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

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXX Warszawa 2009

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

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
Rok LXXX Warszawa 2009

Skład redakcji:

Andrzej Hankala, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumila 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. Mirosław J. Szymański

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

Piotr Wilczek – *Orator: vir bonus*: esej o związkach retoryki z pedagogiką 5

ARTYKUŁY

Andrzej M. de Tchorzewski – Wieloznaczność i funkcje teorii wychowania jako subdyscypliny nauk pedagogicznych 11
Bogusław Milerski – Edukacja o Holokauście w szkołach publicznych w Polsce: między pamięcią historyczną a edukacją obywatelską 21

RELACJE Z BADAŃ

Maciej Karwowski – Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii 39
Anna Perkowska-Klejman – Pomiar relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń 65

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

Dariusz Stępkowski – Hermeneutyka zaangażowana 75

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Swietlana Witwicka – Pedagogiczne innowacje: problemy i doświadczenia ukraińskie ... 87

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Czesław Kupisiewicz – Szkice z dziejów dydaktyki 93

RECENZJE

Czesław Kupisiewicz – Bogusław Śliwerski: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP* 101
Jerzy Damrosz – Barbara Kiereś: *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania* 103
Urszula Dernowska – Deanna Kuhn: *Education for Thinking* 104

CONTENT

Piotr Wilczek – *Orator: vir bonus*: essay on the connections of rhetorics with pedagogy ... 5

ARTICLES

Andrzej M. de Tchorzewski – A theory of education: its ambiguity and functions as a sub-discipline of pedagogical science ... 11
Bogusław Milerski – Holocaust education in Polish public schools: between remembrance and civic education ... 21

RESEARCH REPORTS

Maciej Karwowski – School climate and students' creative abilities: in search of procreative synergy ... 39
Anna Perkowska-Klejman – Measurement of Interpersonal Relations between teacher and student ... 65

SUBJECTS OPEN TO DISCUSSION – VIEWS AND OPINIONS

Dariusz Stępkowski – An engaged hermeneutics ... 75

SCHOOL IN THE MODERN WORLD

Swietłana Witwicka – Pedagogical innovations: problems and Ukrainian experiences ... 87

AUXILIARY MATERIALS FOR STUDENTS

Czesław Kupisiewicz – Studies from the history of didactics ... 93

REVIEWS

Czesław Kupisiewicz – Bogusław Śliwerski: *The problems of contemporary education. Deconstruction of educational policy of the III RP* ... 101
Jerzy Damrosz – Barbara Kiereś: *For personalism in pedagogy. Studies and essays on the theory of education* ... 103
Urszula Dernowska – Deanna Kuhn: *Education for Thinking* ... 104

Piotr Wilczek
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

ORATOR: VIR BONUS: ESEJ O ZWIĄZKACH RETORYKI Z PEDAGOGIKĄ[1]

Nieprzypadkowo tytuł tego eseju zaczyna się od cytatu w języku łacińskim. Przez wiele stuleci w naszym kręgu cywilizacyjnym był to język kultury i nauki, język szkoły i powszechnej komunikacji wśród ludzi wykształconych. Jego rolę w Europie od schyłku starożytności aż do początków wieku XVIII można porównać z dzisiejszą rolą języka angielskiego, choć łacina w dawnych czasach była czymś więcej. W tym języku pisano nie tylko dzieła naukowe, podobnie jak dziś pisze się je coraz częściej w języku angielskim, aby były dostępne dla czytelników z całego świata. Pisano też po łacinie dzieła literackie. Kraje europejskie zwłaszcza w wieku XV, XVI i XVII były krajami dwujęzycznymi i posiadały dwujęzyczną literaturę. Klasyczna literatura łacińska była przez stulecia niedoścignym wzorem dla twórców późniejszych epok. I właśnie z jednego z tych starożytnych dzieł łacińskich, które miały przemożny wpływ na późniejsze stulecia pochodzi cytat zamieszczony w tytule tego wykładu: *Orator: vir bonus*, czyli: Mówca to człowiek dobry. Tak charakteryzuje mówcę, czyli oratora, cytując Katona Starszego, Marek Fabiusz Kwintylian, wielki rzymski pedagog i nauczyciel retoryki w swym dziele *Institutio oratoria*, czyli – w polskim przekładzie – *Kształcenie mówcy*. Ta definicja ma jednak ciąg dalszy: *Orator vir bonus, **dicendi peritus*** – Mówca to człowiek dobry, **biegły w mowie**.

Sama retoryka: to – według definicji tegoż Kwintyliana – *ars bene dicendi* – dosłownie sztuka dobrego mówienia. Ta definicja ma też inną wersję: zamiast *ars* mówiono nieraz *scientia*, a więc nie tylko sztuka, ale i nauka. *Bene dicendi*, czyli z jednej strony – sztuka/nauka **właściwego, artystycznego** posługiwania się słowem, ale też i **dobrego, etycznego** posługiwania się słowem. Najpełniej chyba precyzuje cele i zadania retoryki definicja średniowiecznego teoretyka, Izydora z Sewilii, który podsumował starożytne definicje w ten sposób: Retoryka jest umiejętnością artystycznego posługiwania się słowem w sprawach publicznych, a jej celem jest uczciwe i słuszne przekonywanie[2].

Retor zatem musi być nie tylko człowiekiem biegłym w mówieniu, ale i dobrym; celem retoryki jest przekonywanie, ale przekonywanie uczciwe. Nie dziwi nas zatem, że retoryka już w starożytności była przedmiotem zainteresowania nie tylko z punktu widzenia polityki, ale również etyki i pedagogiki. Platon określał retorykę jako umiejętność kierowania duszami za pomocą słów i dostrzegał niebezpieczeństwa, jakim podlega ta umiejętność, gdy jest wykorzystywana do celów

nieetycznych. Przypomnijmy, że pierwszy systematyczny wykład zasad retoryki dał Arystoteles w swoim dziele *Retoryka* (*Techne rhetorike*), w którym omawia zagadnienia argumentacji, psychologicznych zasad oddziaływania retoryki oraz zagadnienia stylistyczne. Pierwszym podręcznikiem retoryki w języku łacińskim była *Retoryka dla Herenniusza* (*Rhetorica ad Herennium*), kompletny wykład teorii retorycznej przypisywany niesłusznie Cyceronowi. Marek Tulliusz Cycero (106–43 p.n.e.), wielki rzymski filozof, mówca i teoretyk retoryki obok niezapomnianych mów, w których możemy zaobserwować jego talent jako mówcy, stworzył ważne dzieła teoretyczne – traktat o retorycznej inwencji (*De inventione*), dialog *Mówca* (*Orator*), a przede wszystkim dialog *O mówcy* (*De oratore*), w którym zawarł niemal pełny wykład teorii i praktyki retorycznej. Największym kodyfikatorem starożytnej retoryki był jednak wspomniany Marek Fabiusz Kwintylian (ok. 35–ok. 95 n.e.), który w 12 księgach obszernego dzieła *Kształcenie mówcy* (*Institutio oratoria*) przedstawił całość zagadnień dotyczących retoryki, poczynając od najważniejszych zasad wychowania przyszłego mówcy.

Wyróżniano trzy rodzaje retorycznej perswazji – doradczy (*deliberativum* – należały do niego wypowiedzi, które polegały na doradzaniu i odradzaniu – głównie polityczne, dydaktyczne, moralizatorskie), osądzający (*iudiciale* – wypowiedzi zawierające oskarżenie lub obronę osób lub rzeczy – głównie sądowe, ale również te, w których autor ocenia jakąś sprawę z pozycji sędziego) i oceniający (*demonstrativum* – wypowiedzi zawierające pochwałę lub naganę różnych spraw; do tego rodzaju należały wszelkie panegiryki, czyli utwory pochwalne). Retoryka, której głównym celem jest uczciwa perswazja, składa się z pięciu działów. Pierwszy to *inventio*, w ramach którego dokonywano wyboru i „wynajdywania" tematu, ustalano sprawę i okoliczności sprawy, gromadzono dowody i źródła (*loposy*), zastanawiano się nad psychologicznymi aspektami perswazji. Drugi dział to *dispositio* – czyli kompozycja retoryczna. Tu ustalano porządek tekstu i charakter poszczególnych jego części. Przy okazji warto tu wspomnieć, że klasyczna mowa składała się z następujących części: wstępu, opowiadania, argumentacji, odpierania zarzutów (refutacji) i zakończenia. Trzeci dział, *elocutio*, to obszerny zespół zagadnień, które dziś określilibyśmy jako stylistykę – nauka o stylach retorycznych (były trzy podstawowe – wysoki, średni i niski, każdy stosowny do określonego tematu) oraz o tropach i figurach retorycznych. Czwarty dział retoryki, *memoria*, zajmował się nauką o zapamiętywaniu tekstu, a piąty, *actio*, o jego wygłaszaniu.

Epoka średniowiecza potraktowała retorykę bardzo utylitarnie. Była ona wprawdzie jedną z siedmiu sztuk wyzwolonych nauczanych w szkołach, ale w zasadzie została ograniczona do *ars dictaminis* (sztuka dyktowania, czyli prowadzenia korespondencji urzędowej) i *ars praedicandi* (sztuki kaznodziejskiej). To ostatnie zagadnienie stało się ważne od czasów wprowadzenia chrześcijaństwa, które jednak początkowo odnosiło się nieufnie do retoryki jako nauki pogańskiej, której zadaniem miało być oszukiwanie ludzi i sprytne przekonywanie ich do spraw niesłusznych. Do „ocalenia" retoryki przyczynił się św. Augustyn (354–430), znany jako autor słynnych *Wyznań*, który w swoim dziele *O nauce chrześcijańskiej* (*De doctrina christiana*) pokazał, w jaki sposób można wykorzystać techniczne reguły pogańskiej nauki do szerzenia ideałów chrześcijańskich.

W epoce renesansu retoryka stała się podstawą humanistycznego wykształcenia uniwersyteckiego, a jej zasady wykorzystywano przy tworzeniu wszelkic-

go rodzaju tekstów – zarówno użytkowych, jak i artystycznych. W Polsce pisano nowe podręczniki retoryki oparte na starożytnych wzorach, ale głównie opierano się na oryginalnych tekstach starożytnych oraz podręcznikach napisanych wówczas w Europie Zachodniej. Nie trzeba dodawać, że wszystkie te dzieła były pisane po łacinie. Kryzys retoryki w renesansie został wywołany reformą nauk wyzwolonych, którą zainicjował francuski uczony Pierre de la Ramee (zwany Piotrem Ramusem), a która polegała na oddzieleniu w dydaktyce szkolnej inwencji i dyspozycji od pozostałych części retoryki. W ten sposób, zgodnie z tendencjami epoki, która skłaniała się do włączania inwencji i dyspozycji do logiki, retoryka została sprowadzona *de facto* do elokucji, czyli stylistyki, co spowodowało stopniowe odintelektualizowanie retoryki i dało początek barokowym tendencjom, które ograniczyły szkolną retorykę do nauki o różnych rodzajach stylów i afektów oraz różnych form stylistycznej przesady (amplifikacji)[3].

Takie barokowe rozumienie retoryki, odintelektualizowanej, sprowadzonej do efektownych popisów oratorskich ciążyło na świadomości europejskiej do połowy XX wieku. W Europie w wieku XX przeważnie zaprzestano nauczania retoryki, której rolę przejęły ćwiczenia w mówieniu i pisaniu czy zajęcia z kultury języka na lekcjach języków narodowych, a sama retoryka jako całościowy model wykształcenia odeszła w zapomnienie, ustępując miejsca naukom szczegółowym, które niejednokrotnie mają swoje korzenie w dawnej retoryce, gdyż w ramach kształcenia idealnego mówcy zawierała ona w sobie zalążki nowoczesnego językoznawstwa, literaturoznawstwa, psychologii, pedagogiki, etyki, kaznodziejstwa. Mówimy też chętnie o retoryce reklamy, retoryce propagandy politycznej czy retoryce dziennikarskiej.

W ostatnich latach, zwłaszcza w drugiej połowie XX wieku, retoryka funkcjonowała na marginesie polskiej edukacji humanistycznej, choć przez setki lat stanowiła podstawę tej edukacji. W Stanach Zjednoczonych na retoryce opierało się i opiera do dziś całe wykształcenie humanistyczne, gdyż służyć ma ono wychowaniu człowieka do życia w demokratycznym społeczeństwie, którego postawę stanowi skuteczna komunikacja. W Europie, a zwłaszcza w naszej części Europy do niedawna było inaczej, również dlatego, że – jak wskazują losy dawnej retoryki – rozwija się ona dopiero w społeczeństwach demokratycznych. W państwach totalitarnych, niedemokratycznych nie ma warunków do rozkwitu retoryki, która jest przecież sztuką publicznej perswazji, a pojawia się w tych państwach tylko zlowieszcza jej wersja – w przemówieniach dyktatorów[4].

Wiek XX przyniósł renesans badań naukowych nad retoryką, a jednocześnie przywrócił tej sztuce i nauce pierwotny sens. Stało się tak w dużej mierze dzięki refleksji nad tym, że retoryka ma wymiar nie tylko językowo-stylistyczny i nie służy wyłącznie układaniu pięknych przemówień. Retoryka ma przede wszystkim wymiar etyczny i związany z tym wymiar pedagogiczny. Nie jest tylko zbiorem **technik**, ale powinna stanowić też zbiór **zasad etycznych**. Wiek XX pokazał dobitnie, że znakomici mówcy mogą być jednocześnie ludźmi złymi i zbrodniarzami. Przełomowa dla tej refleksji była rozprawa Kennetha Burke'a, wydana także w Polsce, pt. *Retoryka „Mein Kampf"*, w której przeanalizowano ogromny kunszt retoryczny Adolfa Hitlera[5]. Badacze podejmowali też refleksję nad znakomitą retoryką największego propagandzisty faszystowskiego, Josepha Goebbelsa. Powstały też świetne prace, analizujące retorykę propagandy komunistycznej, często

znakomitej technicznie, ale zawierającej złowrogie, szkodliwe treści, szerzącej nienawiść i strach. Tej propagandzie, nazwanej komunistyczną nowomową poświęcił znakomite eseje profesor Michał Głowiński.

Z drugiej strony powstają współcześnie książki, które są jakby kontynuacją najgorszych tradycji retoryki bez etyki – jak książka Karstena Bredemeiera *Czarna retoryka*. Wydawca reklamuje książkę tak: „czarna retoryka to takie wykorzystanie siły i magii instrumentów językowych, aby argumentować, lamentować, akcentować, wykładać lub dyskutować w taki sposób, żeby mówca wygrał sprawę. I to według sformułowania Artura Schopenhauera, *per fas et nefas* – słusznie czy niesłusznie"[6]. Masowo publikowane są poradniki dotyczące wystąpień publicznych czy też książki takie jak *Retoryka – mowa zjednuje ludzi* Jarosława Kohouta, w których naucza się tylko tego, jak mówić dobrze i przekonująco, jaka ma być skuteczna komunikacja dla menedżerów i w jaki sposób „mowa czyni cuda". Czy to jednak wszystko?

W naszej pragmatycznej epoce jesteśmy bombardowani zewsząd frazesami o natychmiastowym sukcesie, skuteczności, dochodzeniu do celu za wszelką cenę poprzez udział w walce szczurów. I retoryka, odarta z wymiaru etycznego, została sprowadzona w takich popularnych obecnie książkach do zestawu skutecznych technik perswazyjnych. Żaden ze współczesnych podręczników retoryki nie jest podręcznikiem „kształcenia i wychowywania mówcy", a takim podręcznikiem było właśnie fundamentalne dzieło Kwintyliana, które cytowałem na początku. *Institutio oratoria – Kształcenie mówcy* to największa synteza całej retoryki starożytnej, nie wydana dotąd niestety całości w języku polskim. Wydano po polsku trzy księgi tego dzieła, z których pierwsza jest jednym z najwcześniejszych w naszym kręgu kulturowym traktatów pedagogicznych dotyczących wychowania człowieka – od narodzenia do wieku dojrzałego. Kształcenie mówcy było bowiem wówczas równoznaczne z kształceniem człowieka, który miał być zarówno dobry, jak i biegły w mowie: *Orator: vir bonus, dicendi peritus*.

„A celem naszym – pisał Kwintylian – jest przedstawienie wykształcenia mówcy idealnego. Takim zaś może zostać jedynie człowiek moralnie dobry. Dlatego też wymagamy od naszego mówcy nie tylko wyjątkowych zdolności oratorskich, ale również wszelkich zalet charakteru. Bo nie mogę się zgodzić na to, że zagadnienie moralności życia należy pozostawić – jak niektórzy uważają – filozofom, skoro przecież człowiekiem owym, prawdziwym obywatelem, powołanym do kierowania sprawami publicznymi i prywatnymi, który mógłby rozważnie rządzić państwami, zasadzać je na prawach, wyzwalać z błędów wyrokiem sądowym, jest naprawdę nie kto inny jak tylko mówca!"[7].

Tak więc nie tylko pierwsza część, jak się zwykło nieraz uważać, ale w pewnym sensie całe dzieło Kwintyliana, nawet fragmenty dotyczące figur, tropów czy kompozycji to traktat pedagogiczny, w którym podane są wskazówki, w jaki sposób należy wychowywać młodego człowieka od urodzenia, aby był zarówno dobrym człowiekiem, jak i dobrym mówcą. Szczegółowe instrukcje dotyczące wychowania dziecka przeplatają się z instrukcjami na temat uczenia języka, czytania i pisania, mówienia i wygłaszania. Niektóre fragmenty brzmią bardzo nowocześnie, jak np. uwagi o wyższości nauczania w szkole (czyli w otoczeniu społecznym) nad nauczaniem domowym czy zdecydowane odrzucenie kar cielesnych. Bardzo nowocześnie brzmi, zapomniana potem w średniowieczu, koncepcja nauki przez

zabawę. Dzieło Kwintyliana jest jednak traktatem pedagogicznym od początku do końca, od I do X księgi, gdyż wychowanie dobrego człowieka nierozerwalnie wiąże się tutaj z kształceniem sprawnego mówcy. Wszelkie odejście od tej zasady w późniejszych epokach powodowało wynaturzenia retoryki, która jest sztuką mówienia nie tylko pięknego i skutecznego, ale także zgodnego z zasadami moralnymi.

Jak pisał Mirosław Korolko: „Według wyobrażeń swych twórców retoryka miała mieć charakter wybitnie pedagogiczny. Zadaniem jej było przynosić prawdziwy użytek człowiekowi, uświadamiać mu jego zasadnicze potrzeby i obowiązki, wpajać weń miłość dobra i sprawiedliwości, uczyć go i umoralniać, kształtować nie tylko słowo, ale przede wszystkim myśl i czyn. Cele te wynikały z helleńskiego ideału wychowawczego określanego terminem *paideia*, który oznacza zarówno proces wychowania, jak i jego ostateczny rezultat – kulturę. Rzymianie przetłumaczyli to słowo na swój język jako *humanitas*"[8]. Retoryka i pedagogika stanowiły więc nierozerwalną całość.

Nasza epoka może się wiele nauczyć od starożytnych. Ich dzieła brzmią nieraz zdumiewająco nowocześnie i zamiast współczesnych podręczników retoryki warto sięgnąć po *Retorykę* Arystotelesa, wydaną niedawno po polsku w nowym przekładzie Henryka Podbielskiego[9], czy właśnie *Kształcenie mówcy* Kwintyliana. Na tym opierać się powinno akademickie wykształcenie: na lekturze choćby we fragmentach źródeł naszej kultury, wielkich dzieł, które ukształtowały naszą cywilizację. W wielu amerykańskich wyższych uczelniach istnieje obowiązkowy program dla studentów nazywany „Great Books", czyli dosłownie „wielkie książki" – wielkie dzieła literatury światowej, nie tylko literackie, ale i filozoficzne, historyczne, przyrodnicze. Czasami warto sięgnąć po takie dzieła, aby lepiej zrozumieć samych siebie i otaczający świat. Robert Hutchins, wielki amerykański organizator życia naukowego i uniwersyteckiego, który jako prezydent Uniwersytetu Chicagowskiego wprowadził tam program „Great Books" napisał potem w swej książce *Edukacja dla wolności*: „Aby być wolnym, człowiek musi rozumieć tradycję, w której żyje. [Studiowanie] arcydzieła powoduje, że w sposób jasny rozumiemy naszą tradycję"[10].

Przede wszystkim możemy się wtedy przekonać, w jak jasny i prosty sposób już setki lat temu zapisano w wielkich dziełach starożytności wiele prawd dla nas ważnych i fundamentalnych. Jedną z nich jest prawda, że mówca, przekonujący publicznie innych do swoich racji, a więc nauczyciel, ksiądz, polityk, adwokat, ale także sprzedawca zachwalający swoje towary – musi przestrzegać zasad moralnych, gdyż orator to *vir bonus*, człowiek dobry.

Przypisy

[1] Zmieniona wersja wykładu inauguracyjnego wygłoszonego dnia 2 października 2009 roku podczas inauguracji roku akademickiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

[2] Zob. Heinrich Lausberg: *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*. Przełożył, opracował i wstępem poprzedził Albert Gorzkowski, Bydgoszcz 2002, s. 19–22.

[3] Zob. Piotr Wilczek: *Renesans – role retoryki i poetyki*. W: Stanisław Bafia (i inni): *Historia literatury i kultury polskiej*. Tom 1: Literatura staropolska. Red. Anna Skoczek. Warszawa 2007, s. 155–159.

[4] Zagadnienia te omawiane są szerzej w najnowszym podręczniku akademickim: *Retoryka* pod red. Marii Barłowskiej, Agnieszki Budzyńskiej-Dacy i Piotra Wilczka. Warszawa 2008.

[5] Zob. Kenneth Burke: *Retoryka 'Mein Kampf'*. W: *Nowa krytyka. Antologia*. Oprac. Zdzisław Łapiński. Warszawa 1983, s. 344–377.

[6] Zob. Karsten Bredemeier: *Czarna retoryka. Siła i magia języka*. Tłumaczenie z języka niemieckiego Jacek Miron. Warszawa 2007.

[7] Kwintylian: *Kształcenie mówcy*. Księgi I, II i X. Przełożył i opracował Mieczysław Brożek. Wrocław 1951, s. 9–10.

[8] Mirosław Korolko: *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Wyd. drugie poszerzone. Warszawa 1998, s. 169.

[9] Zob. Arystoteles: *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*. Przełożył, wstępem i komentarzem opatrzył Henryk Podbielski. Warszawa 2004.

[10] Robert Maynard Hutchins: *Education for Freedom* (Baton Rouge: Louisiana State U., 1943). Cytuję za: http://home.uchicago.edu/~ahkissel/hutchins/education.html. Dostęp dn. 26.09.2009.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2009

Andrzej M. de Tchorzewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

WIELOZNACZNOŚĆ I FUNKCJE TEORII WYCHOWANIA JAKO SUBDYSCYPLINY NAUK PEDAGOGICZNYCH

Si duo faciund idem, non est idem

Usilne poszukiwanie tożsamości teorii wychowania jest spowodowane jej obecnym sposobem uprawiania, który jest skutkiem kryzysu, jaki przeżywają nauki pedagogiczne, albowiem pedagogika w coraz mniejszym stopniu mówi o wychowaniu, a coraz bardziej wpisuje się w objaśnianie migotliwego obrazu świata.

Rozważania na temat genezy i rozwoju teorii wychowania (por. Tchorzewski, 1994; Jakubiak, Lepert, brw; Nowak, 2008, s. 20–38) nie często są podejmowane przez osoby uprawiające ten obszar wiedzy, który od szeregu lat traktowany jest przede wszystkim na gruncie polskiej pedagogiki, jako jedna z subdyscyplin nauk pedagogicznych. Powszechnie dominuje przeświadczenie – zwłaszcza wśród młodszego pokolenia akademickich pedagogów – chociaż nie tylko – że teoria wychowania to w miarę autonomiczna subdyscyplina tych nauk, co znajduje swoje odzwierciedlenie w dostępnej literaturze, zwłaszcza o charakterze podręcznikowym, encyklopedycznym czy leksykalnym (*Pedagogika...*, 2004, s. 12; Łobocki, 2003; Muszyński, 1976; Okoń, 2004, s. 417; *Pedagogika. Leksykon*, 2000, s. 242–246), jak i w procesie kształcenia na kierunku pedagogika, występuje bowiem ona w programach i planach studiów jako przedmiot nauczania pod nazwą **teoria wychowania** lub **teoretyczne podstawy wychowania**. Analiza haseł we wspomnianych źródłach oraz treści nauczania zawartych w programach tych przedmiotów pozwala zauważyć, że ich dobór wcale nie świadczy o tym, iż mamy do czynienia z powszechnym, wspólnym i w miarę dość jednoznacznym rozumieniem tego, co wchodzi w jej skład, jakiego zakresu wiedzy ona dotyczy, jakie są jej granice i jakie są jej relacje z innymi subdyscyplinami nauk pedagogicznych. W nauczaniu teorii wychowania nie przestrzega się jednolitego kanonu, który pozwalałby na uogólniające rozumienie tego, czym jest, czym może być bądź czym powinna być teoria wychowania. Panuje w tym względzie pewna dowolność w wyznaczaniu pola badawczego teorii wychowania jako subdyscyplinie nauk pedagogicznych oraz w nadawaniu jej treści i zakresu jako przedmiotowi nauczania.

Wynika to między innymi z faktu uprawiania teorii wychowania w zależności od tego, jakie są jej relacje z innymi naukami pedagogicznymi, a zwłaszcza z pedagogiką ogólną: czy jest jej częścią, czy też ma status subdyscypliny w miarę autonomicznej, z jakiej orientacji badawczej się ją wywodzi: z socjologicznej, normatywnej, psychologicznej czy – jak czytamy w podręczniku akademickim *Pedagogika* pod red. B. Śliwerskiego i Z. Kwiecińskiego – eklektycznej (Śliwerski, 2004, s. 28 i in.).

Zatem zarówno w ramach subdyscypliny, jak i w samym nauczaniu teorii wychowania mamy do czynienia z jej wieloznacznością, która jest konsekwencją jej słabości zarówno metodologicznych, jak i ontologicznych, mimo że cały czas pretenduje ona do naukowej samodzielności, chociaż mamy pełną świadomość iż znajduje się ona nadal *in statu nascendi* (Muszyński, 1976, s. 5). Ten stan rzeczy jest spuścizną różnych podejść w przeszłości do samej pedagogiki, którą dzisiaj traktujemy jako synonim nauk pedagogicznych posiadających swoją specyficzną strukturę.

