niż ilustrujący je wykres połączony ze słowem" (s. 369).

Bez wątpienia, gest jest istotną częścią złożonego, charakterystycznego dla człowieka systemu interakcji. Ale jaką dokładnie rolę odgrywa gest w tym systemie? Niektórzy sądzą, że gest należy traktować albo jako zewnętrzny wyraz wewnętrznej reprezentacji albo jako część złożonego, multimodalnego systemu interakcji. Zdaniem badaczki, „albo" trzeba zastąpić „i".

Zamieszczony w recenzowanej książce artykuł Susan Goldin-Meadow to tekst ważny dla dydaktyków. Jak się bowiem okazuje, gesty, które wykonują dzieci w trakcie uczenia się nie są pustymi ruchami w oczekiwaniu na wyjaśnienie czy wskazówkę nauczyciela. Gest odzwierciedla wewnętrzną reprezentację rzeczywistości dziecka, stanowiąc jednocześnie istotną część procesu wiodącego do zmian w tej reprezentacji. A jeśli tak, to nauczyciel musi na nowo spojrzeć na uczniowski gest, dostrzec w nim swoisty katalizator zmian dokonujących się w uczniu i docenić znaczenie gestu w procesie interakcji, także tej o charakterze edukacyjnym.

[1] Z. Chlewiński, *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć*. PWN, Warszawa 1999

[2] M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. PIW, Warszawa 2002, s. 127

[3] S. Goldin-Meadow, *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Harvard University Press, Cambridge 2003

[4] J.S. Bruner, *Kultura edukacji*. Przekład: T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006

Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Zenon Jasiński: *Czeska szkoła w Protektoracie Czech i Moraw*. Uniwersytet Opolski, Studia i Monografie nr 363, Opole 2006, s. 391

Prezentowana książka jest wyjątkowo cennym źródłem informacji o sytuacji szkolnictwa różnych szczebli na obszarze Protektoratu Czech i Moraw, tj. w okresie bezpośrednio poprzedzającym drugą wojnę światową aż do końca trwania okupacji niemieckiej, tj. do kapitulacji Rzeszy Niemieckiej w maju 1945 roku. Autor wzbogacił analizę tych zagadnień obszernymi tekstami charakteryzującymi szkolnictwo czeskie w okresie międzywojennym w warunkach niepodległego państwa, a także zawierającymi omówienie genezy i następstw politycznych powstania Protektoratu Czech i Moraw (po 1 października 1938).

Literatura dotycząca dziejów okupacji niemieckiej w Czechach i na Morawach jest dość bogata w języku czeskim, choć materiały archiwalne i drukowane z zakresu szkolnictwa w okresie interesującym autora są znacznie uboższe i niekompletne. Dlatego dotychczasowe opracowania, jakie powstały w Czechosłowacji i Republice Czeskiej, dotyczące szkolnictwa, koncentrowały się głównie – pisze Zenon Jasiński – na elementach wychowawczych, germanizacji młodzieży, eksterminacji nauczycieli i uczniów, natomiast mniej miejsca zajmowały w nich zmiany strukturalne w szkolnictwie, polityka oświatowa, plany i programy nauczania. Udana próba syntetycznego ujęcia tej problematyki w języku polskim jest przedsięwzięciem pionierskim.

Lektura tej publikacji pozwala nam ukształtować nowe spojrzenie na sytuację ludności czeskiej pod okupacją niemiecką. Stereotyp określający Czechów jako przeważnie kolaborantów jest fałszywy. Czeski ruch oporu, zarówno kierowany przez londyński emigracyjny rząd Edwarda Benesza, jak i związany z moskiewskim komunistycznym ośrodkiem decyzyjnym, był bardziej aktywny, niż dotychczas sądzono w polskim społeczeństwie.

Polityka oświatowa okupantów na obszarze Czech i Moraw zmierzała stopniowo do pełnej germanizacji ludności czeskiej. Zamknięto wyższe uczelnie (z wyjątkiem szkolnictwa artystycznego i szkół pomaturalnych), położono nacisk na szkolnictwo zawodowe, wciągano młodzież do akcji odrywających od nauki (np. zbiórka surowców wtórnych, wakacyjna praca na roli itd.). Programy szkolne zostały odpowiednio opracowane, by wykreślić wiedzę o dorobku kulturalno-intelektualnym narodu czeskiego i gloryfikować ideologię narodowosocjalistyczną.