Wieloznaczność ta wynika nie tylko z różnorodnych orientacji, systemów koncepcji czy kierunków myślenia pedagogicznego, które tworzą niejako własne teorie wychowania, chociaż bardziej stanowią przedmiot pewnej refleksji, którą można traktować jako filozofię wychowania, co z wieloznaczności terminów „teoria" oraz „wychowanie", które łącznie nadają nazwę temu obszarowi wiedzy pedagogicznej. Ważną rolę odgrywa w tym pewne uporządkowanie tych pojęć, co w konsekwencji rodzi zasadnicze pytania: (1) czy jest możliwe opowiedzenie się i przyjęcie w miarę jednoznaczne znaczenie terminu „teoria" oraz (2) czy dysponujemy intersubiektywną definicją pojęcia „wychowanie"? Pytania te, wydawałoby się, że są banalnie proste, a jednak sprawiają wiele kłopotów tym, którzy teorię wychowania uprawiają jako subdyscyplinę nauk pedagogicznych, traktują ją jako narzędzie poznawania rzeczywistości wychowawczej/pedagogicznej, a także realizują ją jako przedmiot nauczania w szkołach i uczelniach wyższych.

Termin „teoria" od dawna rozumiany jest jako specyficzna konstrukcja myślowa oparta na oglądzie obranego fragmentu rzeczywistości przyrodniczej bądź społecznej lub też jako konstrukcja myślowa budująca ogólne idee wyrozumowane w sposób formalny, czyli wyabstrahowany, jak to ma miejsce na przykład w logice i matematyce, a także w teologii. Z kolei termin „wychowanie" bywa stosowany na różne sposoby, co jest następstwem potocznego używania go w codziennym języku. Utożsamia się go nierzadko z terminem edukacja czy socjalizacja, gdy tymczasem są to terminy co najwyżej bliskoznaczne, a nie tożsame (Tchorzewski, 2004, s. 91–100).

Spróbujmy więc znaleźć takie określenie dla terminu „teoria", które pozwoli użyć go jako członu nazwy „teoria wychowania", będącej subdyscypliną nauk pedagogicznych oraz mającą swoje odzwierciedlenie w programach nauczania jako przedmiotu wchodzącego w skład kształcenia na kierunku pedagogika.

Na wieloznaczność terminu „teoria" zwraca uwagę J. Such (1975, s. 73). Uważa on, że „prócz rozumienia teorii jako zbioru logicznie uporządkowanych praw, który odgrywa w nauce niewątpliwie najważniejszą rolę, używa się tego terminu także na oznaczenie na przykład zbioru luźno powiązanych ze sobą twierdzeń dotyczących danej dziedziny, czy też na oznaczenie takiej czy innej koncepcji mniej lub bardziej szczegółowo opracowanej, a także na oznaczenie poszczególnych

twierdzeń teoretycznych, w szczególności praw o wyraźnie zaznaczonym charakterze teoretycznym". Wydaje się, że najbardziej przydatne byłoby przyjęcie stanowiska sugerującego, iż teoria, której obiektem zainteresowań jest wychowanie, to właśnie pewien zbiór powiązanych ze sobą twierdzeń dotyczących poznawanego fragmentu rzeczywistości społecznej, jakim jest wychowanie, które nie sposób oderwać od innych jej obszarów. Z pewnością nie zawsze powiązane w sposób ścisły między sobą twierdzenia spełniają kryterium logicznie uporządkowanych praw, natomiast układają się one w pewne sekwencje, mniej lub bardziej szczegółowo opracowane, ale zawsze odnoszące się do jakiegoś odcinka poznawanej rzeczywistości wychowawczej.

Takie użycie terminu „teoria" może być przydatne do aktualnie prezentowanych treści i zakresu tej subdyscypliny nauk pedagogicznych, jak i jej przedmiotu nauczania. Pozwala też na pewną dowolność, wręcz swobodę w ustalaniu pól badawczych oraz w doborze metod ich penetracji. Czyni to teorię wychowania miejscem umieszczania w jej ramach różnych zespołów sądów o charakterze dedukcyjnym i indukcyjnym, mających wyjaśniać dziedzinę zjawisk związanych mniej lub bardziej z tym, co próbujemy określić mianem wychowania.

Nietrudno zatem zauważyć, że teoria wychowania, jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, jest metodologicznie niejednorodna. Owa niejednorodność metodologiczna niesie ze sobą pewne konsekwencje w procesie jej nauczania. Łatwo też można zauważyć, w wyniku przeprowadzonych analiz, że autorskie programy nauczania teorii wychowania skłaniają się ku ukazywaniu jej jako teorii o charakterze opisowym bądź instrumentalnym lub realistycznym[1]. Uprawianie opisowej teorii wychowania polega na konstruowaniu twierdzeń dotyczących wybranego fragmentu rzeczywistości społecznej za pomocą sądów abstrakcyjnych i/lub hipotetycznych. W jej ramach podejmuje się problematykę dotyczącą różnych koncepcji wychowania wraz z ich psychologicznymi, społecznymi i antropologicznymi podstawami w zakresie różnych współczesnych nurtów myśli pedagogicznej (np.: modelu transmisji kulturowej, modelu „romantycznego", modelu progresywistycznego). Instrumentalna teoria wychowania sprowadza się do ukazywania, za pomocą zdań empirycznych, określonych relacji zachodzących między poszczególnymi obszarami tego, co nazywamy osobowością człowieka a możliwościami ich pedagogicznej optymalizacji (np.: teorię wychowania społecznego, teorię wychowania patriotycznego/obywatelskiego, teorię wychowania zdrowotnego, teorię wychowania religijnego, teorię wychowania seksualnego, teorię wychowania zawodowego/przez pracę, teorię wychowania przez sztukę). Wreszcie realistyczna teoria wychowania to taka, która zajmuje się konstruowaniem jednolitego i wewnętrznie spójnego systemu twierdzeń, dotyczących aplikacyjnego wymiaru rzeczywistości pedagogicznej, który odnosi się do rożnych szczegółowych systemów wychowania opartych na konkretnych orientacjach światopoglądowo-filozoficznych i ideologicznych (chrześcijańskiego, socjalistycznego w ujęciu przeszłościowym, liberalnego) lub poglądach i praktyce konkretnych osób (A.S. Makarenko, J. Korczak).

Powyższe podejście nie rozwiązuje złożoności pytania o status naukowy teorii wychowania. Jeśli przyjmiemy stosowany w metodologii nauk społecznych podział teorii ze względu na ich zasięg, to można wyodrębnić aż trzy typy teorii wychowania. Jedną z nich będzie **ogólna teoria wychowania**, której należy

przypisać najbardziej szeroki zasięg. To teoria, która charakteryzuje się własnymi założeniami ontologicznymi, czyli definiuje swój przedmiot badań, założeniami epistemologicznymi, które pozwalają wyznaczyć granice i możliwości jego poznania oraz założeniami metodologicznymi, a więc ustalającymi sposoby gromadzenia materiału i budowania twierdzeń. Takie konstruowanie teorii wymaga przestrzegania postulatu koherencji logicznej, czyli niesprzeczności tez. Innymi słowy, trzeba pamiętać, że tworząc taką teorię należy mieć na uwadze to, czy nie jest ona wewnętrznie sprzeczna. W przypadku teorii wychowania jest to sprawa niezwykle złożona i skomplikowana, chociaż w jakimś stopniu możliwa do osiągnięcia.

Zadaniem każdej ogólnej teorii, czyli teorii o najszerszym zasięgu, jest rozpoznawanie cech konstytutywnych badanego obszaru rzeczywistości i w miarę możliwości poznawczych ustalanie prawidłowości funkcjonowania jej jako całości oraz poszczególnych elementów strukturalnych. Ogólna teoria wychowania powinna zawierać zatem wszystkie te elementy, które stanowią fundament teorii o niższym stopniu ogólności. Takie podejście pozwoli tym teoriom oceniać badane przez nie zjawiska i z większym stopniem prawdopodobieństwa umożliwi poznanie obranego fragmentu rzeczywistości wychowawczej.

Teorie średniego zasięgu to takie, które charakteryzują się przede wszystkim aspektami metodologicznymi, czyli wyraźnie określają przedmiot poznania, formułują poprawnie cele i problemy badawcze, dobierają właściwe metody ich rozwiązywania oraz konstruują odpowiednie uogólnienia. Na gruncie tych teorii nie formułuje się twierdzeń w takim zakresie, który wymagałby wyraźnego stawiania założeń teoretycznych, ontologicznych i wartościujących zarazem. Teorie średniego zasięgu wyjaśniają jakiś węższy fragment rzeczywistości. Przykładem teorii wychowania o średnim zasięgu mogą być np.: teoria wychowania intelektualnego (umysłowego), teoria wychowania moralnego, teoria wychowania estetycznego, teoria wychowania fizycznego.

Z kolei teorie o ograniczonym zasięgu, nazywane **teoriami szczegółowymi** lub teoriami empirycznymi nazywa się te, których właściwością jest wykrywanie zależności między zmiennymi przyjmującymi postać zależności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych lub korelacyjnych. Mają one charakter indukcyjny, a w przypadku teorii wychowania ten typ teorii poszukuje odpowiedzi na pytanie: co robić, aby osiągnąć zamierzony cel/zadanie wychowawcze? Przykładem teorii wychowania o ograniczonym zasięgu może być np.: teoria środków wychowania, teoria wychowania w rodzinie, teoria wychowania w zespole rówieśniczym itp.

Z tego co powiedziano wcześniej wynika, że dopuszczalna możliwość pojmowania teorii wychowania w sposób wieloznaczny jest powodem różnego sposobu jej nauczania w uczelniach wyższych, różnego doboru jej treści i nadawania im różnego zakresu. Warto zatem zastanowić się nad ewentualnym przyjęciem takiego stanowiska, które pozwalałoby na pewne wspólne rozumienie tego, co przez teorię wychowania będziemy rozumieli, kiedy traktujemy ją jako przedmiot nauczania. Ograniczyłoby to często intuicyjne, a tym samym dowolne nadawanie jej wymiaru w procesie kształcenia w szkołach i uczelniach wyższych.

Kolejnym zagadnieniem związanym z poszukiwaniem naukowego statusu teorii wychowania jest przyjęcie definicji terminu „wychowanie", które z racji funkcjonowania w języku potocznym jest z natury rzeczy nieostre, wręcz migotliwe. W literaturze zaliczanej do kanonu teorii wychowania spotykamy różne próby

eksplikacji tego pojęcia. Przez wychowanie w nauczaniu teorii wychowania rozumie się na ogół: czynność, świadomą działalność, wpływ, urabianie, oddziaływanie, współdziałanie dwóch podmiotów, intencjonalne kształtowanie osobowości drugiego człowieka, procesy nadawania i odbioru, porozumiewania się, wrastania jednostki w grupę, wspomaganie, zmianę, rozwój itp. Interesującą analizę funkcjonujących w języku nauk pedagogicznych różnych definicji terminu „wychowanie" przeprowadził R. Segit (1992), poszukując istoty i znaczenia tego pojęcia. Autor ten wyodrębnił aż 6 grup definicji wychowania, łącząc w nich ze sobą różne jego elementy składowe.

Próba zdefiniowania terminu „wychowanie" zawsze wiąże się ze znalezieniem odpowiedzi na pytania, którym przypisujemy graniczny charakter. Do nich między innymi należą następujące:

1) dlaczego wychowanie raczej jest, niż nie jest obecne w egzystencji człowieka, stanowiąc zarazem złożoną przestrzeń rzeczywistości społecznej?
2) jeśli wychowanie jest, to co jest jego istotą, na czym ono polega, co je wyróżnia od innych elementów obszarów rzeczywistości społecznej, czym one różnią się między sobą (np. edukacja, socjalizacja, kształcenie itp.)?
3) skoro mogloby wychowania nie być, to dlaczego jednak jest i okazuje się, że jest niezbędnym czynnikiem w stawaniu się człowieka osobą?

Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania bardziej przynależne jest filozofii wychowania, lecz każdy kto uprawia teorię wychowania rozumianą jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, bądź stosuje ją jako narzędzie poznawania rzeczywistości pedagogicznej powinien mieć świadomość ich istnienia i rangi.

Poszukiwanie definicji terminu „wychowanie" można przynajmniej częściowo oprzeć na metodzie eksplikacji sformulowanej przez R. Carnapa (1950). Składa się ona z trzech faz: „a) wyboru *explicandum*, czyli terminu należącego do danej nauki lub używanego w mowie potocznej, b) wstępnego wyjaśnienia *explicandum*, c) sformułowania ścisłego określenia *explicatum* oraz włączenia go do szerszego systemu pojęć, stanowiącego np. teorię naukową" (Pawłowski, 1977, s. 36). W przypadku terminu „wychowanie" zastosowanie wspomnianej metody nie jest rzeczą prostą, gdyż nie idzie o zastąpienie tego pojęcia innym, ale o jego uściślenie. Metoda eksplikacji może i powinna przyczynić się do bardziej naukowej użyteczności pojęcia „wychowanie", może nadać mu pewną ścisłość, przyczynić się do jego najprostszego rozumienia oraz uczynić je adekwatnym do objętych nim faktów, zdarzeń i procesów.

Explicatum nie zawsze odpowiada pełnej równościowej definicji. Bywa tak, że odzwierciedlane jest ono za pomocą rozmaitych typów definicji, a więc definicji pełnych, cząstkowych i aksjomatycznych, czyli *przez postulaty.*

Innym ważnym zagadnieniem wskazującym naukową poprawność metody eksplikacji jest spełnienie przez *explicatum* następujących warunków:

1) naukowej użyteczności czy przydatności,
2) ścisłości minimalizującej jego nieostrość,
3) podobieństwa do *explicandum* zapewniającego ciągłość języka naukowego,
4) prostoty, która na ogół stanowi jedno z ważniejszych kryteriów przy wyborze konkurujących ze sobą pojęć poddanych eksplikacji.

Korzystając – z pewnością – w sposób ograniczony z metody eksplikacji można przyjąć, że wychowanie jest szczególnym bytem społecznym, będącym wytworem

przynajmniej dwóch osób, którego właściwością jest zachodząca między nimi relacja, w ramach której podmiot wychowujący, kierując się powszechnie uznanym dobrem, umożliwia podmiotowi wychowywanemu osiągać kolejne etapy dojrzałości wyrażające się dochodzeniem do własnej tożsamości (Tchorzewski, 1993c). Tak rozumiane wychowanie uwzględnia jego podstawowe właściwości, do których R. Miller (1966) zaliczała ciągłość, dynamiczność i długotrwałość. Pozwala także na ukazanie jego cech konstytutywnych, a mianowicie: akomodacji (przystosowania do zastanych warunków), aproksymacji (przybliżenia wartości i celów) oraz indoktrynacji (przekonywania do nich), (por. Tchorzewski, 2002a, s. 18).

Warto też zdać sobie sprawę z tego, że wychowanie jest tą przestrzenią rzeczywistości społecznej współczesnego świata, która ma przyczynić się do jego poznawania, rozumienia i współtworzenia na miarę człowieka żyjącego w ustawicznie zmieniających się warunkach, w których on sam, na skutek zarówno wychowania i wszystkich wywodzących się z niego form, będzie gotowy do nieustannej refleksji nad samym sobą, nad sensem i celem swojego życia, na podstawie którego będzie budował własny system wartości.

Przedstawione wcześniej ustalenia dotyczące terminu „teoria" oraz terminu „wychowanie" pozwalają przyjąć, że teoria wychowania, rozumiana i zarazem traktowana jako jedna z subdyscyplin nauk pedagogicznych oraz jako narzędzie poznawania rzeczywistości wychowawczej, stanowi względnie stałą i usystematyzowaną, w miarę logicznie spójną i uporządkowaną wiedzę. Z punktu widzenia przejrzystości i przydatności teorii wychowania jako przedmiotu nauczania można w jej ramach wyodrębnić dwa obszary, a mianowicie teleologię wychowania wspomaganą przez antropologię filozoficzną, aksjologię pedagogiczną i etykę normatywną oraz technologię wychowania, która odwołuje się do ustaleń zarówno socjologii, psychologii i prakseologii (Tchorzewski, 1992). Wewnętrzna struktura teorii wychowania, którą także należy rozumieć jako narzędzie poznawania, pozwala bezstronnie, rzeczowo i intersubiektywnie poszukiwać/wykrywać i opisywać teorie wychowania zawarte w różnych orientacjach pedagogicznych, które studenci poznają w ramach przedmiotu „współczesne kierunki pedagogiczne/w pedagogice".

Teleologia wychowania przedmiotem swoich dociekań czyni takie zagadnienia, jak:

1) ideał wychowania, który należy rozumieć jako pewien opis, wizję człowieka opartą na uznawanych przesłankach filozoficzno-światopoglądowych; teoria wychowania nie zajmuje się konkretnym ideałem wychowania, ale jego istotą i warunkami konstruowania;
2) cele wychowania, które wskazują na stan rzeczy i ich zmiany, ku którym w wychowaniu należy zmierzać; teoria wychowania mówi o ich źródłach, o tym czym one są, jaki mają lub mogą mieć charakter, czemu i komu służą, jak poprawnie przeprowadzić ich taksonomię, czyli według jakich zasad je systematyzować;
3) treści wychowania, których fundamentem są wartości mające ważne znaczenie w formacji osobowościowej człowieka; teoria wychowania w tym przypadku ukazuje możliwości ich wykorzystywania w zakresie kształtowania się zachowań i postaw intelektualnych, etyczno-moralnych, estetycznych, fizycznych i im podobnych;

4) zadania wychowania, czyli analizowanie precyzyjnych sposobów wyrażania ogólnych celów wychowania poprzez ich operacjonalizację, a więc nadawanie im znaczeń empirycznych; teoria wychowania poprzez swoje ustalenia ukazuje ich miejsce i rolę w procesach wychowawczych oraz ich praktyczną realizację w konkretnych sytuacjach.

Technologia wychowania zajmuje się znaczeniem i rolą takich zagadnień, jak:

1) zasady wychowania, które są teoretycznymi prawidłowościami typu prakseologicznego mającymi charakter powinnościowy, nie zaś koniecznościowy; teoria wychowania ukazuje, jak się je konstruuje, kiedy i jakimi zasadami należy/można się kierować w celu osiągania sprawności i skuteczności w wychowaniu;
2) formy wychowania, które są z reguły w miarę jednorodnymi sytuacjami o charakterze pedagogicznym; teoria wychowania tworzy wiedzę dotyczącą ich wywoływania i organizowania, aby zrealizować konkretne cele;
3) metody wychowania rozumiane jako sposoby, czyli struktura czynności postępowania pedagogicznego; teoria wychowania dokonuje ich klasyfikacji z punktu widzenia skuteczności w realizacji zadań wychowawczych;
4) środki wychowania, które można rozumieć jako treści metod wychowania; teoria wychowania wskazuje na funkcję, jaką pełnią w złożonej rzeczywistości pedagogicznej.

Można zatem powiedzieć, że takie ujęcie teorii wychowania, z uwzględnieniem wewnętrznej struktury, wskazuje na jej orientacyjny charakter i ogólny zasięg mimo ewidentnych właściwości eklektycznych. Trzeba bowiem pamiętać, że cechą konstytutywną wszystkich nauk pedagogicznych jest ich eklektyzm. Różne w nich pojawiają się doktryny, ideologie, a nawet pojedyncze poglądy, które stanowią fundament konstruowanych na ich gruncie teorii będących także narzędziem poznawania. I to właśnie różni ogólną teorię wychowania od metodyk(i) wychowania (Tchorzewski, 1987, 1988). Różnym metodykom można przypisać dydaktyczne znaczenie w procesie praktycznego kształcenia pedagogów różnych specjalności zawodowych, co ma swoje odzwierciedlenie w różnych przedmiotach i warsztatach nauczania (np. teoria i metodyka wychowania fizycznego, teoria i metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, teoria i metodyka wychowania harcerskiego, teoria i metodyka wychowania seksualnego itp.).

Ogólna teoria wychowania może odgrywać także rolę metateorii, której przedmiotem są szczegółowo zdefiniowane teorie wychowania o ograniczonym zasięgu, jak i empiryczne teorie wychowania (Tchorzewski, 1995). Dzięki niej teorie te ustalają pojęcia i twierdzenia, jakie stosują, oraz zachowują przejrzystość i jasność języka, jakim się posługują, stając się przez to bardziej wartościowe z poznawczego punktu widzenia. Dzięki ogólnej teorii wychowania, z jednej strony mogą one unikać pojęć i sądów nieostrych, zaś z drugiej strony przyczyniają się one do aktualizacji składników wiedzy ogólnej teorii wychowania przy zachowaniu własnej doniosłości praktycznej. Takie podejście optymalizuje ich większą trafność i rzetelność oraz wpływa na uwiarygodnienie zależności występujących między ogólną teorią wychowania a teoriami wychowania bardziej szczegółowymi.

Na obecnym etapie rozwoju naukowego ogólna teoria wychowania nie może i nie pretenduje do całkowitego opisu rzeczywistości pedagogicznej. Tym bardziej nie czynią tego teorie wychowania o ograniczonym zasięgu oraz empiryczne teorie wychowania. Wynika to z tego, że „świat społeczny nie jest ontologicznie

monolityczny, jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu megateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być aprobata idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości" (Melosik, 1995, s. 35). I takie zadanie należy przypisać zarówno ogólnej, jak i szczegółowym teoriom wychowania.

W przeciwieństwie do potocznych teorii wychowania, które bazują na pewnym rodzaju osobistej, zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu, jaką nabywa i posiada każdy człowiek z racji tego, że jest częścią i uczestnikiem oraz współtwórcą rzeczywistości społecznej, można ogólnej teorii wychowania przypisać do wypełnienia szereg funkcji wzajemnie ze sobą powiązanych. Nadają jej one charakter naukowy, a zarazem pozwalają wyróżnić ją od potocznych teorii wychowania. Na uwagę zasługują następujące:

1) funkcja idiograficzno-diagnostyczna – polega na gromadzeniu informacji o teraźniejszych lub przeszłych stanach badanych aktów, zjawisk, procesów dotyczących wychowania, opisywaniu ich za pomocą definicji sprawozdawczych, projektujących i regulujących;
2) funkcja analityczno-prewidystyczna – polega na analizowaniu i krytycznej ocenie badanej rzeczywistości wychowawczej w taki sposób, aby można było na podstawie pewnych przesłanek przewidywać przyszłe zjawiska i zdarzenia, które wchodzą w zakres wychowania;
3) funkcja ordynaryjno-intencjonalna – polega na podejmowaniu próby porządkowania i uogólniania wiedzy dotyczącej wychowania według jasnych kryteriów i sądów budowanych na podstawie prawa i zasad logiki;
4) funkcja komunikatywno-kompleksowa – polega na dostarczaniu wiedzy w miarę całościowej dotyczącej wychowania w sposób zrozumiały, przystępny, klarowny, przyczyniając się tym samym do podnoszenia poziomu świadomości i kultury pedagogicznej społeczeństwa;
5) funkcja utylitarno-formacyjna – polega na wyposażaniu zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych pedagogów w zespół perfekcyjnych umiejętności praktycznych służących optymalizacji procesów wychowania, nadając im w ten sposób określone kwalifikacje i kompetencje;
6) funkcja heurystyczno-kognitywistyczna – polega na poszukiwaniu i stawianiu nowych problemów badawczych wynikających ze zmienności warunków różnych dziedzin życia społecznego, które wpływają na procesy wychowania i jego rezultaty.

Wymienione funkcje, które przypisać można ogólnej teorii wychowania, mają ukazać jej służebną rolę, jaką powinna ona spełniać w strukturze nauk pedagogicznych, w których zajmuje miejsce wyodrębnionej subdyscypliny, ale także rozumianej jako narzędzie poznawania rzeczywistości społecznej (Tchorzewski, 1993a).

Dokonując podsumowania można na koniec stwierdzić:

- Teoria wychowania to obszar wiedzy, pretendujący do rangi jednej z subdyscyplin nauk pedagogicznych, na gruncie której ścierają się sprzeczne, a niekiedy nawet przeciwstawne poglądy.
- W jej ramach często nie ma zgodności co do zasadniczych kwestii, jak np. w sprawie treści i zakresu podstawowej aparatury pojęciowej, wewnętrznej struktury, podstaw metodologicznych itp.

- Teoria wychowania jest subdyscypliną spluralizowaną i w niewielkim stopniu konkluzywną.

Realizacja teorii wychowania jako przedmiotu nauczania w ramach akademickiego procesu kształcenia jest niezwykle trudna z uwagi na jej złożoność, a jej jakość zależy od merytorycznego przygotowania i indywidualnego podejścia prowadzących zajęcia dydaktyczne, wśród których często spotykamy osoby, którym powierza się teorię wychowania w celu dopełnienia pensum.

Przypisy

[1] Taki podział teorii znajdujemy w pracy: E. Nagle: *Struktura nauki. Zagadnienie logiki wyjaśnień naukowych*. Warszawa 1970.

Literatura

Carnap R.: *Logical Foundations of Probability*. Chicago 1950

Jakubiak K., Lepert R.: *Geneza i rozwój teorii wychowania w polskiej myśli pedagogicznej* [maszynopis]

Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków 2003

Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań 1995

Miller R.: *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa 1966

Muszyński H.: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1976

Nagle E.: *Struktura nauki. Zagadnienie logiki wyjaśnień naukowych*. Warszawa 1970

Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa 2008

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2004

Pawlowski T.: *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*. Wrocław 1977

Pedagogika. Leksykon. Red. B.Milerski i B.Śliwerski. Warszawa 2000

Pedagogika. T.2. *Podręcznik akademicki*. Red. Z.Kwieciński i B.Śliwerski. Warszawa 2004

Segit R.: *W poszukiwaniu istoty wychowania – studia nad literaturą przedmiotu*. W: *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory, dyskusje*. Red. J. Rutkowiak. Gdańsk 1992

Such J.: *Problemy weryfikacji wiedzy. Studium metodologiczne*. Warszawa 1975

Śliwerski B.: *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*. W: *Pedagogika*. T.1. *Podręcznik akademicki*. Red. Z.Kwieciński i B.Śliwerski. Warszawa 2004

Tchorzewski A.: *Rola teorii wychowania w kształceniu nauczycieli*. „Życie Szkoły Wyższej" 1977/6

Tchorzewski A.: *Cele wychowania na tle rozumienia istoty człowieka. Próba syntetycznego ujęcia historycznego*. W: *Wybrane problemy teorii i historii wychowania*. Red. A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1983

Tchorzewski A.: *Metodologiczne i dydaktyczne problemy teorii wychowania w procesie kształcenia nauczycieli*. W: Prace Komisji Pedagogiki i Psychologii BTN, Z. 11. Red. J. Jakóbowski. Warszawa–Poznań 1987

Tchorzewski A.: *Problemy nauczania teorii wychowania na kierunkach studiów nauczycielskich i pedagogicznych*. W: *Teoria wychowania w akademickim kształceniu nauczycieli*. Red. A. Denisiuk. WSP, Bydgoszcz 1988

Tchorzewski A.: *Dyskurs wokół paradygmatu teorii wychowania*. W: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*. Red. A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1992

Tchorzewski A.: *Teoria wychowania. Próba określenia przedmiotu i zadań badawczych*. W: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. A. Tchorzewski. WSP, Bydgoszcz 1993a

Tchorzewski A.: *Wychowanie i jego właściwości*. W: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Red. A. Tchorzewski. WSP, Bydgoszcz 1993b

Tchorzewski A.: *Wychowanie jako byt społeczny*. W: Zeszyty Naukowe: Pedagogika – Historia Wychowania. Red. R. Pawlowska. UG, Gdańsk 1993c, nr 23

Tchorzewski A.: *Geneza i rozwój teorii wychowania*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje, Współczesność, Przyszłość*. Red. S. Michalski i R. Ossowski. WSP, Bydgoszcz 1994

Tchorzewski A.: *Pedagogika a teoria wychowania i jej paradygmat*. W: *Stałość i zmienność w naukach pedagogicznych*. Red. W. A. Maszke. Olsztyn 1995

Tchorzewski de A. M.: *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*. W: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002

Tchorzewski de A. M.: *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*. W: *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*. Red. A. M. de Tchorzewski. Bydgoszcz 2002a

Tchorzewski de A. M.: *Refleksje metodologiczne wokół trzech podstawowych pojęć pedagogicznych*. W: *Społeczeństwo – Opieka – Wychowanie*. Red. J. Żebrowski. Gdańsk 2004

Tchorzewski de A. M.: *Teoria wychowania*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom VI – Su-U. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2007

Tchorzewski A.: *Wychowanie jako byt społeczny*. W: *O wychowaniu i jego antynomiach*. Wybór tekstów i opracowanie E. Kubiak-Szymborska i D. Zając. Wyd. WERS, Bydgoszcz 2008

Tchorzewski de A. M.: *Wychowanie – jego właściwości*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T.VII. Wyd. ŻAK, Warszawa 2008

A theory of education: its ambiguity and functions as a sub-discipline of pedagogical science

It is a commonly prevailing persuasion that a theory of education is a quite autonomous sub-discipline of pedagogical science. Meanwhile, it has more and more increasing problems with defining its own identity. A different way of teaching it as a learning course at the universities confirms it as well. Certainly, for long time now, we have been dealing with the ambiguous understanding of the theory of education, with its both methodological and ontological weaknesses. Such ambiguity arises not only out of the various orientations, systems or concepts of directions of pedagogical thinking, but mostly out of the ambiguity of terms "theory" and "education", which jointly give name to this field of knowledge.

It can be assumed that the term "theory" should be understood as a set of inter-related statements related to an explored fragment of reality, which are strictly, coherently and consistently interconnected.

Search for the definition of the term "education" can be based on an explication method. It allows for acknowledging the education as a specific social entity which is a creation of at least two people, and which characteristic feature lies in the relationship occurring between them, in which an educator, in other words, a teaching person, who is guided by the universally acknowledged good, enables a learner to get to the subsequent maturity stages expressed by reaching self-identity. The education which has been understood in such a way takes into consideration its basic properties: continuity, dynamics and long duration.

From the point of view of clarity and usefulness, in the scope of the theory of education, two areas can be singled out: teleology of education and technology of education. They provide basis for the definition of its most important functions: ideographical and diagnostic, analytical and prognostic, ordinary and intentional, communicative and complex, utilitarian and formative, heuristic and cognitive ones.

Out of the above it arises that the theory of education is a pluralistic sub-discipline and to a small degree, it is conclusive.

Bogusław Milerski
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

EDUKACJA O HOLOKAUŚCIE W SZKOŁACH PUBLICZNYCH W POLSCE: MIĘDZY PAMIĘCIĄ HISTORYCZNĄ A EDUKACJĄ OBYWATELSKĄ

Historia Żydów w Polsce sięga początków państwowości polskiej. W X w. były to przede wszystkim kontakty handlowe, a od XI w. regularne osadnictwo. Wynikało ono nie tylko z powodów gospodarczych, lecz również było rezultatem prześladowań ludności żydowskiej na części terytoriów Europy Zachodniej. Również w Polsce miały miejsce wystąpienia dyskryminacyjne, tym niemniej ich globalny rozmiar był zdecydowanie mniejszy. W XVII w. Polska stała się największym skupiskiem Żydów w Europie. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. w granicach ówczesnej Polski zamieszkiwało ok. 2,8 mln Żydów, co stanowiło ok. 10% ludności. Po ataku na Polskę w 1939 r. nazistowska Rzesza Niemiecka rozpoczęły prześladowania ludności żydowskiej, które przerodziły się w ludobójstwo. W trakcie II wojny światowej zginęło ok. 90% Żydów zamieszkujących Polskę. Co więcej, to na terenie Polski nazistowska Rzesza zorganizowała główne obozy zagłady, w których dokonywano metodycznej eksterminacji narodu żydowskiego z różnych części Europy.

Holokaust stanowi więc jednostkowy i niepowtarzalny akt barbarzyństwa – wymordowania ok. 6 mln Żydów europejskich. Jako akt niepowtarzalnego okrucieństwa powinien stać się nieusuwalnym elementem pamięci społeczeństw XXI w. Holokaust to przede wszystkim milcząca pamięć o ofiarach i odrażająca pamięć o bestialstwie sprawców. Kształtowanie pamięci Holokaustu, wychodząc od przeszłości, powinno być jednak odniesione do teraźniejszości i przyszłości wspólnoty ludzkiej. W tym sensie problematyka Holokaustu zawiera istotny potencjał edukacyjny. Holokaust to także pamięć, która umożliwia na wskroś współczesną analizę relacji międzyludzkich i zjawisk społecznych, zwłaszcza przemocy, ksenofobii i rasizmu. Z tej perspektywy zostanie przeanalizowany status edukacji o Holokauście w szkołach publicznych w Polsce.

Należy podkreślić, że celem niniejszego artykułu nie jest synteza badań dotyczących edukacji o Holokauście. Nie jest nim też całościowe podsumowanie dorobku dydaktycznego w tym zakresie. Podstawową intencją jest natomiast ukazanie związku między rozumieniem podstawowych zadań edukacji o Holokauście a stanem świadomości społecznej. Staram się ukazać pewne dominujące wyznaczniki charakteryzujące stan świadomości społecznej, które w mojej opinii warunkowały postrzeganie samego Holokaustu i odwołującej się do niego edukacji.

Przyjęte rozumienie świadomości społecznej nawiązuje do systematyki modeli w zakresie tożsamości zbiorowych sformułowanej przez Zbigniewa Bokszańskiego.

Niniejsze analizy odnoszą się przede wszystkim do modelu konstruowanej tożsamości zbiorowej. W takim ujęciu tożsamość zbiorowa jako forma świadomości społecznej to konstrukcja ideologiczna, której podstawowe wyznaczniki stanowią kreację elit bądź dominujących sił politycznych. Na ten model nakłada się jednak drugi model tożsamości zbiorowej jako formy odzwierciedlenia konstytutywnych wartości kulturowych stanowiących element samoświadomości wspólnoty narodowej (Bokszański, 2005, s. 113 i nast.).

Dochodzimy do kluczowej kwestii metodologicznej, związanej z badaniem świadomości społecznej. Rekonstrukcja wyznaczników świadomości społecznej może opierać się na indukcyjnym badaniu różnego rodzaju jednostkowych faktów – historycznych, społecznych (np. na podstawie badań opinii społecznej) czy kulturowych. Po pierwsze, w tak skrótowej prezentacji nie jest możliwe. Nie jesteśmy w stanie przytoczyć dostatecznej liczby pojedynczych zdarzeń potwierdzających kierunek interpretacji stanu świadomości społecznej. Po drugie, można postawić pytanie o zasadność podejścia indukcyjnego jako takiego. Przyjmuję stanowisko, zgodnie z którym w badaniu świadomości społecznej punktem wyjścia są interpretacje dedukcyjne. Ich punktem wyjścia jest postrzeganie świadomości społecznej jako pewnej złożonej i kompleksowej rzeczywistości. Rzeczywistość ta staje się znaczącą całością w procesie hermeneutycznej identyfikacji sensów, które ją organizują. Identyfikacja sensów ma zawsze charakter interpretacji. W naszym przypadku funkcję sensów pełnią – stanowiące przedmiot dociekań – dominujące wyznaczniki organizujące świadomość społeczną, umożliwiające jej postrzeganie w kategoriach znaczącej całości.

Niniejszy artykuł ma charakter interpretacyjny i dedukcyjny. Wyrażam w nim przekonanie, że świadomość społeczna Polaków ma charakter endogeniczny, co skutkuje specyficznym postrzeganiem samego Holokaustu i edukacji o Holokauście. W artykule zostaną ukazane uwarunkowania endogenicznej świadomości społecznej oraz zwiastuny zmiany. Twierdzę, że rozumienie Holokaustu w kategoriach wydarzenia niepowtarzalnego, zawierającego potencjał edukacyjny dla współczesności, wymaga w mojej opinii rekonstrukcji pamięci i świadomości społecznej. W zakończeniu artykułu odwołałem się do badań własnych o charakterze pilotażowym. Czynię to tylko z tego względu, że wyniki tych badań stanowią ilustrację opisanych w artykule tendencji.

Społeczne ramy pamięci: pamięć endogeniczna o ofierze narodu polskiego

W niniejszym artykule przyjmuję, że jednym z wyznaczników świadomości społecznej w Polsce jest jej endogeniczna koncentracja. W kontekście różnych przyczyn społeczno-politycznych skutkowała ona m.in. eksponowaniem ofiary narodu i dominacją tendencji dostarczających legitymizacji narodowych w relacjach społecznych.

Teza ta zyskuje potwierdzenie w badaniach realizowanych w Polsce. Z badań tych wylania się złożony obraz świadomości społecznej, w którym jednak można wyróżnić tendencję endogeniczną. Charakteryzuje ją idea totalności narodu. Jan Błuszkowski (2005, s. 144, 147) podsumowuje swoje badania empiryczne

dotyczące tożsamości narodowej w kontekście stereotypów następująco: „Wyniki przeprowadzonego badania świadczą o wyraźnie wykrystalizowanym poczuciu odrębności narodowej Polaków. (...) Przypisujemy sobie wyjątkowe cechy wyróżniające nas spośród narodów zamieszkujących w Europie Środkowo-Wschodniej. Jesteśmy przywiązani do tradycyjnych wartości wspólnotowych – religijnych, narodowych i rodzinnych. (...). Tożsamość historyczna Polaków w obecnym kształcie ma pod względem treści i funkcji dość anachroniczny charakter. Jest nastawiona etnocentrycznie (...). Zasoby aksjologiczno-symboliczne tożsamości narodowej Polaków mają orientację postfiguratywną: przeszłość stanowi wzorzec dla teraźniejszości i przyszłości". Dominantą świadomości społecznej jest nie tylko postfiguratywność i dążenie do legitymizacji idei totalności narodu, lecz również charakter autoapologetyczny.

Z. Bokszański analizował dane uzyskane w międzynarodowych badaniach National Identity Study, zrealizowanych w 1995 r. w ramach International Social Survey Programme. Badaniami objęto 23 kraje. Stwierdził on, że Polaków cechuje znaczna lojalność nie tyle wobec „kraju-państwa", ile „kraju-narodu". „Z tezą: »Trzeba popierać swój kraj, nawet jeśli postępuje on niewłaściwie«, godzi się 52,7% Polaków, a tylko 33,1% respondentów w całej próbie" (Bokszański, 2005, s.164).

Orientacja tego typu jest także cechą świadomości społecznej młodszej generacji. Poczucie przynależności narodowej stanowi jej ważny wyznacznik. Badania Hanny Świdy-Ziemby (2000, s. 68–82) dowodzą, że narodowe ramy świadomości społecznej mają w tym pokoleniu charakter bierny. Tożsamość młodzieży opiera się na biernej świadomości historycznego zakorzenienia. Nie implikuje natomiast aktywnych postaw w tym zakresie. Endogeniczną orientację świadomości społecznej młodzieży potwierdzają wyniki międzynarodowego studium Civic Education Study, przeprowadzonego w latach 1996–1998 i 1999. Zostały one zaprezentowane w monografii *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. W badaniach na skali postaw wobec narodów 14-letni uczniowie z Polski uzyskali czwarty najwyższy wynik spośród blisko 30 nacji. Jak piszą autorzy, młodzi Polacy w swoim wysokim patriotyzmie grzeją się historycznym ciepłem przeszłych zasług (Dolata i in., 2004, s. 146–149).

Pamięć społeczna, zbiorowa nie odzwierciedla przeszłości w sposób obiektywny, lecz ma charakter pragmatyczny – jest funkcją tego, jak dane społeczeństwo chce obecnie postrzegać siebie i swoje relacje z innymi (por. Le Goff, 2007). W tym sensie powinna być ona rozumiana jako element współczesnej tożsamości danego społeczeństwa. Z perspektywy pragmatycznej można więc określić polską pamięć społeczną jako endogeniczną. Pisząc o endogeniczności pamięci zbiorowej należy podkreślić, że – po pierwsze – taka cecha nie jest specyfiką wyłącznie polską. Zapewne taki sam charakter ma również pamięć zbiorowa innych narodów. Po drugie, charakterystyki tej nie można bezkrytycznie generalizować. Badania nad pamięcią wskazują na istotne zróżnicowania jednostkowe (biograficzne), lokalne czy wręcz regionalne.

Endogeniczna koncentracja polskiej pamięci ma cechę szczególną. Jest ona związana nie z dokonaniami gospodarczymi, kulturowymi czy społeczno-politycznymi (np. ruch społeczny Solidarność, pokojowa zmiana ustroju w 1989 r.), lecz przede wszystkim z pamięcią papieża Jana Pawła II oraz pamięcią wojennych ofiar i zwycięstw. Jest to obraz wyostrzający kontury. W rzeczywistości jest on

o wiele bardziej zróżnicowany. Ukazuje to Piotr T. Kwiatkowski (2009, s. 160), opisując przemiany kanonu pamięci w kontekście zróżnicowanych wyników badań. Według części z nich (np. ISP/Pentor z 2003 r.), „sukcesy wojskowe, chwała oręża" ciągle zajmują podstawowe uzasadnienie dumy z wydarzeń należących do przeszłości. Tak ukształtowana pamięć jako pamięć wojny jest pragmatycznie odnoszona do współczesności. Prowadzi to do preferowania „narodowej", defensywnej interpretacji rzeczywistości. Jej cechami są: postrzeganie narodu jako całości i preferowanie binarnych opozycji swój – obcy (w czasie konfliktu naród to jednia), budowanie tożsamości na pamięci wojny, postrzeganie historii przez pryzmat partykularnie rozumianego interesu narodowego, pomniejszanie znaczenia innych perspektyw interpretowania świata, przypisywanie wydarzeniom i postaciom ważnym z polskiej perspektywy znaczenia ponadnarodowego i uniwersalnego. Takie nastawienie do rzeczywistości wzmacniają doświadczenia historyczne – rozbiory i utrata niepodległości (1795–1918), odbudowa państwa (1918–1939), II wojna światowa (1939–1945) i na końcu zmaganie się z opresją systemu komunistycznego (1945–1989). Są one źródłem tzw. wielkich narracji narodowych o charakterze „budującym", wzmacniającym ducha narodowego. W przestrzeni publicznej do rangi symboli urosła większość wydarzeń związanych z ofiarą, a następnie zwycięstwem nad agresorami. Perspektywa nieustannego zmagania się o zdobywanie i obronę niepodległości kraju stała się zasadą organizującą postrzeganie siebie i historii. Mimo że minęło już prawie 55 lat od zakończenia II wojny światowej i 20 lat od zmiany ustroju, odrzucenia komunizmu i odzyskania pełnej suwerenności, endogeniczna pamięć o walce, ofierze i zwycięstwie jest ciągle jedną z dominant organizujących świadomość zbiorową Polaków. W tym sensie wyznacza ona współczesną tożsamość społeczną, ramy poprawności politycznej, a wreszcie – kontekst interpretacji wydarzeń historycznych i ich związków z teraźniejszością.

Przemiany społeczne i gospodarcze dokonujące się od 1989 r. i związana z nimi zmiana stylu życia Polaków zapoczątkowały reinterpretację pamięci. Uwolnienie myśli upowszechniło krytyczny dyskurs społeczny dotyczący własnej tożsamości i historii. To, co było przedmiotem badań akademickich, wykroczyło poza mury uniwersyteckie i stało się przedmiotem debaty publicznej. Fundamentalną rolę w procesie demitologizacji pamięci odegrał proces integracji europejskiej, którego symbolicznym momentem stało się przyłączenie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. Włączenie społeczeństwa polskiego do europejskiego obiegu gospodarczego i komunikacyjnego po 1989 r. skutkowało w wymiarze społecznym wzrostem mobilności, intensyfikacją wymiany poglądów i liczbą nawiązywanych kontaktów międzyludzkich. W tym kontekście zauważono tendencję do reinterpretacji pamięci i jej prywatyzacji. Według badań z 2003 r., zmniejszeniu uległo znaczenie przypisywane faktom związanym z walką zbrojną (Kwiatkowski, 2008, s. 306). Tendencja ta nie okazała się jednak trwała. Zmiana układu politycznego prowadziła do objęcia władzy przez środowiska konserwatywne – w 2005 r. przez partie konserwatywno-narodowe (Prawo i Sprawiedliwość, Liga Polskich Rodzin) i populistyczne (Samoobrona), a po wyborach w 2007 r. przez partie konserwatywno-liberalną (Platforma Obywatelska) i konserwatywno-ludową (Polskie Stronnictwo Ludowe) z silną opozycją konserwatywno-narodową (Prawo i Sprawiedliwość). Spowodowało to odrodzenie tzw. polityki historycznej, której

elementem jest budowanie tożsamości narodowej na żywej pamięci endogenicznej o wojennych ofiarach i zwycięstwach. Według najnowszego sondażu Centrum Badania Opinii Społecznej dla 72% Polaków II wojna światowa jest ciągle żywą (sic!) częścią historii i po wydarzeniach związanych z papieżem Janem Pawłem II zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii wydarzeń godnych upamiętnienia (CBOS, 2009). Eksponowanie znaczenia ofiary i bazującego na tej ofierze zwycięstwa prowadzi do specyficznego konfliktu pamięci. Jest nim konflikt pamięci dwóch ofiar wojny – „ofiary polskiej" i „ofiary żydowskiej". Musimy bowiem pamiętać, że podczas II wojny światowej Polska poniosła szczególnie wysokie straty – zginęło 5,6 mln obywateli, z których ok. połowa było Żydami.

Zespół pod kierunkiem Ireneusza Krzemińskiego przeprowadził socjologiczne badania antysemityzmu w Polsce. Należy podkreślić, że ogólne wyniki nie pozwalają na mówienie o specyficznie polskim antysemityzmie. Nas jednak interesuje obecnie nie tyle antysemityzm jako taki, ile percepcja Holokaustu. Tej kwestii dotyczyła część badań, której nie ograniczono do podania wyników w formie statystyk, lecz również zaproponowano ich interpretację. Krzemiński wraz z zespołem sformułowali hipotezę o mesjańskim autostereotypie Polaków. Z tej perspektywy antysemityzm w Polsce nie jest reakcją na jakieś faktyczne wydarzenie, na negatywne oddziaływania Żydów, lecz wynika z rywalizacji cierpień i konfliktu roszczeń do bycia sumieniem narodów. Hipotezę konfliktu potwierdziły badania postaw uczniów wobec Holokaustu. „Dane z badań mogą być także zinterpretowane jako wyraz szczególnego rodzaju współzawodnictwa między obydwoma narodami o moralną wyższość" (Ambrosewicz-Jacobs, 2005, s. 110). Z tej perspektywy podstawowym problemem jest integracja Holokaustu z pamięcią zbiorową społeczeństwa polskiego. Wobec Holokaustu, podobnie jak wobec innych tragedii XX w., nie można mówić o jednolitym stanowisku społecznym. Można wręcz opisać różnego rodzaju strategie społecznego traktowania tych kwestii (por. Nijakowski, 2008, 2009).

Holokaust jako element zbrodni wobec narodu polskiego (1945–1989)

Daty zaanonsowane w tytule mają oczywiście charakter umowny. Opisują one okres państwa polskiego będącego częścią bloku komunistycznego. Świadomość społeczna jako centralna kategoria pojęciowa marksizmu stała się przedmiotem szczególnego zainteresowania i oddziaływania partii rządzącej. W tym sensie pamięć zbiorowa społeczeństwa stała się funkcją polityki państwa. Jej podstawowym wyznacznikiem był binarny podział świata na dwa konkurujące ze sobą bloki ustrojowe – socjalistyczny i kapitalistyczny, wschodni i zachodni. Z tego też względu odpowiedzialność za II wojnę światową przypisano tylko jednemu państwu niemieckiemu, a mianowicie Niemcom Zachodnim, ówczesnej Republice Federalnej Niemiec, a nie Niemcom Wschodnim. Drugim wyznacznikiem było przekonanie o jedności społeczeństw bloku komunistycznego, o ich kosmopolityzmie i wspólnocie wartości. To nie historyczne podziały, a wspólna wizja komunistycznej przyszłości miała być zasadą organizującą życie społeczne. W Polsce zasada ta zyskała szczególne znaczenie. Polska przez stulecia była państwem wielonarodowościowym. Na jej terytorium od wieków mieszkali przedstawiciele różnych narodowości, co zwłaszcza w okresie międzywojennym było przedmiotem napięć. W wyniku

II wojny światowej Polska utraciła swoje wschodnie prowincje na rzecz Związku Radzieckiego, zyskała natomiast ziemie zachodnie, z których deportowano ludność niemiecką, a na jej miejsce przesiedlono ludność polską z utraconych ziem wschodnich.

W kategoriach statystycznych Polska po II wojnie światowej zyskała o wiele bardziej jednorodny narodowo charakter. Istotną rolę odegrała polityka państwa zmierzająca do zacierania różnic. W jej wyniku zaczęto promować wizję jednego narodu zjednoczonego ideami socjalizmu. W takim narodzie zróżnicowania kulturowe mogą mieć co najwyżej walor folklorystyczny, nie powinny mieć natomiast fundamentalnego znaczenia dla tożsamości jednostkowej i społecznej. Żydzi, którzy przed wojną byli obywatelami Polski i zachowywali swą złożoną żydowsko-polską tożsamość, po II wojnie światowej zaczęli być kosmopolitycznie traktowani jako część jednej społeczności socjalistycznej. Polityczna asymilacja Żydów była wzmacniana aktami wrogości. Wrogość ta przybierała różne formy – od agresji czy wręcz pogromów bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej (np. pogrom kielecki) po formy latentnej niechęci. Niechęć ta została instrumentalnie wykorzystana do stłumienia ruchu kontestacji politycznej w 1968 r. Kampania polityczna przybrała wówczas charakter antyinteligencki i antysemicki. W jej wyniku Polskę opuściło ok. 15 tys. obywateli żydowskiego pochodzenia.

W latach 1945–1989 pamięć wojny była jednym z najistotniejszych czynników spajających świadomość zbiorową Polaków w kategoriach ofiar agresji i zarazem zwycięzców, i to nie tylko zwycięzców II wojny światowej, lecz również „zwycięzców socjalistycznego porządku społecznego". Była ona bardzo ważnym elementem bezpośredniej polityki ówczesnego państwa, a także pośredniej – poprzez przekaz kulturowy (literatura, film, teatr) oraz system kształcenia. Polityka ta podkreślała wielkość wojennej ofiary narodu polskiego, przy czym Żydzi byli traktowani jako jego część. Uczniowie na lekcjach historii i literatury polskiej szczegółowo zapoznawali się z problematyką zbrodni nazistowskich. Prawie każda szkoła w Polsce w tamtym okresie organizowała wyjazdy uczniów do miejsc pamięci. Zagłada Żydów była jednak prezentowana jako jeden z przejawów barbarzyńskiej polityki nazistów na równi z innymi. Holokaust był przedmiotem refleksji, ale zarazem nie był ukazywany jako coś jednostkowego i niepowtarzalnego, co samo w sobie jest nieredukowalnym zagadnieniem historycznym i edukacyjnym. W tym okresie Holokaust był rozumiany jako element zbrodni nazizmu wobec Żydów, którzy byli zarazem częścią narodu polskiego. Postrzeganie Holokaustu determinował więc polski kontekst narodowy.

Potwierdzają to analizy treści nauczania zawartych w ówczesnych podręcznikach do nauczania historii w szkole (Glimos-Nadgórska, 2008; Szuchta, 2008). „W latach 60. szkolną edukację historyczną podporządkowano nowym celom władz partyjno-państwowych. Centralną rolę przewidziano dla kultywowania pamięci zbrodni hitlerowskich przeciwko narodowi polskiemu, co miało służyć uzasadnieniu przed opinią publiczną legalności władzy sprawowanej przez komunistów w Polsce. Prześledzić to można na dwóch znamiennych przykładach: informowania o liczbie i narodowości ofiar obozu Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu oraz o charakterze upowszechnianej wiedzy o powstaniu w getcie warszawskim" (Szuchta, 2008, s. 114). Kwestie te zostały wykorzystane do tworzenia świadomości społecznej, której zadaniem miała być legitymizacja jedności naro-

du. „W komunistycznej Polsce pamięć okupacji hitlerowskiej była konstruowana jako doświadczenie głównie polskie" (Bilewicz, 2008, s. 27).

Odkrywanie jednostkowego znaczenia Holokaustu (1989–)

Opisując sytuację w Polsce należy podkreślić, że w odróżnieniu od innych krajów komunistycznych część środowiska opiniotwórczego i naukowego potrafiła zachować naukowy obiektywizm. Niektórzy zapłacili za to cenę emigracji, inni niemożność publikacji. Tym niemniej istniał tzw. drugi obieg wydawniczy, w którym dyskutowano niezależne interpretacje rzeczywistości. Po transformacji ustrojowej w 1989 r. zniesiono wszelkie bariery w dostępie do wiedzy i w jej upowszechnianiu. Problemem nie jest więc brak obiektywnych publikacji naukowych, ale transmisja wiedzy do szerokiej świadomości społecznej.

Należy podkreślić, że w opisywaniu i odmitologizowaniu relacji polsko-żydowskich dokonała się w ostatnich latach zasadnicza zmiana. Istotny wkład zawdzięczamy wolnym mediom, zwłaszcza prasie. Największe dzienniki i tygodniki opinii, m.in. „Gazeta Wyborcza" i „Polityka", dzięki licznym obiektywnym publikacjom uczyniły historię i obecny kształt relacji polsko-żydowskich tematem dyskursu publicznego. Przedmiotem debaty stał się nie tylko Holokaust jako rezultat polityki nazistowskich Niemiec, lecz również relacje polsko-żydowskie. Dowartościowano akty pomocy świadczonej przez Polaków ich żydowskim sąsiadom, dostrzeżono bezsilność społeczeństwa w obliczu agresji nazistów, ale także krytycznie przeanalizowano akty obojętności, kolaboracji i wrogości wobec ludności żydowskiej. Warto więc przypominać, że wśród odznaczonych przez instytut Yad Vashem tytułem „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata" największą grupę stanowią Polacy. Pamiętać należy, że na terenach okupowanych przez nazistów restrykcjami objęto także ludność polską, a za pomoc okazywaną Żydom groziła kara śmierci. Nie można jednak zapomnieć, że zarówno w trakcie wojny, jak i po jej zakończeniu miały miejsce ze strony Polaków zachowania antysemickie, których wynikiem były prześladowania, a niekiedy śmierć żydowskich sąsiadów.