Książka jest starannie przygotowana pod względem edytorsko-naukowym. Zawiera bibliografię, indeks osobowy, aneksy oraz streszczenia w językach: czeskim, angielskim i niemieckim; posiada również trójjęzyczny spis treści.

Jerzy Damrosz
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

KRONIKA

Alina Wróblewska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
w Warszawie

HUMANISTYCZNO-ANTROPOLOGICZNA EWOLUCJA WSPÓŁCZESNEGO NURTU PEDAGOGIKI KULTURY – KONSEKWENCJE DLA TEORII I PRAKTYKI

Warszawa, 25 czerwca 2008 roku

Choć losy pedagogiki kultury miały w naszym kraju dość burzliwe i skomplikowane dzieje, to jest ona, jak nigdy dotąd, żywą i prężnie rozwijającą się dyscypliną. Celem sympozjum zorganizowanego przez Katedrę Pedagogiki Kulturoznawczej WSP ZNP pod kierownictwem prof. dra hab. Janusza Gajdy była próba oceny przemian, jakie zaszły we współczesnym nurcie pedagogiki kultury na skutek jej humanistyczno-antropologicznej ewolucji oraz wynikających z tego konsekwencji dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Sympozjum miało charakter zamknięty i wzięły w nim udział osoby zajmujące się tą problematyką z ośrodków akademickich w całym kraju oraz Członkowie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN. Tematyka sympozjum obejmowała trzy obszary tematyczne. Pierwszy dotyczył konsekwencji szerokiego ujmowania kultury: kultury elitarnej (wysokiej) i kultury masowej (popularnej) oraz jej humanistyczno-antropologicznego rozumienia. Drugi obszar tematyczny odnosił się do koncepcji człowieka i systemu wartości, a trzeci poruszał zadania edukacyjne, jakie stoją przed współczesną pedagogiką kultury, a więc jak skutecznie łączyć teorię z praktyką.

W imieniu organizatorów otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który określił oczekiwania wobec pedagogiki kultury, funkcje tej dyscypliny oraz zadania, jakie przed nią stają. Wskazał na cztery zasadnicze płaszczyzny jej działania. Pierwsza to podtrzymywanie ideałów i wartości humanizmu oraz tradycji, a także przekazywanie wiedzy o kulturze, gdyż – „kultura jest światem człowieka, światem wartości". Niestety, zaznaczył, przekaz ten jest dzisiaj zagrożony, stąd konieczność wzmacniania, dopełniania i rozbudowywania miejsca i znaczenia pedagogiki kultury we współczesnej praktyce edukacyjnej. Drugim obszarem działalności pedagogiki kultury jest poszukiwanie związków między pedagogiką a kulturą, która może trwać właśnie dzięki pedagogom. I dlatego, na co zwrócił uwagę prof. T. Lewowicki, należy postawić pytanie nie tylko o kanony wiedzy, ale także o kanony wartości. Dzisiaj to, co jest wartościowe, przekazywane jest przez praktykę edukacyjną, dlatego pedagogika kultury może i powinna podsuwać rozwiązania. Profesor mówił też o potrzebie „odtwarzania więzi wspólnotowych", gdyż bez tego następować będzie dalsza atomizacja życia społecznego.

Zwrócił uwagę na obowiązek dbania o rozwój tej subdyscypliny. Codzienne życie dostarcza tematów, które stanowią podstawę merytorycznej dyskusji, jak choćby nieumiejętność radzenie sobie z kwestią wielokulturowości, kolejna fala odradzania się pewnych mitów (nacjonalizm), czy odwoływanie się do takich symboli, które wywołują niepożądane emocje. Te problemy wyznaczają szczególne zadanie pedagogice kultury, która powinna bardziej wychodzić poza instytucje edukacyjne i coraz szerzej oddziaływać na społeczeństwo w ogóle: sprzyjać kształtowaniu świadomości i minimalizowaniu niepożądanych społecznie wpływów.

Następnie głos zabrał prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski – Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który w swoim krótkim wystąpieniu podkreślił aktywność Zespołu Pedagogiki Kultury. W tym kontekście zaakcentował ogromną rolę kultury oraz pedagogów, wspominając jednocześnie, że badania empiryczne zbyt trudno przebijają się do praktyki edukacyjnej.