Ważną rolę w upowszechnianiu wiedzy o Holokauście odgrywają miejsca pamięci, zwłaszcza Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Bełżec, Majdanek, Sobibór, Stutthof. Prowadzą one nie tylko działalność muzealną i dokumentacyjną, lecz również edukacyjną, w tym liczne projekty dydaktyczne. Styl pracy tych instytucji świadczy o nowym zdefiniowaniu własnej misji. O ile w poprzednim okresie działalność edukacyjna miejsc pamięci była rozumiana przede wszystkim w kategoriach dostarczania legitymizacji narodowej, o tyle obecnie staje się ona kreatorem krytycznego dyskursu społecznego (por. Białecka, 2008). Szczególną instytucją realizującą zadania badawcze i edukacyjne jest Żydowski Instytut Historyczny w Warszawie. Istotny wkład w tym zakresie wnoszą także: Centrum Badań nad Zagładą Żydów Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Centrum Badań nad Holokaustem przy Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, a także liczne jednostki akademickie zajmujące się problematyką żydowską, istniejące obecnie przy większości uniwersytetów w Polsce (sic!). Na zmianę społecznej percepcji relacji polsko-żydowskich, przynajmniej w niektórych kręgach społecznych, miały wpływ liczne inicjatywy kulturalne, które – jak w przypadku festiwali żydowskich

w Krakowie i Warszawie czy też festiwalu czterech kultur w Łodzi – przybrały wręcz masowy charakter. Znakomitą funkcję w tym zakresie pełnią także liczne przedsięwzięcia i inicjatywy kulturalne o charakterze lokalnym.

Należy zaznaczyć, że demitologizacja relacji polsko-żydowskich tylko w pewnym stopniu odnosi się do zmiany nastawień. Badania społeczne CBOS dowodzą, że Polacy jako nacja ciągle zachowują duży dystans społeczny wobec Żydów. Można jednak odnotować bardzo powolną poprawę nastawienia wobec Żydów, co potwierdza podsumowanie badań realizowanych corocznie w latach 1993–2002. Powolna zmiana nastawienia Polaków wobec Żydów jest hamowana stanem świadomości społecznej – społecznym przyzwoleniem na antysemickie zachowania. Prostym przykładem jest brak zakłopotania badanych uczniów wobec antyżydowskich graffiti. Były one tolerowane przez 57,1% uczniów ankietowanych w 1997 i 30,6% uczniów z próby ogólnopolskiej badanej w 1998 (Ambrosewicz-Jacobs, 2005, s. 105–106).

Z ostatniego sondażu CBOS wynika, że najwyższy poziom otwartości w relacjach polsko-żydowskich deklarują osoby dobrze wykształcone, młodsze i o niższym poziomie praktyk religijnych (CBOS, 2007). Czynnik religijny odgrywa także dużą rolę po stronie żydowskiej. W ramach seminarium dyplomowego prowadziłem ze studentami badania młodzieży żydowskiej przyjeżdżającej do Polski w celu odwiedzenia miejsc pamięci. Ich wyniki wskazują, że poziom religijności warunkował postrzeganie Polski i Polaków – im deklarowana religijność była wyższa, tym opinie o Polsce i Polakach były mniej pozytywne.

W mojej opinii kluczowym momentem kształtowania pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego było opublikowanie przez Jana T. Grossa książki *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka* (2000). Z perspektywy badań historycznych mord z 1941 r. na Żydach z Jedwabnego był już wcześniej udokumentowany. Co więcej, bezpośredni sprawcy zostali osądzeni po zakończeniu wojny przez komunistyczny wymiar sprawiedliwości. Znaczenie książki Grossa polega na tym, że jako socjologowi udało mu się zrekonstruować ramy świadomości zbiorowej, które tworzyły klimat przyzwolenia dla przemocy. I mimo że książka zawierała pewne nadinterpretacje, okazała się zaczątkiem jednej z najważniejszych debat publicznych w Polsce najnowszej. W debacie tej wzięły udział różne środowiska i różne media, a jej przebieg, formułowane argumenty oraz towarzyszące im zjawiska – od demaskacji po fundamentalistyczny opór – same w sobie stały się przedmiotem dalszego dyskursu społecznego. Debatę podtrzymał Gross swoją kolejną publikacją pt. *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści* (2008), poświęconą – zgodnie z tytułem – zrozumieniu społecznych mechanizmów antysemityzmu, którego najtragiczniejszym przejawem stał się tzw. pogrom kielecki z 1946 r. W tym samym roku ukazało się znakomite studium antropologiczne Joanny Tokarskiej-Bakir *Legendy o krwi. Antropologia przesądu* (2008). Autorka zrekonstruowała ludowe legendy legitymizujące poglądy i zachowania antysemickie, a co najważniejsze – formy ich współczesnej obecności w świadomości społecznej mieszkańców południowo-wschodniej Polski. Ta obecność ma często ukryty charakter, ujawniając się w różnego rodzaju wierzeniach, anegdotach czy stereotypach. Stan współczesnego dyskursu podsumowuje autor najnowszej monografii poświęconej pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego: „Intensywność i temperatura publicznych dyskusji dotyczących relacji pomiędzy Polakami a innymi narodami wzrosła

pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w. Spór wokół Jedwabnego, zainicjowany przez publikację książki Jana Tomasza Grossa rozszerzył się na całą sferę stosunków polsko-żydowskich. Równocześnie rozwinęły się debaty na temat przesiedleń Niemców w wyniku II wojny światowej oraz stosunków z Ukraińcami, Litwinami czy Rosjanami. Każdy z nurtów tej dyskusji ma własną dynamikę, jest naładowany silnymi emocjami i bardzo złożony – próba jego ogarnięcia wymagałaby analizy setek publikacji, dokumentów czy wystąpień publicznych. Wydaje się jednak, że nurty te mają kilka cech wspólnych. Po pierwsze, polskie dyskusje są osadzone w międzynarodowym nurcie kulturowym krytycznych powrotów do przeszłości, który sprawia, że – jak ujął to Martin Gilbert – „»nieoczekiwanie wracają sprawy, które wydawały się zamknięte, rozliczone albo wręcz zapomniane«. Po drugie, powrót do starych tematów oznacza rewizję ustalonego obrazu przeszłości – zakwestionowanie dotychczasowych interpretacji oraz wyartykułowanie nowych stanowisk, wynikających z diametralnie odmiennego postrzegania tych samych zdarzeń i doświadczeń przez reprezentantów różnych stron minionych konfliktów" (Kwiatkowski, 2008, s. 441–442).

Zaprezentowane dociekania prowadzą do stwierdzenia, że rozwój krytycznego dyskursu dotyczącego relacji polsko-żydowskich przyczynił się nie tylko do korekty pamięci zbiorowej, lecz również do odchodzenia od postrzegania Holokaustu w kategoriach legitymizacji narodowej. Według badań przeprowadzonych w miejscu pamięci Auschwitz-Birkenau w 2005 r., prawie połowa młodzieży odwiedzającej muzeum właściwie rozumiała pojęcie Holokaustu. Poziom dobrych odpowiedzi wzrósł o ponad 50% w stosunku do badań z 2000 (Kucia, 2008, s. 35).

Holokaust jest wydarzeniem, w którym zginęło blisko 2,8 mln Żydów – obywateli polskich. Zarazem jednak Holokaust jest niepowtarzalnym aktem barbarzyństwa na jednym narodzie, na narodzie żydowskim jako takim. Jego rozumienia nie można redukować do zbrodni dokonanej na „narodzie polskim". W tym sensie rozumienie Holokaustu nie może być już dłużej funkcją jakiś dodatkowych, partykularnych interesów, lecz powinno koncentrować się na jego wyjątkowości. Z tej perspektywy głębszego znaczenia nabiera nie tylko zaglada, lecz również akty oporu podejmowanego przez samych Żydów oraz świadczonej im pomocy. W tym kontekście warto przywołać wypowiedź z Talmudu: „Kto ratuje jedno życie – ratuje cały świat". Sentencja ta nie tylko stanowi dedykację skierowaną do osób uznanych za „Sprawiedliwych wśród Narodów Świata", lecz również ukazuje współczesne znaczenie edukacji o Holokauście.

Status dydaktyczny edukacji o Holokauście

W Polsce została przyjęta pluralistyczna koncepcja programu kształcenia. Nadzór nad systemem szkolnictwa sprawuje Minister Edukacji Narodowej. On ustala w formie aktu prawnego tzw. podstawę programową kształcenia ogólnego – ramowy program nauczania. Jest to rodzaj programu bazowego, obligatoryjnego dla wszystkich szkół w Polsce. Program ten ma jednak charakter ogólny i określa tylko podstawowe treści i cele edukacyjne w odniesieniu do każdego przedmiotu szkolnego na każdym etapie kształcenia. Zgodnie z tym programem bazowym nauczyciele, wydawnictwa, centra dydaktyczne konstruują szczegółowe programy

nauczania dla każdego przedmiotu i dla każdego etapu kształcenia. Po ich zatwierdzeniu mogą być one wykorzystywane w edukacji szkolnej. Każda szkoła w sposób samodzielny komponuje swój zestaw programów edukacyjnych i dobiera do nich podręczniki.

Status dydaktyczny edukacji o Holokauście jest wyznaczony podstawą kształcenia ogólnego. W Polsce obowiązywała dotychczas podstawa programowa kształcenia ogólnego z 2002 r. Od 1 września 2009 r. obowiązuje nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Stosuje się ją jednak wyłącznie w odniesieniu do 1 klasy szkoły podstawowej i szkoły gimnazjalnej. Do roku szkolnego 2011/12 ma objąć wszystkie klasy gimnazjum. Od roku szkolnego 2012/13 ma być sukcesywnie wprowadzana na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Nowa podstawa programowa obejmie cały cykl kształcenia szkolnego dopiero w roku szkolnym 2014/15. Analizując współczesny status edukacji o Holokauście, musimy więc uwzględnić obie podstawy programowe.

Między starą i nową podstawą programową istnieje fundamentalna różnica. Stara podstawa programowa miała koncepcję cyrkularną. Oznaczało to, że przedmioty ogólnokształcące obejmowały pełen zakres treści na każdym poziomie organizacyjnym kształcenia. Przykładowo, nauka historii na poziomie gimnazjalnym obejmowała zakres od starożytności po współczesność, dokładnie tak samo, jak nauka historii na III poziomie organizacyjnym (szkoła ponadgimnazjalna). Zajęcia na II i III poziomie szkolnictwa różniły się nie ramami brzegowymi, a bardziej kompleksowym i całościowym prezentowaniem treści dydaktycznych. Nowa podstawa programowa jest skonstruowana wg koncepcji linearnej. Oznacza to, w przypadku tego samego przedmiotu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym materiał dydaktyczny nie powinien być powtarzany. W przypadku historii skutkuje to tym, że treści dydaktyczne będą realizowane tylko jeden raz, np. starożytność wyłącznie w gimnazjum, a współczesność wyłącznie na poziomie ponadgimnazjalnym. Takie rozwiązanie ma zasadnicze znaczenie dla statusu dydaktycznego edukacji o Holokauście. Zgodnie ze starą podstawą programową Holokaust był omawiany dwukrotnie – na II i III poziomie organizacyjnym szkolnictwa. Na obu poziomach Holokaust jest wymieniany z nazwy jako treść dydaktyczna zajęć z historii. Według nowej podstawy programowej, Holokaust będzie dyskutowany jedynie na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Należy jednak podkreślić, że jest to treść wyodrębniona dla zajęć z historii: „uczeń przedstawia przyczyny i skutki Holokaustu oraz opisuje przykłady oporu ludności żydowskiej" (treści nauczania – wymagania szczegółowe, punkt 7.5). Określenia używane w podstawie programowej są bardzo lakoniczne. Dotyczy to jednak wszystkich kwestii programowych. Tak naprawdę sposób prezentowania problematyki Holokaustu zależy od twórców szczegółowych programów.

Podstawy koncepcji edukacji o Holokauście

W systemie szkolnictwa polskiego edukacja o Holokauście jest obowiązkowym elementem nauczania historii. Może być ona również podejmowana na lekcjach języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, religii, w ramach tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych lub podczas zajęć dodatkowych, ale w tych przypadkach zależy

ona od przyjętej przez konkretnego nauczyciela bądź szkołę koncepcji programowej. Z perspektywy przedstawionego pluralizmu programowego polskiego szkolnictwa można edukację o Holokauście traktować w różny sposób – zarówno epizodycznie, jak i w sposób bardzo kompleksowy.

W 1995 r. opublikowano raport Polsko-Izraelskiej Komisji Podręcznikowej, który dotyczy implementacji problematyki historii Żydów i samego Holokaustu do edukacji szkolnej. Obejmuje on 42 tematy dotyczące dziejów Żydów od średniowiecza do czasów współczesnych. Raport ten nie ma mocy wiążącej. Ustalenia komisji mają formę zaleceń. Raport ten – konkluduje Hanna Węgrzynek (2006, s. 16) – nie dotarł jednak do większości autorów i wydawców podręczników szkolnych.

W 2000 r. Robert Szuchta oraz Piotr Trojański opublikowali program edukacyjny „Holokaust. Program nauczania o historii i zagładzie Żydów". Program ten został zatwierdzony i dopuszczony do użytku szkolnego. Autorzy ci wydali także książkę dla nauczycieli i uczniów (Szuchta, Trojański, 2003). Program i książka stanowią istotną pomoc dydaktyczną dla nauczycieli i są chyba najbardziej rozpowszechnionym w Polsce materialem dydaktycznym dotyczącym edukacji o Holokauście. Autorzy zrekonstruowali główne elementy tożsamości żydowskiej, genezę antysemityzmu oraz rozwój zbrodniczej ideologii nazistowskiej. W najobszerniejszej części zatytulowanej „Nie możecie żyć – nie jesteście ludźmi" przedstawili samą zagładę. Ostatnia część jest natomiast opisem dziejów pamięci o Holokauście. W prezentacji materiałów autorzy starali się uwzględniać różne perspektywy postrzegania rzeczywistości – sprawcy, ofiary i świadka.

W odniesieniu do koncepcji edukacji o Holokauście Polska przyjęła rozstrzygnięcia międzynarodowe. W 1998 r. z inicjatywy premiera Szwecji Gorana Perssona została powołana grupa robocza International Task Force for Holocaust Education, Rememberance and Research (ITF). W skład grupy wchodzą przedstawiciele delegowani przez ok. 20 państw. W 2000 r. ogłoszono Deklarację Sztokholmską, definiującą priorytety rozumienia Holokaustu. W kolejnych latach grupa IFT pracowała nad zdefiniowaniem zasad edukacji o Holokauście. W 2004 r. opracowano dokument „Jak uczyć o Holokauście". W dniu 3 grudnia 2004 r. został on opublikowany przez Sekretariat Ministra Spraw Zagranicznych Polski, Zespół ds. Kontaktów z Diasporą Żydowską. W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną jedynie tezy, które w dokumencie zostały rozwinięte: „1. Nie należy unikać lub bać się poruszać tematu Holokaustu. Można skutecznie prowadzić zajęcia na ten temat i uzyskać zamierzone rezultaty edukacyjne (...). 2. Konieczne jest precyzyjne zdefiniowanie pojęcia »Holokaust« (...). 3. Należy stworzyć bezpieczne środowisko nauczania, z odpowiednim nastawieniem pedagogicznym i orientacją na ucznia (...) 4. Należy indywidualizować historię Holokaustu ilustrując dane statystyczne losami pojedynczych ludzi i rodzin (...) 5. Wskazane jest korzystanie z relacji naocznych świadków tamtych czasów (...). 6. Do problematyki Holokaustu należy podchodzić możliwie interdyscyplinarnie (...). 7. Należy używać precyzyjnego języka i zachęcać uczniów, by postępowali podobnie (...) 8. Należy odróżnić historię Holokaustu od jego przesłania dla przyszłości (...). 9. Nie należy w uproszczony sposób odnosić się do złożonej rzeczywistości historycznej (...). 10. Nie należy porównywać cierpień różnych grup ofiar (...). Należy zwrócić uwagę na historyczne wydarzenia, które rozegrały się w kraju i regionie, w którym się znajdujemy (...)".

Polska jako członek Unii Europejskiej respektuje także decyzje unijne, w tym rezolucję przyjętą przez Parlament Europejski 27 stycznia 2005 r. „The Holocaust, anti-semitism and racism". W 2005 r. Ministerstwo Spraw Zagranicznych wydało dodatkowe wytyczne na temat edukacji o Holokauście opracowane przez międzynarodową grupę roboczą. Nawołuje się w nich do całościowej edukacji o Holokauście. Powinna ona uwzględniać „antysemityzm, żydowskie życie w Europie przed wojną, następstwa I wojny światowej, dochodzenie nazistów do władzy" oraz różne perspektywy postrzegania świata – „ofiar, prześladowców i świadków oraz osób niosących pomoc".

W rok po opublikowaniu dokumentu „Jak uczyć o Holokauście" Polska przejęła przewodnictwo pracom ITF (na okres od 03.2005 do 03.2006 r.). W ostatnim okresie ukazało się kilka tomów zbiorowych w tym zakresie, m.in.: *Nauczanie o Holokauście* pod red. Andrzeja Żbikowskiego, *Dlaczego należy uczyć o Holokauście* pod red. Jolanty Ambrosewicz-Jacobs i Leszka Hońdo, *The Holocaust. Voices of scholars* pod red. Jolanty Ambrosewicz-Jacobs czy *Jak uczyć o Auschwitz i Holokauście* pod red. Jolanty Ambrosewicz-Jacobs, Krystyny Oleksy i Piotra Trojańskiego. Ta ostatnia pozycja pełni funkcję podręcznika metodyki dla nauczycieli podejmujących problematykę Holokaustu. W 2008 r. ukazała się obszerna praca, kilkakrotnie cytowana w niniejszym artykule, *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji* pod red. Piotra Trojańskiego, która może być uznana za próbę podsumowania dotychczasowych badań oraz koncepcji dydaktycznych w zakresie dyskursu i edukacji o Holokauście.

Wydaje się więc, że problemem w Polsce nie jest brak materiałów, lecz zakres ich upowszechnienia i recepcji. Obszerny artykuł rekonstruujący i podsumowujący sposoby prezentacji historii Żydów oraz samego Holokaustu w aktualnych podręcznikach szkolnych do nauczania historii kończy się wymowną konkluzją: „Wszystkie podjęte w ciągu ostatnich lat działania zmierzające do poszerzenia znajomości problematyki Holokaustu przyniosły pewne pozytywne zmiany, nie są one jednak wystarczające. Przede wszystkim potrzebne jest stworzenie instytucji koordynującej szkolenia nauczycieli, edycję materiałów i pomocy dydaktycznych. Dotychczasowe działania są efektem pracy pojedynczych pasjonatów, instytucji czy organizacji. Nie są one nadzorowane ani stymulowane przez centralne instytucje edukacyjne, takie jak Ministerstwo Edukacji" (Węgrzynek, 2006, s. 73).

Edukacja o Holokauście w szkole: wyniki badań własnych

W 2009 r. rozpocząłem badanie faktycznego statusu edukacji o Holokauście w systemie szkolnictwa polskiego. Przedstawię wybrane wyniki pierwszego etapu badań. Na tym etapie nie spełniają one zasad reprezentatywności, a jedynie mają walor informacyjny i interpretacyjny. Wyników tych nie można ekstrapolować na pozycję edukacji o Holokauście w polskiej szkole w ogóle. Dotyczą one wyłącznie szkół badanych. Stanowią one jednak potwierdzenie ukazanych w niniejszym artykule tendencji w postrzeganiu edukacji o Holokauście jako symptomu stanu świadomości społecznej. Publikacja cząstkowych wyników ma więc walor ilustracyjny dla wcześniejszych analiz.

Badania zostały przeprowadzone w kwietniu i maju 2009 r. w blisko 150 szkołach Polski centralnej. W doborze szkół uwzględniono proporcje między liczbą szkół z dużych ośrodków miejskich i małych bądź bardzo małych miejscowości. Badania miały charakter pilotażowy. Były zrealizowane w formie sondażu diagnostycznego i wykorzystywały opracowany w tym celu kwestionariusz, zawierający pozycje z zamkniętą kafeterią odpowiedzi oraz pytania o charakterze otwartym. Kwestionariusz ankiety zawierał 9 pozycji diagnostycznych oraz metryczkę. Niektóre pozycje były rozbudowane. Dwie pozycje zawierały wyszczególnienie różnych przedmiotów i dodatkowych form zajęć szkolnych. W odniesieniu do każdego przedmiotu i formy zajęć badani określali na 4-stopniowej skali poziom realizacji problematyki żydowskiej w swojej szkole – po pierwsze, kwestii związanych z obecnością Żydów w Polsce, ich kulturą, literaturą, religią, i po drugie, kwestii związanych bezpośrednio z Holokaustem. Kolejną pozycją była lista treści programowych związanych z edukacją o Holokauście. Badani na 4-stopniowej skali oceniali obecność konkretnych treści w programach kształcenia w swojej szkole. Dwie kolejne pozycje diagnozowały zarówno zakres treściowy edukacji o Holokauście w danej szkole, jak również atrybucje samych badanych. Po opisaniu wydarzenia Holokaustu respondenci mieli wskazać zakres treści, które powinna obejmować edukacja: akty pomocy ludności polskiej wobec ludności żydowskiej, zarówno akty pomocy, jak i akty wrogości ludności polskiej wobec ludności żydowskiej, bierność samej ludności żydowskiej, wyłącznie działalność nazistów. W innej pozycji respondenci zostali skonfrontowani z wypowiedziami prasowymi i mieli dokonać wyboru tej, z którą się bardziej identyfikują (treść tych wypowiedzi została ukazana w przedostatnim akapicie artykułu). Kwestionariusz ankiety zawierał także pozycje diagnozujące praktykę w zakresie wyjazdów do miejsc pamięci oraz ocenę relacji między liczbą godzin zajęć poświęconych Holokaustowi a poglądami o jego znaczeniu. Dwie pozycje miały charakter otwarty i dotyczyły opisania stanu faktycznego edukacji o Holokauście w konkretnej szkole oraz znaczenia przypisywanego tej edukacji. W imieniu szkoły, co potwierdzano każdorazowo pieczęcią szkoły, kwestionariusz ankiety wypełniał nauczyciel przedmiotów humanistyczno-społecznych – języka polskiego, historii bądź wiedzy o społeczeństwie. Szczegóły badań, w tym kwestie metodologiczne, będą przedstawione w raporcie z całości badań. Tutaj skoncentrujemy się wyłącznie na kilku wybranych kwestiach. Ze względu na duże zróżnicowanie organizacyjne i programowe szkół na III poziomie (szkoły ponadgimnazjalne) w niniejszym artykule omówimy wyniki badań szkół gimnazjalnych. Na tym poziomie zbadano 71 placówek szkolnych.

Rozpocznijmy od ogólnej konstatacji. Problematyka Holokaustu jest odbierana w szkole z perspektywy poprawności politycznej. Potwierdzają to wypowiedzi o charakterze otwartym. W dużej części tych wypowiedzi ujawnia się tendencja do pozytywnej autoprezentacji szkoły. Świadczy o tym styl – nauczyciele często używali trybu warunkowego i mówili o tym, co być powinno. Koncentrowali się na celach i przyszłości, a nie na stanie faktycznym.

W opinii większości badanych problematyka Holokaustu jest w ich szkołach realizowana na zajęciach z historii (92%), języka polskiego (73%). Odniesienia do Holokaustu występują także podczas zajęć z wiedzy o społeczeństwie (54%), religii (39%), lekcjach wychowawczych (zajęcia z opiekunem klasy – 34%) i zajęć

pozalekcyjnych, dodatkowych (15%). Wyniki te wskazują na utrwaloną obecność problematyki Holokaustu w edukacji szkolnej. Mimo wspomnianej tendencji do pozytywnej autoprezentacji wydają się one realistyczne. Są one bowiem niższe aniżeli wyniki innej pozycji kwestionariusza – odpowiedzi na pytanie o obecność treści związanych z problematyką historii Żydów, żydowskiej kultury, literatury i obyczaju. Należy podkreślić, że – według opinii badanych – program dydaktyczny w ich szkołach jest uzupełniany zwiedzaniem miejsc pamięci Holokaustu. Nie jest to jednak zadanie obligatoryjne. W żadnej z badanych szkół nie objęto takimi wyjazdami wszystkich klas, a w 37% nie organizowano ich w ogóle. Z drugiej jednak strony w 62% szkól są takie wyjazdy organizowane dla wybranych klas.

W kwestii wymiaru godzinowego zajęć badani nauczyciele podzielili się niemal po połowie. 51% badanych uznało, że liczba godzin jest odpowiednia do wagi zagadnienia, a 49%, że zbyt niska. Na uwagę zasługuje rozbieżność pomiędzy uzasadnieniem odpowiedzi. Nauczyciele, którzy twierdzili, że liczba godzin jest odpowiednia, w dużej części ograniczali się do zdawkowych wypowiedzi. Jeżeli argumentowali bardziej wnikliwie, to na ogół odwoływali się do konieczności realizacji programów dydaktycznych, przewidujących różne treści. W tym sensie Holokaust jest jedną z wielu treści dydaktycznych, które nauczyciel musi zrealizować na lekcjach. Inny typ argumentacji dotyczył wysokiej samooceny pracy edukacyjnej szkoły. Reprezentatywna dla tego typu argumentacji może być następująca opinia: „Uważam, że liczba godzin (...) jest odpowiednia, gdyż temat jest w pełni zrealizowany, problematyka jest dobrze omówiona, a zainteresowani uczniowie wykonują dodatkowe zajęcia...". W odróżnieniu do tego typu opinii, argumentacja za koniecznością zwiększenia liczby godzin dotyczących edukacji o Holokauście była bardziej wnikliwa. W blisko 70% odpowiedzi dotyczyła ona konstrukcji programów szkolnych, które w opinii nauczycieli są zbyt przeładowane. Prowadzi to do konieczności pobieżnego omawiania zagadnień i utraty rozróżnienia między rzeczami naprawdę ważnymi i mniej ważnymi. Jeden z nauczycieli pisał: „Współczesna szkoła jest miejscem coraz bardziej nieuporządkowanym, w którym brakuje czasu na zajmowanie się problemami naprawdę ważnymi. Wśród nieistotnych wymagań, którym nauczyciel musi sprostać (...) umyka niestety tak istotny w historii fakt jak Holokaust".

Kwestionariusz zawierał również pozycje dotyczące edukacyjnego potencjału nauczania o Holokauście. Dla praktycznie wszystkich respondentów rolą tej edukacji jest ukazanie cierpienia ofiar (99%) i ukazanie przyczyn Holokaustu – niemieckich nazistów jako sprawców i ich odpowiedzialności. Bardzo wysoki odsetek respondentów wskazywał na znaczenie edukacji o Holokauście dla kształtowania wrażliwości moralnej (90%), tolerancji (85%) i zrozumienia praw człowieka i praw mniejszości (86%). W drugim rzędzie (60–75% wskazań) respondenci odnosili się do dylematów obserwatorów Holokaustu, mechanizmów ksenofobii i nacjonalizmów. Można więc stwierdzić, że nauczyciele postrzegają Holokaust nie tylko w znaczeniu wydarzenia z przeszłości, lecz również treści o istotnym potencjale edukacyjnym dla teraźniejszości i przyszłości, zwłaszcza w zakresie zadań edukacji obywatelskiej. Do tych kwestii, zwłaszcza kształtowania wrażliwości moralnej i tolerancji, nawiązywali nauczyciele w wypowiedziach otwartych. Jeden z nich pisał: „Mówiąc o Holokauście, trzeba poruszać tematykę tolerancji wobec innych ludzi, kształtować wrażliwość moralną jednostki, a także wskazywać na prawa

człowieka". Swoją wypowiedź rozpoczął jednak od stwierdzenia zasadniczej kwestii: „Sposób przedstawienia problematyki Holokaustu uczniom gimnazjum zależy od wiedzy, przygotowania, jak również – nie ukrywajmy – światopoglądu nauczyciela".

Bardzo ważnym warunkiem edukacji o Holokauście jest więc szeroko rozumiany światopogląd nauczyciela. Niewątpliwie jest on wyznaczany jednostkowymi doświadczeniami i jednostkowymi kompetencjami intelektualnymi. Zarazem jednak pozostaje on pod wpływem ram społecznej świadomości, wzorów pamięci zbiorowej. Z tego względu znaczenia nabiera odsetek odpowiedzi wskazujących, że edukacja o Holokauście powinna ukazywać także przyczyny Holokaustu tkwiące w samych Żydach (32%).

Taki wynik potwierdza rozkład odpowiedzi dotyczący innej pozycji kwestionariusza. Pozycja ta zaczynała się od stwierdzenia: „Holokaust był stworzony i zrealizowany przez nazistów, i to oni ponoszą wyłączną odpowiedzialność za tę zbrodnię". Respondenci mieli stwierdzić, w jaki sposób – niezależnie od bezsprzecznej winy i odpowiedzialności nazistów – należy włączyć do nauczania relacje polsko-żydowskie. Najwięcej badanych uważa, że w edukacji o Holokauście należy dodatkowo uwzględnić akty pomocy i akty wrogości ludności polskiej wobec ludności żydowskiej (68%). W rekonstruowaniu ram świadomości społecznej ważne są także pozostałe odpowiedzi. W opinii 20% respondentów w edukacji o Holokauście należy uwzględnić tylko akty pomocy ludności polskiej wobec ludności żydowskiej (a więc bez aktów wrogości). 8% badanych postulowało ograniczenie nauczania o Holokauście jedynie do odpowiedzialności nazistów, a 6% proponowało uwzględnić bierność samej ludności żydowskiej.

Edukacja o Holokauście jest więc nie tylko wyzwaniem dydaktycznym, lecz również społecznym. Jej potencjał edukacyjny i transfer dydaktyczny jest zależny od ram świadomości i pamięci społecznej. W pierwszych punktach niniejszego artykułu opisaliśmy proces transformacji społecznego postrzegania Holokaustu w Polsce. Przeprowadzone badanie dowodzi, że nie jest to proces zakończony. Podsumowaniem całości zaprezentowanych analiz mogą być wyniki jednej z pozycji kwestionariusza. Badani mieli wybrać wypowiedź, z którą się bardziej utożsamiają. Za traktowaniem Holokaustu w sposób wyodrębniony i szczególny, poza jego postrzeganiem z perspektywy ofiary narodu polskiego, opowiedziało się 45%. Ponad połowa badanych identyfikowała się natomiast z następującym stwierdzeniem: „Holokaust jest oskarżeniem zbrodni nazistowskich dokonanych na terenie Polski. Należy jednak pamiętać, że zbrodnie te dotykały nie tylko Żydów, lecz całą ludność Polski. Dlatego nauczanie o Holokauście w szkole nie tyle powinno traktować to wydarzenie w sposób szczególny, ile przede wszystkim jako jeden z przejawów przemocy wobec ludności zamieszkującej Polskę" (51%).

Wynik ten potwierdza podstawową intencję niniejszej prezentacji. Wykazuje konieczność ciągłego, krytycznego włączania do dyskursu publicznego i edukacji szkolnej różnych perspektyw postrzegania rzeczywistości, które wykraczałyby poza endogeniczne ramy świadomości i pamięci społecznej. W dobie rozwoju tendencji separatystycznych w części państw europejskich, co dobitnie potwierdziły ostatnie wybory do Parlamentu Europejskiego, staje się to nie tylko celem edukacji o Holokauście w Polsce, lecz również podstawowym zadaniem edukacji o obywatelskiej w szkolnictwie europejskim.

Literatura

Ambrosewicz-Jacobs J.: *Postawy młodzieży wobec Holokaustu*. W: *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* UJ, wyd. 2 poszerzone, Kraków 2005

Bialecka A.: *Pamięć, świadomość, odpowiedzialność – edukacja w muzeum i miejscu pamięci Auschwitz oraz jej rola w kształtowaniu współczesnej tożsamości europejskiej*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. Trojański. Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008

Bilewicz M.: *Społeczna pamięć Holokaustu i Auschwitz wśród licealistów: wokół projektu 'TRUDNE PYTANIA'*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. Trojański. Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008

Bluszkowski J.: *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005

Bokszański Z.: *Tożsamości zbiorowe*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005

CBOS: *Czy Polacy lubią inne narody? Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2003

CBOS: *Przejawy dystansu społecznego wobec innych narodów i religii. Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2007

CBOS: *Siedemdziesiąt lat od wybuchu II wojny światowej. Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2009

Dolata R., Kosela K., Wilkomirska A., Zielińska A.: *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Wyd. UW, Warszawa 2004

Glimos-Nadgórska A.: *Obraz Holokaustu na łamach podręczników do nauki historii, obowiązujących w szkołach podstawowych w latach 1981–1999*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. Trojański. Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008

Kwiatkowski P. T.: *Pamięć zbiorowa społeczeństwa polskiego w okresie transformacji*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2008

Kwiatkowski P. T.: *Czy lata III Rzeczypospolitej były „czasem pamięci"?* W: *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*. Red. A. Szpociński. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009

Koźmińska-Frejlak E., Krzemiński I.: *Stosunek społeczeństwa polskiego do Zagłady Żydów*. W: *Czy Polacy są antysemitami? Wyniki badania sondażowego*. Oficyna Naukowa, Warszawa 1996

Kucia M.: *Optymistyczne dane – niepokojące pytania – radykalne wnioski*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. Trojański. Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008

Le Goff J.: *Historia i pamięć*. Wyd. UW, Warszawa 2007

Nijakowski L. M.: *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

Nijakowski L. M.: *Kiedy krwawa plama staje się białą. Polityka pamięci związana z masakrami w XX wieku*. W: *Pamięć zbiorowa jako czynnik integracji i źródło konfliktów*. Red. A. Szpociński. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2009

Szuchta R., Trojański P.: *Holocaust. Program nauczania o historii i zagładzie Żydów*. Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2000

Szuchta R., Trojański P.: *Holokaust. Zrozumieć dlaczego*. Wyd. Bellona, Warszawa 2003

Szuchta R.: *Zagłada Żydów w edukacji szkolnej lat 1945–2000 na przykładzie analizy programów i podręczników szkolnych do nauczania historii*. W: *Auschwitz i Holokaust. Dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Red. P. Trojański. Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, Oświęcim 2008

Świda-Ziemba H.: *Obraz świata i bycia w świecie*. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2000

Węgrzynek H.: *Prezentacja Holokaustu i dziejów Żydów w aktualnych podręcznikach historii*. W: *Nauczanie o Holokauście*. Red. A. Żbikowski. Wyd. WSH im. A. Gieysztora, Pułtusk 2006.

Holocaust education in Polish public schools: between remembrance and civic education

In this article we try to reconstruct the historical and political context of the Holocaust education, as well as the forms of its practical implementation in schools. The analysis provides us with

a changing perception of Holocaust influenced by the social and political situation in Poland. The Polish historical context has a specific character. Firstly, it is often determined by contradictory tendencies – by the long lasting history of neighbourhood and cohabitation of the Polish and the Jews and by the history of local resentments and animosities. Secondly, the most important factor is a sense of being a special victim of the World War II developed in the Polish society and at the same time the awareness of being an observer of "the final solutions of the Jewish question" by the Nazis. The remembrance of the Holocaust and its presence in school education were neutralised by the above mentioned different types of social awareness. The article presents the transformation of the Holocaust perception in school education – starting from its understanding as one of many elements of war crime against the inhabitants of Poland as a whole to understanding it as the singular phenomenon of unparalleled mass extermination of the Jewish nation. Holocaust education, its status in the curricula and in didactical practice is analysed from the perspective of this change. In this considerable point I report about my own research programme carried out among teachers. Their aim was to reconstruct the practices in terms of the Holocaust education in public schools in Poland and the pedagogical meaning attributed to this kind of education. The Holocaust education should not be limited to the didactical transfer of remembrance but it should be also associated with the transformation of social awareness and modern civic education.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2009

Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KLIMAT SZKOŁY A ZDOLNOŚCI TWÓRCZE UCZNIÓW: W POSZUKIWANIU PROKREATYWNEJ SYNERGII

W badaniach edukacyjnych klimat uważany jest za heurystycznie płodną metaforę, pozwalającą na taki opis środowiska szkolnego, który pozwalał będzie w sposób wcześniej niestosowany (a przynajmniej niestosowany w takim zakresie) zrozumieć i wyjaśnić zróżnicowanie efektywności uczniów, sukcesów szkół czy dobrostanu pracujących w nich nauczycieli. Trzeba jednak pamiętać, że klimat, rozumiany dosłownie, bez metaforycznych konotacji, wywiera znaczny wpływ na ludzkie funkcjonowanie i od dawna jest obiektem intensywnych studiów badawczych antropologów, etologów, a ostatnio psychologów międzykulturowych. I tak na przykład we wpływowym modelu eko-kulturowym Johna Berry'ego (1976) uznaje się, że wartości socjalizacyjne wpajane dzieciom i młodzieży są nie tylko efektem kultury, ale i bardzo konkretnych wpływów środowiskowych, związanych z temperaturą powietrza, nasłonecznieniem czy opadami. Socjalizacja w społecznościach łowieckich przebiega według zupełnie innych wartości i celów niż w społecznościach koczowniczych, przyczyniając się tym samym do zwiększania adaptacji biologicznej. Perspektywa Berry'ego różni się od analiz antropologicznych zwróceniem uwagi na jednostkowe cechy psychologiczne i pozwala na przykład dowieść, że wymiary powszechnie łączone z kreatywnością, jak nonkonformizm czy niezależność od pola, osiągają tym wyższe wartości, im bliżej danej społeczności do nomadyczno-łowieckiego stylu życia, a im dalej od osiadłych form koczowniczych.

Niezależnie od tych ustaleń, szeroko wyłożonych w pracy Pawła Boskiego (2009), dziś w naukach społecznych klimat traktowany jest jako wspomniana metafora opisująca międzyludzkie i zadaniowe relacje w organizacji, szkole czy klasie.

Pamela Tierney (1997) zwraca uwagę, że studia nad klimatem pozwalają na wyodrębnienie jego różnych rodzajów czy też typów ważnych w różnych obszarach organizacyjnego funkcjonowania. Mowa więc o klimacie poznawczym, klimacie profilaktycznym, klimacie budującym aspiracje, wreszcie klimacie twórczym, kreatywnym czy protwórczym.

Artykul ten to teoretyczne i empiryczne rozwinięcie ustaleń prezentowanych w innym miejscu (Karwowski, 2009), a kluczową analizowaną w nim kategorią

jest klimat sprzyjający kreatywności młodzieży, określany zamiennie klimatem prokreatywnym bądź kreatogennym. W kolejnych częściach tego tekstu referowane są na temat tego klimatu reprezentatywne poglądy czołowych badaczy zagadnienia wraz z krytyką ich perspektyw, prezentowana własna koncepcja oraz rezultaty badań zrealizowanych na jej podstawie. Kluczowe pytanie badawcze tej pracy brzmi: „Jaka charakterystyka klimatu klasy jest najmocniej związana ze zdolnościami twórczymi uczniów?"; szczegółowe pytania zaprezentowane zostały w metodologicznej części artykułu.

Klimat dla kreatywności – kluczowe stanowiska teoretyczne i wątpliwości z nimi związane

Współczesne analizy twórczości coraz częściej i chętniej kierują się w stronę czynników pozajednostkowych oddziałujących na ludzką kreatywność. Klasycznie w studiach nad twórczością przyjęło się analizować ją przez pryzmat tzw. „paradygmatu" czterech P. Paradygmat napisany jest w cudzysłowie, gdyż termin ten rozumiany jest bardziej w sposób zdroworozsądkowy i potoczny niż zgodny z Kuhnowską perspektywą. Wspomniane cztery wymiary analityczne to osoba (*person*), proces (*process*), produkt (*product*) i otoczenie (*place* lub *press*).

Krzysztof J. Szmidt (2008) twierdzi, że to czwarta kategoria, a więc otoczenie, jest naturalnym obszarem zainteresowania pedagogiki twórczości, znacznie bliższym pedagogom niż osobowościowe cechy jednostki, charakterystyki procesu twórczego czy właściwości wytworu.

Otoczenie jest jednak kategorią niezwykle pojemną, zawierającą w sobie różne wymiary, często od siebie odległe. Znajdą w niej miejsce i wymiary kultury (np: indywidualizm-kolektywizm), i wartości (np: materialistyczne-postmaterialistyczne), cechy rodziny twórcy (pełna, niepełna, wielodzietna, wielopokoleniowa), postawy rodzicielskie, cechy miejsca zamieszkania (przestrzeń socjalizacyjna) i szkoły (przestrzeń edukacyjna), wreszcie elementy bliższe poziomowi indywidualnemu, takie jak styl kierowania nauczyciela czy poziom sympatii w małej grupie. W naukach o twórczości nie dokonano do tej pory satysfakcjonującego uporządkowania tego chaosu, choć zarówno znana humanoekologiczna klasyfikacja systemów Urie Bronfenbrennera (1977), jak i metateoretyczna perspektywa George'a Ritzera (1981) mogłaby pomóc w uporaniu się z nim. Istota spojrzenia Ritzera polega na jednoczesnym uwzględnieniu dwóch wymiarów: poziomu analizy (od mikro do makro) oraz charakteru analizowanych zjawisk (od subiektywnych do obiektywnych). Ich skrzyżowanie daje cztery podstawowe kategorie analityczne: zjawiska makrosubiektywne, makroobiektywne, mikrosubiektywne i mikroobiektywne. Można zauważyć, że klimat, w zależności od orientacji teoretycznej autora, przy odrobinie wyobraźni może być traktowany jako zjawisko przynależące do każdej z tych czterech perspektyw. Z jednej strony może więc być analizowany jako metakategoria wpisująca się w każdy z wymiarów, z drugiej zaś można zasadnie twierdzić, że jeśli taka sytuacja jest możliwa, to mówiąc o różnych fenomenach, pojęciach klimatu na tyle odległych od siebie, że ich obejmowanie jedną ogólną nazwą jest nieuprawnione, należałoby zadbać o definicyjną precyzję.

Na przykład klimat rozumiany jako kategoria mikrosubiektywna powinien być traktowany jako charakterystyka otoczenia w oczach jednostki, percepcja, która nie musi być podzielana przez innych ludzi, również funkcjonujących w tym otoczeniu. Czasem tego typu zjawisko określa się mianem klimatu psychologicznego, czasem mowa o klimacie poznawczym, a w jeszcze innych sytuacjach mówi się o klimacie mierzonym na poziomie jednostkowym. „Uspójnianie się" percepcji klimatu, czyli podobne postrzeganie własności otoczenia przez różnych ludzi w nim się znajdujących, przenosi to zjawisko w sferę obiektywną. W wymiarze makro klimat analizowany jest wówczas, gdy rozpatruje się własności szerszych zbiorowości: społeczeństw, typów kultur etc. Na przykład popularne w studiach międzykulturowych perspektywy Shaloma Schwartza, Ronalda Ingleharta czy Geerta Hofstede (zob. Karwowski, 2009) mogą być traktowane jako egzemplifikacja tego poziomu.

Samuel Hunter, Katrina Bedell i Michael M. Mumford (2007) zauważają: „klimat bywa bardzo różnie definiowany, lecz zwykle jest uznawany za zjawisko oddające ludzką percepcję lub przekonania na temat środowiskowych atrybutów kształtujących oczekiwania na temat efektów, warunków, wymagań i interakcji ze środowiskiem. (...) A więc klimat w przeciwieństwie do kultury jest uwewnętrznionym fenomenem oddającym doświadczane, środowiskowe naciski na poziomie indywidualnym lub grupowym" (Hunter, Bedell, Mumford, 2007, s. 70). Klimat dla kreatywności jest konkretyzacją ogólniejszej kategorii klimatu i próbą jej aplikacji do konkretnego obszaru, jakim są zachowania twórcze.

W literaturze przedmiotu istnieje co najmniej kilkanaście koncepcji klimatu sprzyjającego twórczości (zamiennie określanych mianem klimatu bądź atmosfery sprzyjającej kreatywności, bądź innowacyjności – Hunter, Bedell, Mumford, 2005, 2007). Nie popełni się nadużycia stwierdzając, że szczególną popularnością cieszą się trzy perspektywy, autorstwa Teresy Amabile, Michaela Westa i Gorana Ekvalla. Składowe klimatu w ich modelach zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Składowe modeli klimatu dla twórczości autorstwa Gorana Ekvalla, Teresy Amabile i Michaela Westa

GORAN EKVALL	TERESA M. AMABILE	MICHAEL WEST
• Wyzwanie i możliwość wywierania wpływu • Wolność • Otwartość / zaufanie • Czas na realizację pomysłów Humor i „zabawowość" • Konflikt • Wsparcie pomysłów • Debata • Podejmowanie ryzyka • Dynamizm	• Wolność • Praca stanowiąca wyzwanie • Wystarczające zasoby • Wsparcie przełożonych • Wsparcie grupy (współpracowników) • Wsparcie organizacyjne • Utrudnienia organizacyjne • Presja wynikające z obciążeń obowiązkami (*workload pressure*)	• Bezpieczeństwo (*participative safety*), • Wsparcie innowacji (*support for innovation*), • Klarowne i wymagające cele (*challenging objectives*) • Orientacja na zadanie (*task orientation*).

Modele te wyrastają z różnych perspektyw teoretycznych i inspiracji, prowadzą jednak do bardzo podobnych rezultatów. Perspektywa Ekvalla stworzona została, biorąc za punkt wyjścia procesy psychologiczne stojące za każdą z wymienionych kategorii; model Westa opiera się na teorii interakcji w grupie; a propozycja Amabile wywodzi się z modelu motywacji immanentnej – każda z kategorii tworzona

była w wyniku poszukiwań warunków pozwalających na rozwijanie motywacji autonomicznej, a w rezultacie pobudzanie twórczości.

Podobieństwa nie sprowadzają się jedynie do podobnych określeń poszczególnych kategorii, ale i braku odporności na zarzuty, które można sformułować pod adresem każdego z tych modeli. Pierwszym z nich jest nadmierne mnożenie wymiarów, trzeba bowiem zauważyć, że poszczególne kategorie są podobne nie tylko między modelami, ale też wewnątrz nich. Oznacza to, że każda z propozycji zawiera wymiary, które są (a przynajmniej mogą być) nierozłączne. Nie są więc spełnione logiczne kryteria klasyfikacji. Ten zarzut nie jest jednak największym problemem tych perspektyw, wszak rozłączność kategorii jest raczej wyjątkiem niż regułą modeli teoretycznych, większości z nich bliżej do ujęć typologiczno-profilowych, w których pewne wymiary nie tylko na siebie zachodzą, ale zachodzenie owo stanowi o specyfice i wyjątkowości powstałych w ten sposób kategorii. Większym problemem jest ich enumeracyjny i ateoretyczny charakter. Każdy z nich wydaje się bowiem trafny jedynie fasadowo, a analiza koncepcji i narzędzi będących ich operacjonalizacją dokonana przez parę Mathisen i Einarsen (2004) prowadzi tych badaczy do wniosku, że wielość wyróżnionych kategorii jest i nadmierna, i niczym nieuzasadniona. Jeszcze bardziej mętne rozwiązanie uzyskujemy analizując efekty mrówczej pracy dokonanej przez Huntera i jego współpracowników (Hunter, Bedell, Mumford, 2005), którzy wyróżniają czternaście różnych wymiarów analizowania klimatu (por. Karwowski, 2009). Zarówno analiza opracowań traktujących o klimacie szkoły w ogóle (Konarzewski, 2005), jak również w odniesieniu do specyficznej kategorii klimatu dla kreatywności (Karwowski, 2009) prowadzi do przekonania, że jest on możliwy do precyzyjnego, ale jednocześnie niezbyt szczegółowego opisania z użyciem dwóch, trzech kategorii.

Drugim zarzutem formułowanym pod adresem modeli klimatu i interakcyjnych modeli zjawisk, takich jak zdolności czy twórczość, jest zarzut „pozornej interakcyjności". Polega on na tym, że autorzy wspominają, że wyróżnione kategorie są wyabstrahowane jedynie w celach klaryfikacji pojęciowej, faktycznie jednak współwystępują, i to w bardzo różnych konfiguracjach. I analizowanie tych konfiguracji powinno być podstawowym zadaniem badawczym dającym najwięcej teoretycznego i praktycznego pożytku. Problem w tym, że pogląd ten jest postulatem, a empiryczne studia sprowadzają się do analizy efektów głównych, czyli wpływu poszczególnych wymiarów tak, jakby w życiu występowały pojedynczo.

Trzeci zarzut, związany z poprzednim, dotyczy możliwego krzywoliniowego charakteru relacji między nasileniem poszczególnych składowych a rzeczywistą twórczością. Mit miejsca sprzyjającego twórczości, jako sielskiego i kwitnącego wspaniałymi relacjami interpersonalnymi i klarownością realizowanych zadań, jest właśnie mitem. Już kilkadziesiąt lat temu w artykule opublikowanym w jednym z najbardziej prestiżowych naukowych pism na świecie – *Science*, Donald C. Pelz (1967) przekonywał, że naukowcy i inżynierowie uzyskiwali najbardziej twórcze rezultaty w warunkach zaufania i bezpieczeństwa, ale również intelektualnego wyzwania, niepokoju i nieuporządkowania. To, stwierdzał, „twórcze napięcie", płynące z klimatu otoczenia, było źródłem największej kreatywności. W polskiej pedagogice od lat podobne spojrzenie pojawia się w pracach Aleksandra Nalaskowskiego (2000, 2008), który podważa sens posługiwania się kategorią szkoły twórczej i uważa, że twórczości może sprzyjać szkoła najzupełniej zwy-

czajna. Problem ten dotyczy więc charakteru relacji między składowymi klimatu a rzeczywistą twórczością. Czy związki są liniowe, co – *implicite* – zakładają autorzy popularnych modeli, czy też krzywoliniowe; jeśli zaś krzywoliniowe, to jaki mają charakter? Czy jest to kształt odwróconego U, wówczas przeciętne nasilenie poszczególnych wymiarów jest najbardziej sprzyjające kreatywności, czy może ma charakter U-kształtny, a wówczas poziom niski i wysoki są bardziej korzystne niż przeciętny? Oczywiście możliwe są też inne kształty krzywej z więcej niż jednym optimum.

Ostatni zarzut to częsty brak *explicite* scharakteryzowanego poziomu analizy, na jakim mierzony jest klimat, co powiązane jest pośrednio z możliwością wnioskowania o relacjach przyczynowych występujących między klimatem a rzeczywistą twórczością. Jeśli bowiem klimat mierzony jest na poziomie szkoły lub klasy, tj. na poziomie zagregowanym, i obserwujemy pozytywne relacje między tymże klimatem a twórczością, ścieżki interpretacyjne są w zasadzie dwie. Albo klimat stymuluje twórczość, tj. atmosfera występująca w szkole lub klasie jest stymulatorem działań twórczych i motorem rozwoju twórczych zdolności, albo prokreatywny klimat miejsca nauki jest magnesem przyciągającym do niej twórczych uczniów. Możliwa jest zapewne jeszcze co najmniej jedna droga eksplanacyjna – uwzględniająca problem endogeniczności zawsze przecież obecnej w badaniach edukacyjnych – istnienie innego powodu zarówno klimatu w szkołach, jak i nasilenia wskaźników twórczości. Mógłby być to choćby status społeczno-ekonomiczny, który jest prawdopodobnym korelatem klimatu szkoły oraz kreatywności uczniów.

Analiza klimatu na poziomie indywidualnym również ma daleko idące konsekwencje dla interpretacji uzyskiwanych rezultatów. Otóż jeśli pomiaru dokonujemy skupiając się na indywidualnej percepcji, to potencjalne relacje, występujące na przykład między klimatem a twórczością, świadczą niekoniecznie o tym, że klimat w szkole wspiera rozwój kreatywności uczniów, ale raczej, że osoby kreatywne postrzegają klimat w swojej szkole inaczej niż osoby mniej kreatywne. Wówczas więc dyskutowane są, czy też być powinny, indywidualne uwarunkowania percepcji otoczenia, jej psychologiczne predyktory. Dyskusja o poziomie analizy jeszcze nabiera rumieńców i staje się bardziej kłopotliwa, jeśli uzmysłowimy sobie, że nawet gdy klimat mierzony jest na poziomie ekologicznym, w istocie globalne wskaźniki uzyskuje się przez agregację indywidualnych rezultatów. Z poziomu indywidualnego przechodzimy na grupowy syntetyzując indywidualne odpowiedzi. Procedury agregacji bywają różne – począwszy od najprostszych, polegających na uśrednieniu, przez bardziej zaawansowane, jednak aby ich zastosowanie miało uzasadnienie, trzeba wykazać, że mowa o fenomenie mierzonym na poziomie grupowym. Najczęściej dokonuje się tego szacując stosunek wielkości wariancji poszczególnych wymiarów klimatu między szkołami i wewnątrz nich, kierując się założeniem, że jeśli indywidualne oceny w obrębie tych samych szkół są do siebie bardziej zbliżone, to mowa o charakterystyce obiektywnej, niebędącej jedynie efektem indywidualnych percepcji, lecz dobrze opisującej otoczenie. Współczesne studia nad klimatem coraz częściej sięgają do zaawansowanych analiz wielopoziomowych uwzględniających różne poziomy analizy – od jednostki, przez klasę aż po szkołę i starają się oszacować zmienność na każdym z poziomów.