Prof. Janusz Gajda wprowadził uczestników w tematykę sympozjum. Przypomniał istotne zdarzenia z najnowszej historii pedagogiki kultury, dowodząc tym samym, że jest to

dyscyplina rozwijająca się, ale już okrzepła i znalazła swoje miejsce w teorii i praktyce edukacyjnej. Dalszy jej rozwój wymaga jednak namysłu i refleksji. Dotyczy to zwłaszcza ewolucji humanistyczno-antropologicznej współczesnego nurtu pedagogiki kultury. Ten fakt na ogół nie jest kwestionowany, co nie oznacza braku kontrowersji, do których jako najważniejsze zaliczył trzy obszary tematyczne zaproponowane do obrad podczas sympozjum. Są to następujące obszary:

1. Konsekwencje szerokiego ujmowania kultury: kultury elitarnej (wysokiej) i kultury masowej (popularnej) oraz jej humanistyczno-antropologicznego rozumienia:

– Ontologiczne ujęcie rzeczywistości kulturalnej; jej bogactwo form i doświadczeń ludzkich.

– Pluralizm kultur jako szansa i zagrożenie w stymulującym rozwoju indywidualnym człowieka i poszczególnych społeczności (grup etnicznych).

– Rola kultury w kreowaniu różnych tożsamości, a zwłaszcza lokalnych, regionalnych, narodowych i ponadnarodowych.

– Szczególnie znaczące współczesne teksty kultur, a symbole i mity.

– Komunikacyjny i dyskursywny charakter przekazu kulturowego i jego uwarunkowań.

2. Koncepcja człowieka i system wartości

– Koncepcja człowieka w klasycznej pedagogice kultury w jej najnowszym nurcie.

– Bogata oferta „supermarketu wartości": bytowych, witalnych, społecznych i duchowych – regres i kryzys, czy wręcz renesans i kariera?

– Fundamentalizm i nadmierny relatywizm w traktowaniu wartości jako bariery w budowaniu cywilizacji miłości, dialogu, pozytywnej tolerancji i pokoju.

– Konsekwencje dotyczące harmonijnego łączenia wartości absolutnych i uniwersalnych z pragmatycznymi i konsumpcyjnymi oraz stylu życia na być i mieć.

– Wartości szczególnie cenne w kreowaniu pragmatyczno-etycznej tożsamości współczesnego człowieka.

3. Od teorii do praktyki; zadania edukacyjne

– Znaczenie metodologiczne i dydaktyczne kategorii kształcenia, rozumienia i sensu w badaniach i interpretacji tekstów kultury.

– Nawiązanie współpracy przez zakłady i katedry pedagogiki kultury z placówkami i instytucjami upowszechniania kultury.

– Na jaką pomoc i w jakim zakresie mogą liczyć szkoły ze strony pedagogów kultury.

– Formy stymulowania aktywności kulturalnej młodzieży i rozbudzenie ich zainteresowań różnymi dziedzinami kultury.

– Rozważanie możliwości otwarcia strony internetowej (blogu?) np. na temat: Pedagodzy kultury i ich koledzy nauczyciele – współpraca i wymiana doświadczeń (dotyczyć mogłoby to zamieszczenia publikacji w formie artykułów typu „z moich doświadczeń", opiniowanie projektów, badań itp.)

Moderatorem obrad pierwszego bloku tematycznego był prof. dr hab. Bogusław Milerski. W wystąpieniu zatytułowanym „Pedagogika kultury – pytania o jej współczesną tożsamość", pomyślanym jako wprowadzenie do tego bloku tematycznego, odwołał się do historii powstania tego nurtu w pierwszej połowie XX wieku w Niemczech. Zatrzymał się dłużej na analizie Heglowskiej filozofii ducha i wynikających z tego konsekwencji w pojmowaniu kultury, wartości i rozumieniu doświadczeń człowieka.

Dr Andrzej Ciążela próbował uzasadnić, że antropologiczne i humanistyczne podejście do kultury jako przeciwstawne formy są nie do pogodzenia w pedagogice. Pozostaje: „antropologizm i rozstanie z humanizmem lub humanizm i rozstanie z antropologizmem". W podobnym tonie była utrzymana wypowiedź prof. Józefa Kargula, który starał się udowodnić, że współcześni autorzy uprawiają pedagogię kultury w rozumieniu Basila Bersteina, a nie klasyczną pedagogikę kultury.