Autorski model klimatu dla kreatywności

Krytyczna analiza istniejących modeli dla twórczości, przegląd rezultatów metaanaliz świadczących o relacjach między klimatem a twórczością oraz inspiracje czerpane z prac badaczy kreatywności w małych grupach doprowadziły mnie do stworzenia autorskiego modelu klimatu dla kreatywności. W modelu tym (patrz: Karwowski, 2009) klimat dla kreatywności rozumiany jest jako **podzielane przez członków organizacji (uczniów, nauczycieli, pracowników) przekonania i poglądy na temat miejsca pracy (nauki) opisujące przede wszystkim sferę relacji międzyludzkich (wymiar interpersonalny) oraz warunki i efektywność realizacji zadań (wymiar zadaniowy).** Tak zarysowana definicja ma charakter projektująco-sprawozdawczy, a użyte sformułowanie „podzielane" oznaczać ma, że mowa o charakterystyce w znacznej mierze zobiektywizowanej, podzielanej przez znaczny odsetek uczniów w klasie i szkole.

We wspomnianym modelu wyróżnia się trzy kluczowe składowe: interpersonalną, zadaniową i energetyczną. Wymiar interpersonalny, opisujący relacje międzyludzkie panujące w szkole czy organizacji, charakteryzuje wzajemne stosunki, poziom sympatii i nastawienia ludzi do siebie. Wymiar zadaniowy rozumiany jest jako praktyczna możliwość decydowania o wyborze i sposobach realizacji zadań. Trzeci wymiar – poziom energetyzacji, określający miarę dynamizmu systemu – określa jego statyczność *versus* zmienność.

Metodą pozwalającą na określenie nasilenia trzech wymiarów jest stworzony przeze mnie *Kwestionariusz Kreatogennego Klimatu Szkoły* (KKKS), w wersji dla uczniów lub *Kwestionariusz Kreatogennego Klimatu Pracy* (KKKP) w wersji dla osób pracujących. Oba te kwestionariusze mają trzyczynnikową strukturę, zgodną ze sformułowanym modelem teoretycznym, w przypadku zaś KKKS wyróżnione skale zostały określone jako: zaufanie i niekonfliktowość (wymiar interpersonalny), swoboda i podmiotowość zadaniowa (wymiar zadaniowy) oraz ryzyko i niepewność (wymiar energetyczny). Kwestionariusz cechuje się akceptowalną rzetelnością oraz trafnością i wydaje się obiecującą metodą pomiaru klimatu szkoły.

Prokreatywny klimat a kreatywność – białe pola na mapie relacji

Relacje między klimatem a twórczością zostały niedawno zsyntetyzowane w metaanalitycznym studium Huntera, Bedell i Mumforda (2007). Rezultaty ich analiz wskazują bardzo wyraźnie na silne pozytywne związki między klimatem organizacyjnym a twórczością (siła efektu: $\Delta=0,75$), warto przy tym zauważyć, że efekty najsilniejsze wystąpiły w trzech składowych odpowiadających wymiarom autorskiego modelu klimatu dla twórczości. Były to: pozytywne relacje interpersonalne ($\Delta=0,91$), stymulacja intelektualna ($\Delta=0,88$) oraz wyzwanie ($\Delta=0,85$). Siła pozytywnych związków (czy też wpływu klimatu na twórczość) była najsilniejsza, gdy był on mierzony na poziomach grupowym i organizacyjnym (Δ odpowiednio 1,04 i 1,02), znacznie słabsze, gdy mierzono efekt na poziomie jednostkowym ($\Delta=0,44$). Ograniczeniem znaczenia studium Huntera i współpracowników dla naszych rozważań jest fakt, że klimat i twórczość mierzone były na poziomie organizacyjnym, w firmach, nie zaś szkołach i placówkach edukacyjnych. Brak więc

analogicznych danych pokazujących na relacje między klimatem szkoły a twórczą efektywnością uczniów w niej się uczących.

Badania własne

Prezentowane rezultaty pochodzą z szerszego projektu badawczego zatytułowanego „Konteksty kreatywności: środowiskowe uwarunkowania rozwoju twórczego potencjału", którego celem jest systemowy i systematyczny opis społecznych uwarunkowań kreatywności, czynników usytuowanych na różnych poziomach oraz dynamiczna i interakcyjna analiza powiązań występujących pomiędzy nimi.

Cel. Celem badań było rozwikłanie trzech kluczowych dylematów badań nad klimatem niesatysfakcjonująco rozwiązanych do tej pory. Były to:

- dylemat indywidualnego *verus* zagregowanego poziomu analizy,
- dylemat liniowych *versus* krzywoliniowych relacji między klimatem a twórczością,
- dylemat interakcyjnego *versus* addytywnego traktowania trzech wyróżnionych wymiarów klimatu w analizach ich relacji z twórczością.

Pytania badawcze. Podporządkowane zostały sformułowanym wyżej celom i brzmiały następująco:

1. Czy klimat dla kreatywności mierzony Kwestionariuszem Kreatogennego Klimatu Szkoły to zjawisko, którego pomiar dokonywany jest na jednostkowym czy też organizacyjnym poziomie?
2. Czy szanse na rozwój zdolności twórczych rosną liniowo wraz ze wzrostem nasilenia trzech wymiarów klimatu czy też relacje są krzywoliniowe? Jeśli zaś krzywoliniowe, to jaki mają charakter (paraboliczny – U-kształtny lub w kształcie odwróconego U, logarytmiczny, odwrotnie logarytmiczny, hiperboliczny etc.)?
3. Czy i jakie relacje występują między trzema charakterystykami klimatu dla twórczości a zdolnościami twórczymi, a więc np: czy klimat sprzyjający twórczości to klimat wysokiego nasilenia wymiaru interpersonalnego oraz zadaniowego i niskiej energetyzacji, czy też inny interakcyjny profil jest lepszy z punktu widzenia szans na rozwój zdolności twórczych?

Hipotezy: H1. Oczekiwano, że KKKS z powodzeniem może być stosowany do pomiaru klimatu na poziomie zagregowanym, tj. że zmienność ocen klimatu między szkołami będzie wyraźnie wyższa niż wewnątrz nich.

H2. Relacje między twórczością a wymiarami klimatu dla kreatywności są nieliniowe, zaś charakter związku będzie różny w przypadku poszczególnych wymiarów klimatu.

H2.1. W przypadku interpersonalnej składowej klimatu dla twórczości oczekiwałem parabolicznego związku, jednak jego charakter był niejasny. Na podstawie literatury przedmiotu sformułować można dwie hipotezy alternatywne: zarówno zakładającą wystąpienie zależności w kształcie odwróconej litery U, jak i alternatywnej hipotezy o U-kształtnym charakterze związku.

H2.2. Oczekiwano najbardziej twórczych efektów w postaci zdolności twórczych w tych miejscach, gdzie poziom zadaniowej składowej klimatu (swoboda i podmiotowość) będzie niski lub wysoki. Hipotezę tę sformułowano na podstawie

badań nad autonomią zespołów działających twórczo (Karwowski, 2009). W tym przypadku więc oczekiwano relacji U-kształtnych.

H2.3. Oczekiwano, że w przypadku wymiaru dynamizmu otoczenia (ryzyko i niepewność) jego zbyt wysoki poziom może działać szkodliwie, podobnie jak niski; przeciętny natomiast optymalnie. W tym przypadku więc oczekiwałem relacji w kształcie odwróconego U – poziom twórczości przy niskim i średnim nasileniu klimatu jest zbliżony i dość niski, rośnie natomiast przy średniej intensywności dynamizmu.

H3. Sformułowana wyżej hipoteza 2, może okazać się bez znaczenia w konfrontacji z hipotezą 3. Wedle niej systemowe i interakcyjne relacje występujące między analizowanymi wymiarami składającymi się na ogólny klimat są na tyle złożone, że niemożliwe jest ocenienie kreatogenności otoczenia na podstawie pojedynczych wymiarów. Trudno również sformułować oczekiwania co do najbardziej sprzyjającej konfiguracji cech, choć można oczekiwać, że szkoły cechujące się wysokim międzyludzkim zaufaniem (wymiar interpersonalny) i średnią dynamiką (wymiar energetyczny) będą korzystniejszym środowiskiem rozwoju uczniowskiej kreatywności niż szkoły z wysoką dynamiką i niskim zaufaniem.

Metoda. W raportowanej części badania zastosowano:

- do pomiaru nasilenia klimatu dla twórczości: Kwestionariusz Kreatogennego Klimatu Szkoły (Karwowski, 2009);
- do pomiaru zdolności twórczych: Rysunkowy Test Myślenia Twórczego K.K. Urbana i H. Jellena (Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000).

Próba. W badaniu wzięło udział 1878 osób: 930 mężczyzn (49,9%) i 935 kobiet (50,1%), 13 osób nie podało swojej płci. Badani byli uczniami gimnazjum (1172 osoby – 62,4%) oraz liceum (706 osób – 37,6%) i pochodzili z trzech środowisk: wsi i bardzo małych miast (418 osób: 22,3%), średnich miast (620 osób – 33%) oraz wielkiego miasta, jakim jest Warszawa (840 osób – 44,7%). Dodatkowo badani uczęszczali do trzech typów szkół: szkół państwowych (1268 osób – 67,5%), prywatnych (326 osób – 17,4%) oraz społecznych (284 osoby – 15%). Ogółem osoby badane uczęszczały do 53 szkół.

Struktura próby wyraźnie sugeruje jej charakter – próba była konstruowana w sposób kwotowy, tak aby zapewnić dostatecznie liczną reprezentację interesujących mnie kategorii, którymi były: przestrzeń edukacyjna (typ szkoły – prywatna, społeczna, państwowa), przestrzeń socjalizacyjna (wieś, małe miasto, średnie miasto, duże miasto) oraz poziom kształcenia (gimnazjum, liceum). Gdyby próba została skonstruowana w sposób zupełnie losowy, jest niemal pewne, że reprezentacja uczniów szkół niepublicznych byłaby na tyle nieliczna, że nie dałoby się na tej grupie przeprowadzić żadnych analiz, gdyż w naszym kraju szkoły publiczne (w zależności od poziomu kształcenia) stanowią mniej niż 10% ogółu szkół, a uczący się w nich uczniowie jedynie około 2% wszystkich uczniów (z racji mniejszych klas). Dzięki zastosowanej procedurze uzyskano więc wystarczająco liczne kategorie w każdej z podgrup, tracąc jednak reprezentatywność próby rozumianą w sensie statystycznym. Oznacza to, że w przypadku próby kwotowej brak niezawodnych estymatorów pozwalających na określenie ewentualnych błędów oszacowania. Do celów analitycznych możliwe jest stworzenie wagi, która pozwoliłaby zniwelować liczną próbę uczniów szkół niepublicznych, lecz celem badania było właśnie szczegółowe poznanie również tej grupy, trudno więc uznać, że cokol-

wiek zniwelowania wymaga. Miejscowości, w których realizowano badanie, zlokalizowane były w województwach mazowieckim, podlaskim, lubelskim i łódzkim, w zdecydowanej większości w promieniu kilkudziesięciu kilometrów wokół Warszawy, choć zdarzały się też bardziej odległe lokalizacje. Spis miejscowości, w których zrealizowano badanie: Białobrzegi, Grodzisk Mazowiecki, Konstancin, Legionowo, Milanówek, Otwock, Pamiątka, Piastów, Podkowa Leśna, Pruszków, Przytoczno, Skierniewice, Sochaczew, Szydłowiec, Warszawa, Węgrów, Wyszków i Ząbki.

Opis wyników. Przed sprawdzeniem sformułowanych hipotez, prezentację wyników warto rozpocząć od statystyk opisowych. Średnie, odchylenia standardowe i interkorelacje między podstawowymi zmiennymi z badania zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Statystyki opisowe i interkorelacje między podstawowymi zmiennymi wykorzystanymi w badaniu

Wyszczególnienie	M	SD	2	3	4
1. Zdolności twórcze (TCT-DP)	20,89	10,20	0,04	–0,03	–0,009
2. Zaufanie i niekonfliktowość	40,54	7,75	(0,76)	0,69***	0,20***
3. Swoboda i podmiotowość	73,78	16,01		(0,90)	0,35***
4. Ryzyko i niepewność	20,48	4,41			(0,52)

***$p<0,0001$, α Cronbacha w nawiasach na przekątnej

Podkreślenia wymaga fakt, że analizowane interkorelacje mierzone były na poziomie jednostkowym, nie zaś ekologicznym. Jak widać, zdolności twórcze nie są w sposób statystycznie istotny liniowo powiązane z żadnym z wymiarów klimatu dla twórczości. Druga dość istotna konstatacja to niska rzetelność skali ryzyka i niepewności KKKS, zbliżona do raportowanych wcześniej (Karwowski, 2009). Rezultat ten jest problematyczny, dlatego w dalszych analizach przedstawionych w tej pracy posługiwać się będę również skumulowanymi miarami klimatu, a w przypadku skal o niezbyt wysokie rzetelności dość poważnym zagrożeniem jest ryzyko błędu fantomowego szczegółowo opisanego przez Romana Dolatę (2008).

Klimat na poziomie ekologicznym czy jednostkowym? Hipoteza 1.

Aby móc zweryfikować (częściowo) lub sfalsyfikować hipotezę 1., oszacowane zostały odsetki zróżnicowania ocen poszczególnych wymiarów klimatu między szkołami i wewnątrz nich. Zgodnie z prezentowanym wyżej założeniem, jeżeli zmienność wewnątrz szkół jest istotnie mniejsza niż między nimi, to można sądzić, że mowa o obiektywnej charakterystyce, a tak rozumiany klimat może być traktowany jako właściwość otoczenia, mierzona na poziomie ekologicznym.

Dane dostarczające odpowiedzi na hipotezę 1 zostały zawarte w tabeli 3.

Tabela 3. Odsetki wariancji poszczególnych wymiarów klimatu dla kreatywności wyjaśniane wewnątrz szkół i między nimi

Wariancje	Wymiar interpersonalny (zaufanie i niekonfliktowość)	Wymiar zadaniowy (swoboda i podmiotowość)	Wymiar energetyczny (ryzyko i niepewność)
Wariancja między szkołami	67%	71%	68%
Wariancja wewnątrz szkół	33%	29%	32%
Łącznie	100%	100%	100%

Hipoteza 1. potwierdza się – w każdym z trzech przypadków co najmniej 2/3 zróżnicowania ocen leży między szkołami, a tylko niespełna 1/3 wewnątrz nich. Może być to argument zarówno teoretyczny: świadczący o znacznym poziomie obiektywności kategorii klimatu, jak też metodologiczny, potwierdzający zasadność agregowania wyników i analizowania klimatu na poziomie szkół, a nie jedynie oceniających jednostek.

Im więcej tym lepiej? Hipoteza 2

Dane zawarte w tabeli 1. świadczą, że trudno mówić o liniowych związkach klimatu dla twórczości ze zdolnościami twórczymi. Trzeba jednak zauważyć, że po pierwsze, wszystkie hipotezy sformułowane w ramach H2 zakładały związki krzywoliniowe, niewykrywalne przez zwykły współczynnik korelacji oraz, po drugie, że dane z tabeli 1. dotyczą indywidualnego poziomu pomiaru. Aby rozstrzygnąć problem relacji krzywoliniowych, potrzebne jest bardziej subtelne podejście metodologiczne i analityczne. Jedną z możliwości rozpatrywałem (Karwowski, 2009a) analizując relacje występujące między klimatem dla twórczości a orientacjami motywacyjnymi uczniów, pokazując, jak wprowadzanie do modeli regresyjnych zmiennych kwadratowych pozwala na sprawdzanie hipotez o parabolicznych i logarytmicznych relacjach między zmiennymi. W tym konkretnym przypadku to podejście jest jednak mało przydatne, bo choć wysofistykowane statystycznie, wciąż bazuje na poziomie jednostkowym. Drugim sposobem jest próba wykorzystania przynajmniej części możliwości oferowanych przez metodologię analiz wielopoziomowych. W tym przypadku zastosowano dość prosty sposób połączenia dwóch poziomów analizy: jednostkowego i zagregowanego.

Na podstawie potwierdzonej hipotezy 1. stwierdzono, że KKKS mierzy klimat na poziomie ekologicznym, dlatego wyniki zagregowano. Oznacza to ich uśrednienie dla każdej ze szkół. Następnie wszystkie szkoły (ogółem 53) zostały trzykrotnie porangowane ze względu na składowe klimatu. Górny tercyl został uznany za szkoły charakteryzujące się wysokim nasileniem danego wymiaru, dolny – niskim nasileniem, a środkowy przeciętnym. Podkreślić należy, że taka procedura dokonana na poziomie szkół pozwala na wyeliminowanie efektu różnych liczebności uczniów z różnych szkół, który miałby miejsce, gdyby podziału dokonywano na poziomie jednostek, a nie szkół. Jednocześnie fakt podziału szkół, a nie jednostek sprawia, że wciąż wewnątrz wyróżnionych kategorii istnieje znaczna zmienność ocen. Na przykład w szkołach zaliczonych do grupy szkół o wysokim zaufaniu i podmiotowości przeciętny poziom tego wymiaru będzie oczywiście większy niż w szkołach z jego średnim i niskim nasileniem, ale nie oznacza to, że każdy uczeń z tej szkoły będzie ocenial ją lepiej niż każdy uczeń ze szkoły z drugiej kategorii. Dzięki temu wciąż możliwe jest badanie relacji i na poziomie grupowym (szkół), i indywidualnym (jednostek w obrębie szkół). Taka procedura umożliwia sprawdzenie, jakie konfiguracje wymiarów klimatu są najbardziej sprzyjające twórczości (co jest treścią hipotez), a także jak wygląda i od czego zależy indywidualna percepcja klimatu w obrębie różnych typów szkół, czyli na przykład dlaczego niektórzy postrzegają swoje szkoły źle, choć większość ma o nich dobre zdanie lub odwrotnie. Problem indywidualnych percepcji przekracza ramy tego artykułu.

Aby jeszcze wyraźniej uzmysłowić różnice między uśrednianiem wyników na poziomie indywidualnych i grupowych percepcji, w tabeli 4. zawarto porównanie

obu tych procedur wraz z określeniem sił efektów dla jednej, przypadkowo wybranej skali KKKS – zadaniowego wymiaru klimatu dla twórczości.

Tabela 4. Porównanie efektów kategoryzacji środowisk na podstawie miar indywidualnych i zagregowanych

Swoboda i podmiotowość		
Poziomy	zagregowany – M (SD)	indywidualny – M (SD)
niski	68,19 (16,07)	54,78 (10,12)
przeciętny	74,98 (15,16)	74,48 (4,46)
wysoki	83,60 (12,10)	91,42 (7,66)
Wielkość efektów	$F(2,1859)=123,04^{***}$; $\eta^2=0,12$	$F(2,1859)=3332,73^{***}$; $\eta^2=0,78$

$^{***}p<0,0001$

Istotność różnic występuje w każdym przypadku, jednak efekt jest wyraźnie silniejszy przy podziale opartym na poziomie jednostkowym, nie zaś szkolnym. Oznacza to, że „podział szkolny", wyróżniający szkoły o różnym klimacie, w ich obrębie wciąż dopuszcza zróżnicowanie ocen indywidualnych.

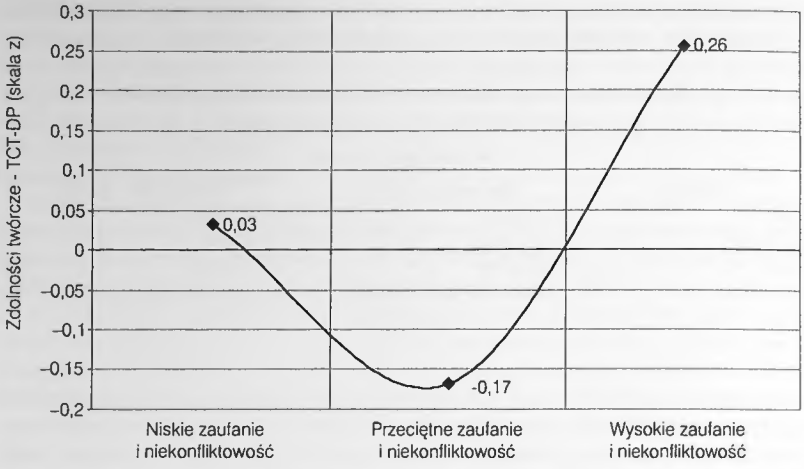
Celem dokonanego podziału była jednak odpowiedź na drugą postawioną hipotezę, z osobnym wariantem dla każdego z wymiarów klimatu dla kreatywności. Dokonano tego badając kierunek relacji między nasileniem klimatu na poziomie szkolnym a indywidualnymi zdolnościami twórczymi uczniów uczących się w tych szkołach. Do sprawdzenia istotności różnic użyto analizy wariancji, a ich kierunek określono na podstawie testu Duncana. Trzy kolejne rysunki (1, 2, 3) pokazują kształt zaobserwowanych relacji.

Różnice w nasileniu zdolności twórczych uczniów uczęszczających do szkół o wysokim, przeciętnym i niskim nasileniu interpersonalnej składowej klimatu sprzyjającego kreatywności zostały zobrazowane na rysunku 1.

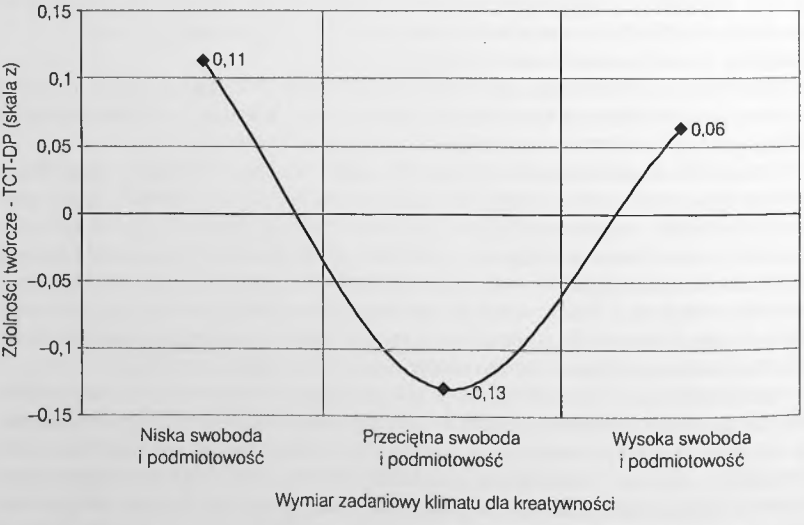
Zależności są statystycznie istotne ($F[2,1870]=22,74$, $p=0,0001$), choć niepoślednie znaczenie ma liczebność zbadanej populacji. Sama wielkość efektu zdolności twórczych wyjaśnianych przez zaufanie i niekonfliktowość (η^2) to 1,5%. Zastosowany test Duncana pokazuje, że każda z grup różni się istotnie między sobą, a więc hierarchia najbardziej sprzyjającego dla twórczości nasilenia zaufania i niekonfliktowości, to: zaufanie wysokie, zaufanie niskie, zaufanie przeciętne. Potwierdziła się więc hipoteza H2.1., oczekująca związków krzywoliniowych, uzyskane zaś rezultaty nakazują skłonić się do twierdzenia o U-kształtnych relacjach.

Na rysunku 2. przedstawiono zależności między nasileniem zadaniowej składowej klimatu dla twórczości (swoboda i podmiotowość) a zdolnościami twórczymi.

Analiza wariancji świadczy, że różnice są bardzo istotne ($F[2,1870]=12,30$; $p=0,0001$), choć wielkość efektu (η^2) zdolności twórczych wyjaśnianych przez ten wymiar klimatu jest znikoma i wynosi 1%. Test Duncana wskazuje na istnienie statystycznie istotnych różnic między szkołami o niskim i przeciętnym nasileniem tego wymiaru oraz między poziomem przeciętnym i wysokim. Szkoły o niskim i wysokim zaufaniu nie różnią się między sobą ze względu na zdolności twórcze uczniów. H2.1. również się potwierdza, pokazując identyczne relacje, jak w przypadku wymiaru interpersonalnego.

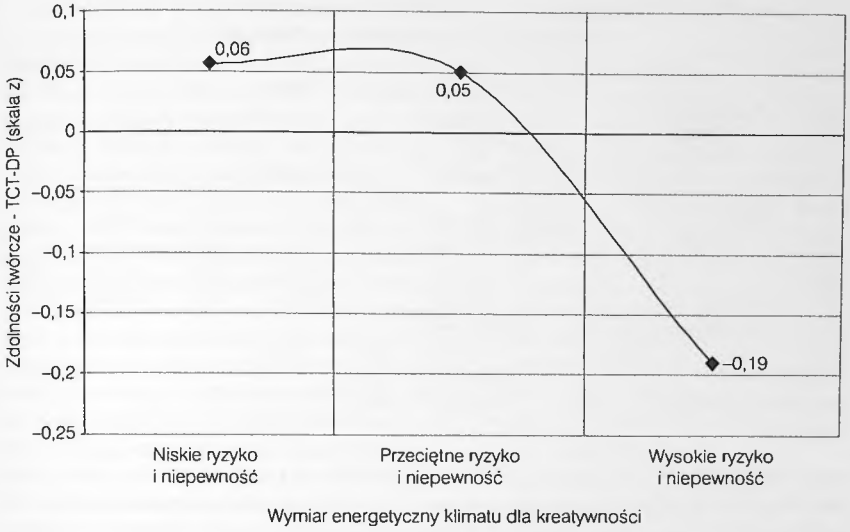


Rys. 1. Relacje między nasileniem zaufania i niekonfliktowości w szkole a zdolnościami twórczymi



Rys. 2. Relacje między nasileniem swobody i podmiotowości w szkole a zdolnościami twórczymi

Rysunek 3. zawiera analogiczną analizę energetycznego wymiaru klimatu dla kreatywności: skali „ryzyko i niepewność".



Rys. 3. Relacje między nasileniem ryzyka i niepewności w szkole a zdolnościami twórczymi

W tym przypadku różnice są także istotne statystycznie ($F[2,1870]=9,27$; $p=0,0001$), choć efekt czynnika klimatu jest znikomy ($\eta^2=1\%$). Test Duncana pokazuje, że w szkołach z najwyższym poziomem ryzyka i niepewności uczą się istotnie mniej uzdolnieni twórczo uczniowie niż w szkołach o jego przeciętnym i niskim poziomie. Dwie ostatnie kategorie nie różniły się od siebie. Nie potwierdzila się więc hipoteza H2.3. Okazuje się, że niski oraz średni poziom ryzyka i niepewności nie szkodzi twórczości, poziom wysoki – owszem.

Klimat czy „klimaty" dla kreatywności? Hipoteza 3

Trzecia hipoteza zakladała znaczną dynamikę relacji między składowymi klimatu dla kreatywności traktowanymi łącznie a zdolnościami twórczymi uczniów. Aby ją sprawdzić, zrealizowana zostala analiza wariancji, gdzie czynnikami były trzy wymiary klimatu mierzone na poziomie ekologicznym i sprowadzone do trzech zmiennych porządkowych (nasilenie niskie, przeciętne i wysokie), zmienną zależną był zaś poziom zdolności twórczych mierzony TCT-DP. Tabela 5. zawiera rezultaty analizy wariancji.

Obserwowane efekty główne (analizowane przy poprzedniej hipotezie) oraz interakcyjne okazały się istotne statystycznie. Wyjątek stanowi efekt interakcyjny między wszystkimi wymiarami klimatu, który nie został oszacowany, gdyż wielu wymaganych kombinacji czynników nie udalo się stworzyć. Analiza na poziomie ekologicznym sprawiła, że próba 53 szkół była nazbyt mała, aby rzetelnie oszacować efekty interakcyjne trzeciego stopnia.

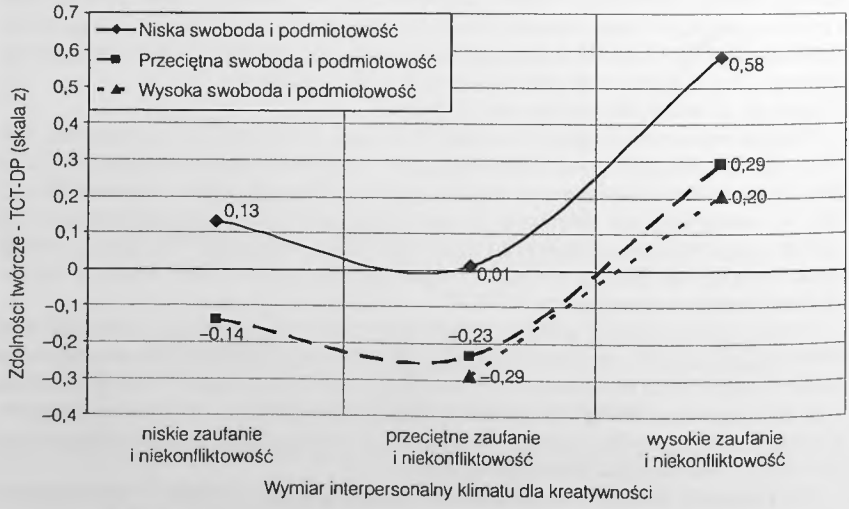
W kolejnych krokach eksplorujących trzecie pytanie badawcze dekomponowane były poszczególne interakcje drugiego stopnia. Każdorazowo ich rezultaty prezentowane są w dwóch formach: rysunek prezentuje efekty interakcyjne przy

Tabela 5. Rezultaty analizy wariancji przewidującej interakcyjne efekty oddziaływań wymiarów klimatu na twórczość

Źródło	Suma kwadratów	*df*	Średni kwadrat	*F*	*p*	Częściowe η2
Swoboda i podmiotowość (wymiar zadaniowy)	2073,15	2	1036,58	11,16	0,00002	0,01
Zaufanie i niekonfliktowość (wymiar interpersonalny)	4219,61	2	2109,80	22,72	0,00000	0,02
Ryzyko i niepewność (wymiar energetyczny)	2947,26	2	1473,63	15,87	0,00000	0,02
Swoboda x zaufanie	2903,83	3	967,94	10,42	0,00000	0,02
Swoboda x ryzyko	9538,27	3	3179,42	34,24	0,00000	0,05
Zaufanie x ryzyko	4219,41	3	1406,47	15,15	0,00000	0,02
Swoboda x zaufanie x ryzyko	brak kategorii					
Błąd	172158,37	1854	92,86			
Ogółem	1010989,00	1871				
Skorygowane ogółem	194674,43	1870				

wystandaryzowanych (skala *z*) wartościach zdolności twórczych, aby łatwiej zinterpretować uzyskane rezultaty, podczas gdy stosowna tabela zawiera zestawienie porównań *post hoc* z poprawką Bonferroniego pokazujące, które wartości różnią się między sobą w sposób statystycznie istotny.

Na rysunku 4. przedstawiono porównanie średnich poziomów zdolności twórczych uczniów szkół opisanych jednocześnie na dwóch wymiarach: interpersonalnym i zadaniowym klimatu dla kreatywności.



Rys. 4. Interakcyjny efekt wymiaru interpersonalnego i zadaniowego a poziom zdolności twórczych

Wzór relacji przedstawionych na rysunku 4. każe zrewidować wcześniejsze ustalenia dotyczące charakteru obserwowanych związków. Dynamiczna analiza dwóch kluczowych wymiarów wykazuje, że zdolnościom twórczym najbardziej sprzyjają środowiska cechujące się wysokim nasileniem interpersonalnego wymiaru zaufania i niekonfliktowości oraz niskim swobody i podmiotowości, a więc szkoły o dobrych relacjach międzyludzkich, ale jednocześnie wysokim nasileniu zdyscyplinowania w realizacji zadań. Co ciekawe i warte podkreślenia pozornie sielskie warunki łączące wysokie zaufanie z wysoką swobodą nie sprzyjają twórczości, po raz kolejny mitem okazuje się więc pozytywna rola takiego, permisywnego środowiska. Trzeba też zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku niskiego i przeciętnego nasilenia wymiaru zadaniowego zależności mają charakter identyczny, różnią się jedynie stopniem: przy przechodzeniu od niskiego do przeciętnego poziomu zaufania i podmiotowości, zdolności twórcze nie zmieniają się lub nieznacznie spadają, natomiast przy wzroście zaufania i niekonfliktowości do poziomu wysokiego, poprawa zdolności twórczych jest bardzo wyraźna. Tabela 6. zawiera bardziej szczegółowe porównanie różnic międzygrupowych, które są istotne dla stwierdzenia, które średnie różnią się między sobą istotnie.

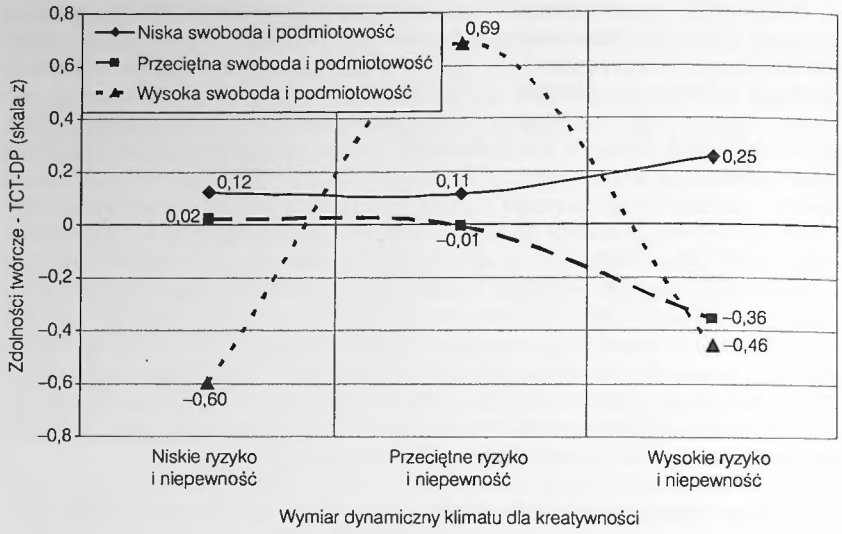
Tabela 6. Nasilenie zdolności twórczych w zależności od nasilenia interpersonalnego i zadaniowego wymiaru klimatu dla kreatywności

Wymiary klimatu dla kreatywności	Niska swoboda i podmiotowość	Przeciętna swoboda i podmiotowość	Wysoka swoboda i podmiotowość
Niskie zaufanie i niekonfliktowość	21,64 (0,60) $_{a,a}$	20,18 (0,87) $_{a,a}$	brak kategorii
Przeciętne zaufanie i niekonfliktowość	21,97 (0,74) $_{a,a}$	18,18 (0,50) $_{b,a}$	20,94 (1,10) $_{a,a}$
Wysokie zaufanie i niekonfliktowość	26,84 (1,93) $_{a,a}$	23,85 (0,93) $_{a,a}$	20,36 (0,83) $_{a,b}$

Uwaga: w nawiasach błędy standardowe. Średnie oznaczone różnymi indeksami różnią się od siebie istotnie co najmniej na poziomie $p<0,05$. Pierwszy indeks dotyczy porównań w kolumnach, drugi – porównań w wierszach

Jeszcze ciekawsze zależności obserwowane są w przypadku interakcji występującej między wymiarem zadaniowym (swoboda i podmiotowość) i energetycznym (ryzyko i niepewność). Zostały one przedstawione na rysunku 5.

Najbardziej protwórczymi warunkami szkolnymi jest połączenie wysokiej swobody i podmiotowości ze średnim dynamizmem otoczenia. Warto odnotować krzywoliniowe relacje występujące między twórczością a poziomem ryzyka i niepewności, gdy nasilenie swobody i podmiotowości jest wysokie. W takiej sytuacji ani niski, ani wysoki poziom dynamizmu otoczenia nie sprzyja rozwojowi i wsparciu zdolności twórczych, tak jak średni. Interesujące są również związki interakcyjne między twórczością a ryzykiem i niepewnością, gdy poziom swobody i podmiotowości w otoczeniu jest niski lub przeciętny. Przy niskim i średnim poziomie dynamizmu niska i przeciętna swoboda i podmiotowość przekłada się na przeciętne rezultaty w zakresie zdolności twórczych. Trzeba jednak zauważyć bardzo charakterystyczne „rozjechanie" się wartości przy najwyższym poziomie dynamizmu. Przy znacznym nasileniu ryzyka i niepewności w szkole twórczości sprzyja raczej niska niż wysoka swoboda i podmiotowość. Rezultat ten wydaje się spójny z niektórymi ustaleniami płynącymi z kontyngencyjnych modeli



Rys. 5. Interakcyjny efekt wymiaru energetycznego i zadaniowego a poziom zdolności twórczych

przywództwa. W tabeli 7. zestawiono szczegółowe porównanie istotności różnic między poszczególnymi średnimi w każdej z konfiguracji wartości wymiaru zadaniowego i energetycznego.

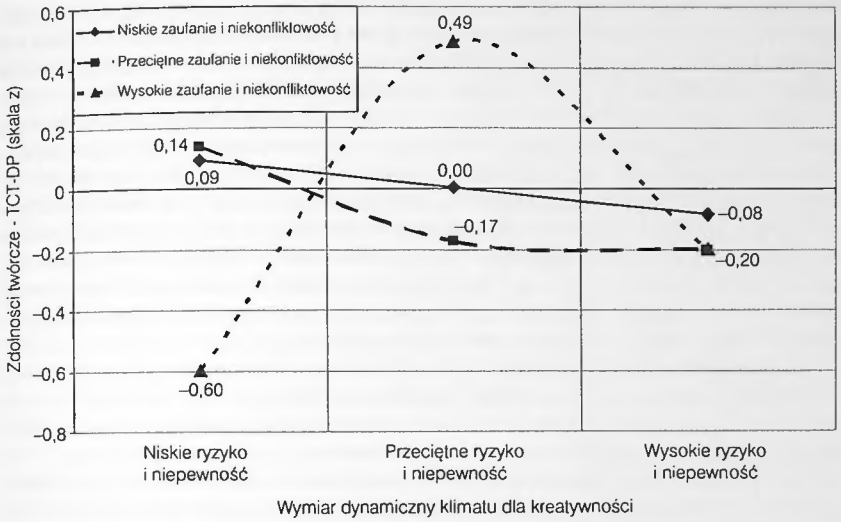
Tabela 7. Nasilenie zdolności twórczych w zależności od nasilenia zadaniowego i energetycznego wymiaru klimatu dla kreatywności

Wymiary klimatu dla kreatywności	Niska swoboda i podmiotowość	Przeciętna swoboda i podmiotowość	Wysoka swoboda i podmiotowość
Niskie ryzyko i niepewność	22,13 (0,87) $_{a,a}$	21,11 (1,63) $_{ab,a}$	14,81 (2,10) $_{a,b}$
Przeciętne ryzyko i niepewność	22,05 (0,75) $_{a,a}$	20,79 (0,42) $_{a,a}$	27,80 (1,03) $_{b,b}$
Wysokie ryzyko i niepewność	23,64 (0,97) $_{a,a}$	17,09 (0,81) $_{b,b}$	16,28 (0,79) $_{a,b}$

Uwaga: w nawiasach błędy standardowe. Średnie oznaczone różnymi indeksami różnią się od siebie istotnie co najmniej na poziomie $p<0,05$. Pierwszy indeks dotyczy porównań w kolumnach, drugi – porównań w wierszach

Ostatnim krokiem było przeprowadzenie analogicznej analizy dla konfiguracji interpersonalnego (zaufanie i niepewność) i energetycznego (ryzyko i niepewność) wymiaru klimatu. Kształt zależności pokazano na rysunku 6.

W sytuacji wysokiego zaufania i niekonfliktowości, a więc interpersonalnej składowej klimatu dla kreatywności rezultaty rysują się niemal identycznie jak poprzednio. Widoczna jest wyraźna krzywoliniowa zależność w kształcie odwróconego U, wskazująca, że najbardziej sprzyjająca zdolnościom twórczym konfiguracja warunków otoczenia, to wysokie wzajemne zaufanie i średni poziom



Rys. 6. Interakcyjny efekt wymiaru energetycznego i interpersonalnego a poziom zdolności twórczych

dynamizmu. W przypadku niskiego i przeciętnego zaufania i niekonfliktowości widoczny jest niezbyt spektakularny liniowy trend spadkowy, polegający na tym, że wraz ze wzrostem dynamizmu w tych środowiskach maleją zdolności twórcze uczniów.

Porównanie istotności różnic między poszczególnymi kategoriami zawarto w tabeli 8.

Tabela 8. Nasilenie zdolności twórczych w zależności od nasilenia interpersonalnego i energetycznego wymiaru klimatu dla kreatywności

Wyszczególnienie	Niskie zaufanie i niekonfliktowość	Przeciętne zaufanie i niekonfliktowość	Wysokie zaufanie i niekonfliktowość
Niskie ryzyko i niepewność	21,53 (0,87) $_{a,a}$	22,31 (1,63) $_{a,a}$	14,81 (2,10) $_{a,a}$
Przeciętne ryzyko i niepewność	21,11 (0,44) $_{a,a}$	21,27 (0,72) $_{a,a}$	26,04 (0,77) $_{b,a}$
Wysokie ryzyko i niepewność	20,03 (1,56) $_{a,b}$	19,34 (0,62) $_{a,b}$	18,86 (1,03) $_{a,a}$

Uwaga: w nawiasach błędy standardowe. Średnie oznaczone różnymi indeksami różnią się od siebie istotnie co najmniej na poziomie $p<0,05$. Pierwszy indeks dotyczy porównań w kolumnach, drugi – porównań w wierszach

Dyskusja

Hipotezy postawione przed przystąpieniem do badania w większości potwierdziły się. Okazało się, że zastosowany kwestionariusz jest odpowiedni do pomiaru

klimatu rozumianego nie tylko jako indywidualna percepcja osoby oceniającej, ale również jako obiektywna kategoria analizy na poziomie ekologicznym. Potwierdzenie hipotezy 1., umożliwiło posługiwanie się wskaźnikami zagregowanymi opisującymi atmosferę szkół. Okazało się, co potwierdza hipotezę 2 (H2), że relacje między poszczególnymi wymiarami klimatu dla kreatywności a zdolnościami twórczymi mają krzywoliniowy charakter, a więc nie ma w nich zastosowania zdroworozsądkowa zasada „im więcej, tym lepiej". W przypadku wymiarów interpersonalnego (zaufanie i niekonfliktowość) i zadaniowego (swoboda i podmiotowość) zależności miały kształt zbliżony do litery U, a więc najefektywniejsze dla kreatywności młodzieży okazywały się środowiska o niskim lub wysokim nasileniu tych charakterystyk, zaś w przypadku wymiaru energetycznego (ryzyko i niepewność) spadek zdolności twórczych obserwowany był jedynie w grupie uczniów szkół o najwyższym nasileniu tego wymiaru.

Potwierdziła się również hipoteza 3., zakładająca złożone i nieaddytywne relacje interakcyjne występujące między analizowanymi wymiarami. Okazało się, że trzy analizy profilowe pokazują coś na kształt środowisk prokreatywnych, które jednak w żadnym wypadku nie są środowiskami przesadnie permisywnymi i leseferystycznymi. Szukając potencjalnych wyjaśnień zaobserwowanych efektów oraz ich ewentualnych konsekwencji, przyjrzyjmy się bardziej szczegółowo kolejnym ustaleniom, zarówno tym klarownym, jak i bardziej zagadkowym.

Potwierdzenie hipotezy 1. pozwala orzekać o klimacie jako kategorii jednocześnie jednostkowej (postrzeganej przez jednostki) i ekologicznej, gdyż opisywanej w sposób bardzo podobny przez uczniów tych samych szkół. To ustalenie czyni zastosowaną miarę przydatną nie tylko do wyjaśniania powodów zróżnicowania indywidualnych percepcji, co jest w zasadzie problemem psychologicznym, ale również do analizy zróżnicowania dokonywanej na poziomie szkół, co jest tropem interesującym i ważnym z socjologicznego i edukacyjnego punktu widzenia. Wątek metodologiczny, który pojawił się w tej pracy, mianowicie dość elementarne analizy łączące poziom jednostek i szkół, wymaga rozwinięcia w przyszłych badaniach, z wykorzystaniem pełni możliwości modelowania wielopoziomowego. Wciąż bowiem pozostają nierozstrzygnięte pytania o indywidualne uwarunkowania percepcji klimatu dla kreatywności, po części podsumowane w innym miejscu (Karwowski, 2009), tu możliwe do dodatkowego pogłębienia. Dzięki zastosowanej procedurze wyróżniania trzech typów szkół możliwe jest analizowanie zróżnicowania percepcji w obrębie każdego z typów szkół, co jest interesującym problemem badawczym, może bowiem pozwolić odpowiedzieć na pytanie, jakie indywidualne właściwości sprawiają, że niektórzy uczniowie źle oceniają szkoły, które globalnie postrzegane są pozytywnie i odwrotnie: dlaczego inni oceniają wysoko szkoły, które w globalnej klasyfikacji wypadają źle.

Ważnym punktem tej pracy i ustaleniem empirycznym jest wykazanie nieliniowych relacji występujących między nasileniem (w założeniu protwórczej) atmosfery a zdolnościami twórczymi. Konsekwencje tych wyników są, co najmniej, dwojakie. Pierwsza z nich, o znaczeniu analitycznym, to dowiedzenie ograniczonej przydatności współczynników korelacji w poszukiwaniu takich relacji. Aby je wychwycić, konieczne jest uwzględnianie w modelach zmiennych kwadratowych lub sześciennych (patrz: Karwowski, 2009a) bądź analizy operujące na zmiennych porządkowych, tak jak momentami w tym studium. Druga konsekwencja

jest jednak znacznie bardziej ważna, zdaje się ona bowiem obalać mit szkoły twórczej jako szkoły niepohamowanej swobody, maksymalnego zaufania czy wielkiego dynamizmu. Rezultaty uzyskane w tym badaniu wykazują, że więcej nie zawsze znaczy lepiej, a twórczości sprzyjać może czasem paradoksalnie takie środowisko, którego byśmy o to nie podejrzewali.

Uzyskane krzywoliniowe relacje wymiarów zadaniowego i interpersonalnego ze zdolnościami twórczymi wyraźnie wskazują na przewagi szkół „zimnych" i „gorących" nad „letnimi". Rezultaty uzyskiwane przez uczniów ze szkół z przeciętnym nasileniem tych składowych klimatu były wyraźnie słabsze, niż tych z placówek z wysokimi rezultatami w zakresie interpersonalnego i zadaniowego klimatu dla kreatywności, ale również szkół o niskim nasileniu. Przeciętność i typowość była więc kategorią niesprzyjającą twórczości, algorytmizującą i antytwórczą. Wciąż jednak otwarte i wymagające dalszych badań pozostaje pytanie o indywidualne (poznawcze, motywacyjne i osobowościowe) i społeczne mechanizmy stojące za takimi rezultatami. Część możliwych hipotez wyjaśniających stawiam poniżej, po analizie bardziej dynamicznych relacji.

W przypadku trzeciego, energetycznego czynnika klimatu dla kreatywności – skali „ryzyko i niepewność" relacje ze zdolnościami twórczymi miały inny charakter – przy niskim i przeciętnym poziomie kreatywność uczniów była średnia, przy wysokim zaś obniżała się. Rezultat ten jest o tyle oczekiwany, że wymiar energetyzacji w modelu klimatu dla twórczości nie jest autonomiczny, jest „napędem" dwóch pozostałych składowych i jako taki jest z nimi powiązany. Dlatego też bardziej intrygujące i warte podkreślenia są relacje zaobserwowane w przypadku efektów interakcyjnych.

Łączne relacje między wymiarem interpersonalnym i zadaniowym a zdolnościami twórczymi wskazują na duże znaczenie atmosfery międzyludzkiej panującej w szkole – w każdym z przypadków w szkołach z wysokim poziomem zaufania wskaźniki zdolności twórczych były istotnie wyższe niż w tych cechujących się poziomem średnim i niskim. Warto jednak uwzględnić znaczenie drugiego, zadaniowego wymiaru klimatu – kategorii swobody i podmiotowości w stanowieniu celów i wybieraniu dróg ich realizacji. Okazuje się, że – wydawałoby się – idealne połączenie wysokiego nasilenia obu tych czynników wcale nie sprzyja zdolnościom twórczym, najbardziej korzystna jest zaś niska swoboda i podmiotowość pokazująca, że w szkołach, w których nauczyciele i uczniowie darzą się sympatią i szacunkiem, ale jednocześnie władza i kluczowe decyzje pozostają w rękach nauczycieli, efekty są najlepsze. Nie znajdują więc potwierdzenia rozmaite rewolucyjne idee oddania decyzji i władzy w ręce uczniów – okazuje się, że niski poziom ich wpływu na decyzje nie musi skutkować obniżeniem ich zdolności twórczych, wprost przeciwnie – jeżeli atmosfera w szkole jest dobra, a komunikacja i zrozumienie przebiegają tak, jak powinny, efekty są dobre. Szkoła twórcza czy też szkoła protwórcza jest więc w świetle tego rezultatu szkołą, w której przywództwo należy do nauczyciela i władz i nie powinno być zbyt łatwo cedowane na uczniów. Uczniowie wcale nie muszą tego ani chcieć, ani umieć radzić sobie z dodatkowym obciążeniem i obowiązkiem.

Uwzględnienie w analizach wymiaru energetycznego skali „ryzyko i niepewność" pokazuje dość klarowne relacje w powiązaniu zarówno z wymiarem interpersonalnym, jak i zadaniowym. Okazuje się, że zdolnościom twórczym sprzyja

średnie nasilenie dynamizmu przy wysokim poziomie wymiaru interpersonalnego oraz (w osobnej analizie) zadaniowego. Jeśli więc relacje interpersonalne w szkole są dobre, to do ich przekucia w twórcze działania pożądane wydaje się pewne optymalne zdynamizowanie relacji, zbyt niski poziom dynamizmu grozi stagnacją, zbyt wysoki – chaosem. W przypadku wysokiej autonomii w realizacji celów również optymalne wydaje się średnie nasilenie dynamiki otoczenia.

Jakie mechanizmy mogą odpowiadać za uzyskane rezultaty? Próbę interpretacji i wskazania możliwych powodów stojących za uzyskanymi rezultatami oraz krok w kierunku dalszych badań stanowi pięć poniższych hipotez wyjaśniających.

1. Hipoteza ulgi (a)decyzyjnej, czyli o wadze przywództwa transformacyjnego nauczyciela

Interakcyjny efekt współwystępowania interpersonalnego i zadaniowego wymiaru klimatu dla twórczości wskazywał na pozytywne znaczenie zaufania i niekonfliktowości w szkole i klasie, jednocześnie przy wysokim zaufaniu najbardziej korzystny wydawał się niski poziom swobody i podmiotowości. Zdolności twórcze rozkwitały więc, gdy uczniowie i nauczyciele darzyli się wzajemnym zaufaniem i sympatią, ale jednocześnie to nauczyciele podejmowali wszystkie decyzje, a realny wpływ uczniów na wybór i decyzję co do sposobów realizacji zadań był niewielki. Ten rezultat może wydawać się sprzeczny i zagadkowy tak w kontekście ustaleń badaczy klimatu w firmie, jak i potocznych przekonań na temat wspierania twórczości. W rzeczywistości prawdopodobna wydaje się hipoteza ulgi (a)decyzyjnej, wedle której zdecydowana większość uczniów potrzebuje i oczekuje wspomagania i prowadzenia przez nauczyciela. Trzeba zdać sobie sprawę, że podejmowanie decyzji oznacza wysiłek, który nie przez każdego jest ceniony wysoko. Cedowanie decyzji na nauczyciela nie tylko zdejmuje ciężar odpowiedzialności z barków uczniów, ale również pozwala skoncentrować aktywność na innych obszarach. Zarówno badania nad przywództwem (Foels, Driskell, Mullen, Salas, 2000), jak i prace pedagogów (Nalaskowski, 2000) czynią tę linię wyjaśniania prawdopodobną. Trzeba też uzmysłowić sobie fakt dość oczywisty, mianowicie, że analogie między szkołą a firmą powinny być formułowane ostrożnie i z pełną świadomością ich ograniczeń. O ile bowiem nauczyciel może być traktowany tak jak pracownik w organizacji, o tyle już takie traktowanie ucznia jest pozbawione sensu. Stąd i oczekiwanie, że uczniowie będą w szkołach mieli faktyczny wpływ na strategię rozwoju i jej realizację, wydaje się pochodzić ze sfery *science fiction*. Fakt, iż to po stronie nauczycieli i dyrekcji leży prowadzenie szkoły i uczniów, wyznaczanie perspektyw rozwoju i ich realizacja, nakazuje baczniejsze niż do tej pory przyjrzenie się stylom kierowania i przewodzenia oraz ich relacjom i z klimatem, i niektórymi właściwościami uczniów. Badania wykazują (Karwowski, 2009b), że przywództwo transformacyjne stosowane przez nauczyciela przekłada się i na klimat panujący w szkole, i uczniowską motywację do działań twórczych.