Dr hab. Krystyna Pankowska uznała za cenne włączenie do pedagogiki kultury aspektu antropologicznego. Jest to konieczne, jej zdaniem, do zrozumienia zróżnicowanego etnicznie i kulturowo współczesnego świata oraz konieczności oceniania go z innej perspektywy niż europocentryzm. Ewolucja pedagogiki kultury jest następstwem dynamicznych zmian społeczno-kulturowych, ale i obroną przed jej skostnieniem. Pełną akceptację dla humanistyczno-antropologicznego charakteru współczesnej pedagogiki kultury wyraził prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, który przedstawił istotny problem, jakim jest respektowanie praw człowieka i jego kultury w społeczeństwie pluralistycznym.

Prof. dr hab. Dzierżymir Jankowski podjął inny istotny problem – dotyczy on świata kultury i jednostki jako głównego paradygmatu współczesnego kierunku pedagogiki kultury, która w procesie edukacji obejmuje wielopokoleniowe i wielokulturowe społeczeństwa. Zaakcentował w tym procesie znaczenie autoedukacji i twórczego uczestnictwa w kulturze.

Charakter kultury i jej rola w kształtowaniu człowieka była przedmiotem rozważań kolejnych referentów. Prof. dr hab. Bogdan Idzikowski zastanawiał się, czy kultura elitarna i popularna stanowią przestrzeń dychotomiczną, czy krzyżujących się wartości, a dr Krzysztof Maliszewski postulował, aby w pedagogice kultury wykorzystywać – w kształceniu ogólnej mądrości społeczeństwa – znaczenie wielkich mistrzów; w debacie o sens i charakter wychowania moralnego obok Sokratesa, także Jezusa.

Obradom sesji panelowej II bloku tematycznego przewodniczył ks. dr hab. Marian Nowak. Uczestniczyli w niej: dr hab. Krystyna Bleszyńska, dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, dr Barbara Jedlewska, dr Dorota Misiejuk, Grażyna Lebiadziewicz-Kachel, Bartłomiej Szpunar. Najogólniej można powiedzieć, że problematyka wystąpień i następującej po niej dyskusji koncentrowała się na następujących kwestiach: wielokulturowość pojmowana jako wielość kultur z różnymi systemami wartości (nieskończenie wiele „pograniczeń kulturowych"), rynek kultury, w którym zaczynają konkurować idee (marketing idei), niestabilność świata wartości (przeciwieństwem staje się fundamentalizm z wyrazistym programem ideologicznym), dylematy tożsamościowe („bycie pomiędzy" – czy trwałe wartości można pogodzić ze zmiennym światem, „tożsamość poszukująca"), niektóre efekty supermarketyzacji kultury – „inne opakowanie kultury" (tworzenie nowych instytucji, do których przenosi się nawet kultura wysoka, np. centra handlowe), brak kadry dla kultury w Polsce, dialog i doświadczenie dialogu a edukacja międzykulturowa (dialogiczne interakcje w społeczeństwie pojmowane nie jako cel, ale jako sposób na zrozumienie własnej tożsamości kulturowej) oraz konieczność edukowania człowieka do otwartości.

Ostatnia sesja panelowa poświęcona była ustaleniu punktów stycznych między szkołą a pedagogiką kultury, czyli jak doprowadzić ucznia do spotkania z wartościami. Moderatorami tej części sympozjum byli dr hab. Krystyna Chałas i prof. Janusz Gajda. Do zaprezentowania swoich wystąpień poproszeni zostali: dr Iwona H. Pugacewicz, dr Edyta Korepta, dr Marek Świeca, dr Danuta Sadownik, mgr Alina Wróblewska, mgr Wioletta Wacławek, dr Teresa Parczewska.

Milym przerywnikiem w konferencji był krótki występ zespołu artystycznego studentów WSP ZNP „Tymczasem". Zespół prowadzi dr Mariusz Samoraj.

Sympozjum, dzięki przyjętej formie sygnalnego prezentowania głównych problemów, było okazją do żywej dyskusji. Materiały pokonferencyjne powinny się ukazać w formie publikacji.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

W roku 2005, 2006 i 2007 uczelnia otrzymała certyfikat "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