2. Hipoteza klimatycznych enklaw stylu i poziomu twórczości

Zaobserwowany w dwóch przypadkach charakterystyczny kształt relacji między wymiarami klimatu a zdolnościami twórczymi (U-kształtny) każe wziąć pod uwagę również inną możliwą przyczynę. Otóż badania realizowane współcześnie nad kreatywnością coraz silniej postulują uwzględnianie w analizach nie tylko tego, jak bardzo ktoś jest twórczy (a więc poziomu jego zdolności twórczych czy też nasilenia wyobraźni twórczej), ale również w jaki sposób wyraża się jego krea-

tywność (zob. Karwowski, 2009c). Drugi wymiar analizy zjawisk to styl twórczości, czy też styl tworzenia. W studium omówionym wyżej wykorzystano jedynie informacje na temat poziomu zdolności twórczych. Analogiczne wyniki dla stylu twórczości mierzonego inwentarzem KAI Michaela Kirtona (1976) są aktualnie opracowywane. Istnieje jednak możliwość, i stąd hipoteza enklaw klimatycznych, że inne nasilenie poszczególnych składowych klimatu powoduje rozwój zdolności twórczych wśród adaptatorów, inne wśród innowatorów. W myśl modelu Michaela Kirtona, adaptatorzy to osoby podporządkowane, funkcjonujące krokowo, sekwencyjnie, zmian dokonujące bardzo stopniowo i w sposób ewolucyjny, jednocześnie zaś precyzyjne i szczegółowe. Innowatorzy z kolei, to buntownicy, rewolucjoniści, zmian dokonujący nagle, w olbrzymim stopniu i na wielką skalę, choć często nieco chaotycznych. Badania świadczą, że poziom i styl twórczości są od siebie niezależne, a nawet jeżeli w niektórych studiach zależności występują, cechują się one słabym związkiem. Pokazuje to, że w populacji możliwe jest zarówno znalezienie twórczych innowatorów, jak i twórczych adaptatorów (podobnie jak nietwórczych adaptatorów i innowatorów), choć w potocznym mniemaniu to innowacyjność jest pozytywnym korelatem twórczości, adaptacyjność zaś negatywnym (Karwowski, 2009c).

Na podstawie badań przeprowadzonych na nauczycielach Kirton, Bailey, Glendinning (1991) dowodzą, że innowatorzy charakteryzują się wyższym poziomem akceptacji dla procedur słabiej ustrukturalizowanych, podczas gdy adaptatorzy wyraźnie preferowali sytuacje z jasnymi zasadami postępowania, precyzyjnie sformułowanymi celami i kryteriami oceny. W badaniach nad nauczycielską percepcją klimatu miejsca pracy i powiązaniami między postrzeganym klimatem dla twórczości a stylami twórczości wykazałem (Karwowski, 2009), że nauczyciele uzyskujący wysokie wskazania w zakresie skuteczności (składowa adaptacyjności) postrzegają swoje szkoły jako prowolnościowe oraz cechujące się niską konfliktogennością, bardzo zbliżone zależności uzyskano w przy podporządkowaniu regułom. Oryginalność, wymiar innowacyjności, również był istotnie związany z czynnikiem „wolność i debata" kwestionariusza KKKP (Karwowski, 2009) oraz ze skalą „wyzwanie".

W studium Baera, Oldhama i Cummings (2003) wykazano, że styl twórczości ma istotne znaczenie dla funkcjonowania w sytuacji rozwiązywania problemów. Adaptatorzy uzyskiwali bardziej twórcze rezultaty, gdy pracowali nad względnie prostymi zadaniami motywowani celowo (nagrody). Dodatkowo uzyskano interesujące rezultaty wskazujące na inny wpływ nagród na twórcze rozwiązania generowane przez innowatorów i adaptatorów w zależności od złożoności zadania. Okazało się, że nagrody działają negatywnie na adaptatorów, pracujących nad złożonymi problemami, i innowatorów, którym przyszło zmagać się z prostymi zadaniami. Wyniki te pokazują znaczenie zróżnicowania oddziaływań, jakie powinny być przedsięwzięte w sytuacji pracy z adaptatorami i innowatorami oraz mogą w części przynajmniej tłumaczyć wychwycone wzory relacji z klimatem.

Ciekawe rezultaty na temat stylów rozwiązywania konfliktów adaptatorów i innowatorów przynoszą badania Elżbiety Tkaczyk (w druku). Autorka ustaliła, że co prawda typowe współczynniki korelacji między kwestionariuszem KAI a miarami różnych stylów rozwiązywania konfliktów nie są istotne, jednak porównanie średniego nasilenia stylów zmagania się z konfliktami w grupach adaptatorów,

innowatorów i osób charakteryzujących się mieszanym stylem twórczości wskazują na istotne różnice. Innowatorzy okazywali się najrzadziej przyjmować styl polegający na współpracy, byli zaś bardziej dominatywni niż adaptatorzy. Interakcja poziomu twórczości (mierzony TCT-DP) ze stylem w przypadku wszystkich stylów rozwiązywania konfliktów (współpraca, dominacja, kompromis, podporządkowanie, unikanie) okazała się statystycznie nieistotna.

3. Hipoteza synergii motywacyjnej w protwórczych środowiskach

Hipoteza synergii motywacyjnej została sformułowana przez Teresę Amabile (1993), potwierdzona zaś w badaniach (Karwowski, Gralewski, 2009) w odniesieniu do postawy twórczej. Jej istota polega na uznaniu, że kreatywności służy nie tylko motywacja samoistna (działanie dla samej przyjemności tkwiącej w działaniu), ale i celowa, a więc zaangażowanie, aby osiągnąć konkretne efekty. Wykazano (Karwowski, Gralewski, 2009), że motywacja celowa jest pozytywnie związana z kreatywnością, ale jedynie przy wysokim nasileniu motywacji samoistnej. Wynikałaby więc stąd rekomendacja, aby w pierwszym kroku rozwijać motywację samoistną uczniów, w drugim celową.

Przełożenie tych ustaleń na problematykę klimatu czyni uzasadnioną hipotezę synergii motywacyjnej w protwórczych środowiskach, według której twórczości sprzyja taki klimat, który ma szanse na równoczesne pobudzenie obu orientacji motywacyjnych, a więc połączenie warunków zabawy i dobrej roboty. Stan ten, bliski uniesieniu (*flow*) opisywanemu przez M. Csikszentmihalyiego (1996), wcale nie musi być efektem cieplarnianych warunków, równie dobrze pojawiać się może jako efekt bardzo precyzyjnego stanowienia zadań przez nauczycieli i egzekwowania ich wykonania.

4. Hipoteza optimum ryzyka

Twórcze działanie, również to na niewielką skalę, jest nieuchronnie związane z ryzykiem. Jednak nie musi to oznaczać, że twórczości zawsze sprzyja ryzyko wysokie. Stąd kolejne hipotetyczne wyjaśnienie akcentować może potencjalne optimum ryzyka. Przekształcenie kreatywności w rzeczywistą twórczość wymaga również stabilności i oparcia w tym, co było. Kazimierz Obuchowski (1985), pisząc o adaptacji twórczej, pokazał, że stabilność i zmiana są immanentnymi warunkami twórczego rozwoju i że muszą ze sobą współwystępować. Przesadny poziom stabilności prowadzi do schematyzmu i algorytmiczności, przesadna zmienność otoczenia – do niepewności, braku oparcia i zbyt wysokiego poziomu ryzyka.

5. Hipoteza wpływu czynników endogennych

Wśród możliwych mechanizmów wymienionych do tej pory nie sposób wykluczyć znaczenia elementów pozostających poza obszarem analiz, a wpływających zarówno na twórczość i kreatywność, jak i na klimat. Niemożność realizacji eksperymentu z pełną kontrolą wszystkich zmiennych sprawia, że ryzyko endogeniczności jest znaczące i polega na tym, że istnieć mogą inne czynniki kształtujące i klimat, i zdolności twórcze, których kontrola wyeliminowałaby istniejące zależności. W przyszłych studiach czynnikiem wymagającym dalszych studiów jest szczególnie wymiar statusu społeczno-ekonomicznego i związane z nim kategorie przestrzeni socjalizacyjnej (typ i wielkość miejscowości zamieszkania) i edukacyjnej (charakter szkoły).

Ograniczenie badania i kolejne studia badawcze

Na koniec warto wspomnieć o kilku dość oczywistych ograniczeniach zrealizowanych badań, które warto rozważyć w dalszych studiach eksplorujących podjętą problematykę.

Po pierwsze, choć próba, na jakiej zrealizowano badanie, może wydawać się ogromna, to trzeba zauważyć, że ani nie była ona reprezentatywna (to akurat nie było celem), ani na poszczególne badane szkoły, a na takim poziomie analizowane były wyniki, nie przypadało zbyt wielu uczestników badania. Przyszłe studia powinny więc być realizowane dwutorowo: z jednej strony należałoby badać jeszcze dokładniej wyselekcjonowane i większe próby, pozwalające chociażby na analizowanie interakcji między trzema wymiarami klimatu, z drugiej zaś ważnym krokiem uczynić twórczość w konkretnych miejscach, a więc badania o charakterze studiów przypadków realizowane w celowo dobranych placówkach, spełniających odpowiednie kryteria, np: odpowiednią konfigurację wymiarów klimatu.

Drugim ograniczeniem jest samo zastosowane narzędzie, zwłaszcza niska rzetelność trzeciej skali. Pisałem (Karwowski, 2009), że w dużej mierze wynika z liczby pozycji, jednak to wyjaśnienie nie jest wystarczające. Problem słabej rzetelności jeszcze wzmaga się wraz z agregowaniem wyników, ponieważ sztucznie przeszacowywane są wówczas uzyskiwane rezultaty, co jest konsekwencją efektu fantomowego (Dolata, 2008). Dlatego wyniki uzyskane w trzeciej skali KKKS (ryzyko i niepewność) powinny być traktowane z należną ostrożnością, a w kolejnych studiach większa uwaga powinna być poświęcona właśnie temu wymiarowi.

Po trzecie, zastosowana w badaniu operacjonalizacja i miara zdolności twórczych, jaką był wynik w teście TCT-DP, może budzić wątpliwości i zarzuty. Mierzono wszak względnie stałe charakterystyki indywidualne i nawet uzyskane istotne efekty statystycznie nie pozwalają na rozstrzygnięcie, czy w szkołach o pewnych profilach klimatu zdolności te rozkwitają i są rozwijane, czy też osoby twórcze z jakichś powodów wybierają określone szkoły. Ta uwaga ma co najmniej trzy konsekwencje dla przyszłych badań. Pierwszą z nich jest konieczność uwzględnienia innych składowych kreatywności: na przykład stylu tworzenia i samooceny siebie jako osoby kreatywnej. Drugą jest uwzględnienie efektów działań twórczych i osiągnięć twórczych, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i ekologicznym. W przyszłych studiach warto więc uwzględnić faktyczne dowody twórczości powstającej w szkołach i klasach. Trzecia konsekwencja to jedno z najważniejszych ograniczeń ilościowych badań edukacyjnych, jaką jest endogeniczność (zob. Dolata, 2008). Niemożność manipulowania zmiennymi, tak pożądana w badaniach eksperymentalnych, sprawia, że trudno mieć pewność, na ile zaobserwowane relacje są rzeczywiste, na ile zaś mogą być artefaktem generowanym przez istnienie innych, nieuwzględnionych w badaniach zmiennych wyjaśniających. Dlatego kolejne badania powinny starać się rozwiązać ten problem przez analizowanie wpływu potencjalnie istotnych zmiennych wyjaśniających, które mogą być powiązane zarówno z kreatywnością, jak i klimatem szkoły. Może być to status społeczno-ekonomiczny, postawy rodzicielskie, zapewne zresztą potencjalnych zmiennych mogą być dziesiątki. Rzecz nie w tym, aby wszystkie je mierzyć i włączać do modeli statystycznych, lecz dysponować dobrze uzasadnionym modelem teoretycznym, który w kolejnych przybliżeniach jest sprawdzany i częściowo przynajmniej weryfikowany.

Literatura

Amabile T. M.Ł.: *Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace*. „Human Resource Management Review" 1993, 3

Baer M., Oldham G., Cummings A.Ł.: *Rewarding Creativity: When Does It Really Matter?* „Leadership Quarterly" 2003, 14

Berry J. W.Ł.: *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation*. Sage/Halsted, New York 1976

Boski P.Ł.: *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii między/kulturowej*. PWN, Warszawa 2009

Bronfenbrenner U.Ł.: *Toward an experimental ecology of human development*. „American Psychologist" 1977, 32

Csikszentmihalyi M.Ł.: *Przeplyw: Jak poprawić jakość życia*. Studio EMKA, Warszawa 1996

Dolata R.: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Wyd. UW, Warszawa 2008

Foels R., Driskell J. E., Mullen B., Salas E.: *The effects of democratic leadership on group member satisfaction*. „Small Group Research" 2000, 31, 6

Hunter S. T., Bedell K. E., Mumford M. D.: *Dimensions of creative climate: A general taxonomy*. „The Korean Journal of Thinking and Problem Solving" 2005, 15, 2,

Hunter S. T., Bedell K. E., Mumford M. D.: *Climate for creativity: A quantitative review*. „Creativity Research Journal" 2007, 19

Karwowski M.: *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Difin, Warszawa 2009

Karwowski M.: *Uczniowska motywacja. Część 2. Wybrane uwarunkowania i konsekwencje*. „Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo" 2009a

Karwowski M.: *Nauczycielskie przewodzenie: perspektywy teoretyczne i metoda pomiaru*. „Ruch Pedagogiczny" 2009b

Karwowski M.: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009c

Karwowski M., Gralewski J.: *Zmotywowana kreatywność. Synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*. „Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo" 2009

Kirton M. J.: *Adaptors and innovators. A description and measure*. „Journal of Applied Psychology" 1976, 61

Kirton M. J., Bailey A., Glendinning W.: *Adaptors and innovators: preference for educational procedures*. „Journal of Psychology" 1991, 125

Konarzewski K.: *Uczeń*. W: K. Konarzewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki*. PWN, Warszawa 2005

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

Mathisen G. O., Einarsen S.: *A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations*. „Creativity Research Journal" 2004, 16, 1,

Nalaskowski A.: *Edukacja i twórczość – refleksja na przełomie wieków*. W: K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa 2000

Nalaskowski A.: *Promować rozwój czy dręczyć twórczością?* „Meritum" 2008, 10

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

Pelz D. C.: *Creative tensions in the research and development climate: Technical achievement of scientists and engineers was high under conditions that seems athletical*. „Science" 1967 157

Ritzer G.: *Toward an integrated sociological paradigm: The search for an exemplar and an image of the subject matter*. Allyn & Bacon, Boston 1981

Szmidt K. J.: *Wśród aspektów, wymiarów, poziomów i biegunów, czyli o próbie konceptualizacji przedmiotów badań pedagogiki twórczości*. W: K. Rubacha (red.): *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2008

Tierney P.: *The influence of cognitive climate on job satisfaction and creative efficacy*. „Journal of Social Behavior and Personality" 1997, 12.

School climate and students' creative abilities: in search of procreative synergy

The article presents theoretical discussion and empirical results deepening relations between climate for creativity in the school and students' creative abilities. Based on author's model of climate for creativity, where three dimensions are excluded: interpersonal (trust), task (freedom) and energetic (uncertainty) it was checked which configuration is optimal for creative abilities' development. Research conducted on a large sample of students from gymnasia and high schools (N=1878) from 53 schools showed direct connections with each of climate dimensions (main effects) as well as interactive effects. It was found that observed relations are curvilinear, and synergetic effects of environment helpful for creativity are the closest to the schools characterized by high intensity of trust and medium dynamism as well as high in freedom and medium dynamism. Educational consequences of the results are discussed.

Anna Perkowska-Klejman
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

POMIAR RELACJI INTERPERSONALNYCH NAUCZYCIEL – UCZEŃ[1]

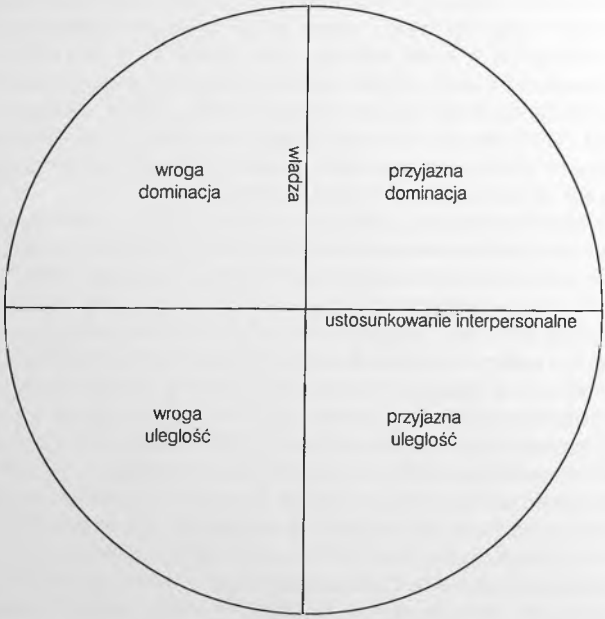
Klasa szkolna jako grupa społeczna tworzy swoisty mikroświat, w którym zachodzi szereg relacji interpersonalnych. Dotarcie do zachodzących w niej zjawisk oraz przedstawienie ich w sposób możliwie obiektywny, precyzyjny i wiarygodny jest wyzwaniem dla badaczy. Kluczowym elementem relacji społecznych w klasie szkolnej są interakcje nauczyciel – uczeń. Interesująca poznawczo oraz ważna dla działania nauczyciela w klasie szkolnej może okazać się ocena tych relacji przez uczniów. Świadomość tego, jak jest się przez uczniów postrzeganym, może inspirować nauczycieli do pracy nad interpersonalnymi cechami własnej osobowości. Wiedza taka ułatwi nauczycielom nie tylko rozumienie ich funkcjonowania interpersonalnego w szkole, ale może także przyczynić się do efektywnego organizowania sytuacji wychowawczych i dydaktycznych.

W 1985 roku Wubbels (i in., 1993), na podstawie wykorzystywanej do opisu interpersonalnego funkcjonowania osobowości teorii autorstwa Learego (1957), opisał stosunki interpersonalne między nauczycielem a uczniami. Leary (1957) założył, że relacje między ludźmi oparte są na dwóch rodzajach wiedzy: o sobie samym oraz o partnerze interakcji. Innymi słowy relacje te zależą od tego, w jaki sposób podmiot ocenia osobę, z którą się komunikuje oraz od jego świadomości – w jaki sposób jest odbierany przez partnera interakcji. Zdarza się, że wiedza nabyta w wyniku spostrzegania społecznego zawiera elementy zniekształcające rzeczywistość. Dlatego też zachowanie interpersonalne może być harmonijne – zgodne z wzajemnymi oczekiwaniami partnerów lub zaskakujące, sprzeczne – czyli zaburzone.

Przedstawione przez Learego założenia są tożsame z teoriami atrybucji, zgodnie z którymi na zachowania interakcyjne wpływa sposób, w jaki ludzie wstępnie, wzajemnie się spostrzegają. Leary (1957) na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego dokonał opisu i kategoryzacji zachowania się ludzi w kontaktach interpersonalnych. Dwa zasadnicze rodzaje stosunków między ludźmi oparł na dwóch wymiarach: dominacja vs. uległość oraz wrogość vs. miłość. Można stwierdzić, że pierwszy wymiar określa zakres kontroli (czy wpływu) jednego z partnerów interakcji na drugiego. Kolejny wymiar związany jest z rodzajem wzajemnego nastawienia emocjonalnego czy też bliskością uczestników interakcji, od przejawianej przez nich współpracy i serdeczności do negatywnych emocji. Za pomocą wymiaru władzy można dokonać opisu swoistej funkcji kontrolnej, którą człowiek pełni w codziennych interakcjach z innymi. Jedna osoba w relacjach społecznych może dominować, wydawać polecenia, planować, druga natomiast może

wykonywać polecenia, oczekiwać oceny, być wycofana lub bezwolna. Na kontinuum dominacja – uległość rozmieszczone są jednak punkty względnej autonomii partnerów w kontaktach interpersonalnych. Wymiar ustosunkowania społecznego pozwala na opisanie uczuć żywionych względem siebie przez osoby komunikujące się. Bardzo rzadko – z wyjątkiem sytuacji epizodycznych – ma miejsce relacja, której podmioty są wobec siebie zupełnie obojętne. W zależności od wielu czynników związanych z sytuacją lub z uczestnikami interakcji, zachowanie danej jednostki może charakteryzować się akceptacją okazywaną wobec partnera interakcji, chęcią zrozumienia jego spraw oraz troską o niego. Z drugiej zaś strony zdarza się, że zachowanie to charakteryzuje się nieprzychylnością, odrzuceniem partnera interakcji czy chęcią zrobienia mu „na złość".

Dwa wymiary, w ramach których zorganizowane są relacje interpersonalne, są od siebie niezależne. Graficznie model Learego można przedstawić jako układ współrzędnych dzielących płaszczyznę na cztery części: wrogą dominację, przyjazną dominację, przyjazną uległość, wrogą uległość.

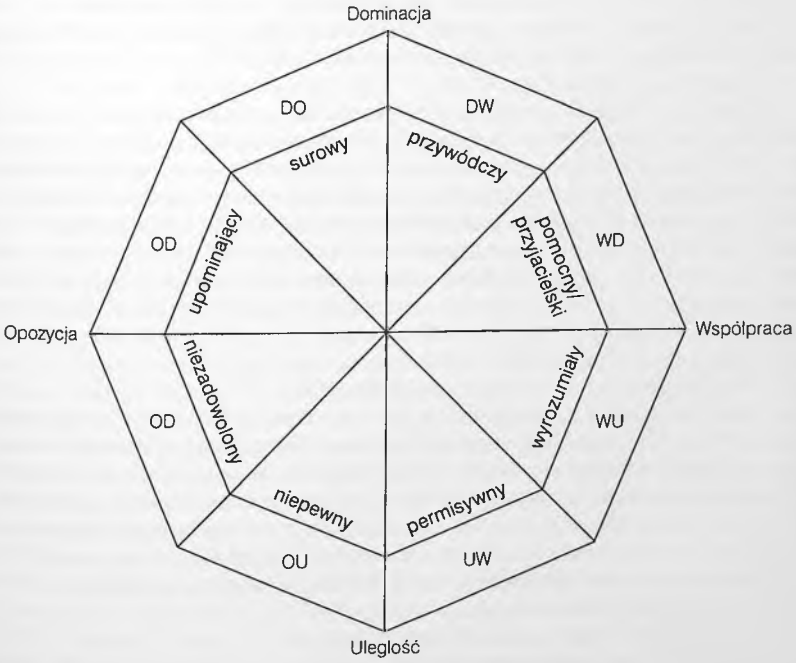


Rys. 1. Model interpersonalnego zachowania się ludzi (Leary, 1957)

Koncepcja Learego została wykorzystana przez Wubbelsa, Crétona, Hooymayersa (1992) do opisu zachowań interpersonalnych nauczyciela dlatego, że spełniała szereg ważnych, założonych przez badaczy kryteriów. Między innymi teoria ta pozwalała na opisanie relacji nauczyciel – uczeń tak, jak je spostrzegają uczniowie. Model Learego dostarczał także podstaw do rozwoju narzędzia badającego

interpersonalne zachowania nauczycieli. Wpływał również na posiadanie przez nauczyciela świadomej perspektywy systemu komunikacji w klasie. Umożliwiał pomoc w doskonaleniu zawodowym nauczycieli z wykorzystaniem ich cech osobowości. Wyjaśnial relację między krótkoterminowym, „molekularnym" zachowaniem nauczyciela a długoterminowym stylem komunikacji. Był również źródłem odpowiedniego języka do opisu relacji nauczyciel – uczeń.

Wubbels, Créton, Hooymayers (1992) przygotowali graficzną mapę rodzajów interakcji między uczniami i nauczycielem. W modelu interpersonalnego zachowania w klasie szkolnej relacje nauczyciel – uczeń opisane zostały na dwóch prostopadłych względem siebie wymiarach, tj. dominacja vs. uległość i opozycja vs. współpraca. Wymiary te, analogicznie do modelu Learego, przedstawione są w systemie kołowego kontinuum podzielonego na osiem równych sektorów. Każdy z sektorów opisuje inne relacje interpersonalne nauczycieli wobec uczniów. Są to zachowania: przywódcze *(leadership)* pomocno/przyjacielskie *(helpful/friendly)*, wyrozumiałe *(understanding)*, permisywne *(student responsibility/freedom)*, niepewne *(uncertain)*, niezadowolone *(dissatisfied)*, upominające *(admonishing)* i surowe *(stricte)*.



Rys.2. Model mapy relacji interpersonalnych nauczyciel – uczeń (Wubbels i in., 1993)

Zaprezentowane w powyższym modelu sektory zgodnie z ich umiejscowieniem w obrębie odpowiednich wymiarów zostały oznaczone symbolami: DW, WD itd. Przykładowo sektor DW opiera się na dominacji i współpracy nauczyciela.

Przejawiana przez nauczycieli dominacja przeważa jednak nad współpracą. Natomiast w sektorze WD aspekt współpracy przeważa nad aspektem dominacji. Granice między sektorami nie są ścisłe. Zachowania z sąsiadujących ze sobą sektorów nakładają się na siebie. Warto podkreślić, iż sektory znajdujące się po przeciwnych stronach dotyczą całkowicie odmiennych zachowań nauczyciela. Na przykład sektor UW charakteryzuje uległość nauczyciela i odpowiedzialność uczniów za siebie, z kolei sektor DO obejmuje zachowania świadczące o surowości nauczyciela. Należy dodać, że nauczyciele podczas lekcji mogą przejawiać zachowania każdego z sektorów. Zdarzają się sytuacje, gdy udzielają uczniom upomnień lub czują się niezadowoleni. Innym razem ci sami nauczyciele mogą przejawiać serdeczność lub promować samodzielność i odpowiedzialność uczniów. Na pełen styl zachowania interpersonalnego nauczyciela składają się w różnym natężeniu zachowania ze wszystkich ośmiu sektorów. Mówimy więc o profilu interpersonalnego zachowania nauczyciela. Najczęściej jest tak, że sąsiadujące ze sobą zachowania społeczne określonego nauczyciela przeważają nad innymi występującymi rzadko u tego nauczyciela zachowaniami interpersonalnymi. Przykładowo, jeśli danego nauczyciela charakteryzuje w dużej mierze przywódczość, to pomocniczość oraz surowość będą u niego występować również na dość wysokim poziomie.

Charakterystyki każdego z ośmiu rodzajów zachowań interpersonalnych nauczycieli można dokonać w następujący sposób:

1. Zachowania przywódcze (DW)

Nauczyciel zarządza i kieruje przebiegiem uczenia się podczas lekcji. Zauważa wszystko, co dzieje się na jego zajęciach. Rozkazuje, wydaje polecenia, przydziela zadania do wykonania, określa procedury, utrzymuje uwagę uczniów. Relacja interpersonalna między nauczycielem i uczniem jest nacechowana dominacją zabarwioną jednak elementami pozytywnego uczucia. Nauczyciel jawi się jako silna osoba, na kompetencjach której uczeń może polegać. W interakcji opartej o ten styl istotne są cele spotkania. Silny, pełen determinacji, ale przyjazny nauczyciel może manifestować wobec ucznia następującą postawę: „jestem w stanie skutecznie doprowadzić cię do celu". Nauczyciel będzie postrzegany jako ktoś, kto oczekuje od ucznia posłuszeństwa i szacunku.

2. Zachowania pomocniczo/przyjacielskie (WD)

Nauczyciel jest pełen przyjaźni i życzliwości. Pomaga, wspiera, okazuje zainteresowanie, żartuje i wzbudza zaufanie uczniów. Pedagog jest odbierany przez wychowanka jako ktoś, na kogo zrozumienie i poparcie może on liczyć, ale jednocześnie jako osoba dominująca. Cechowała go będzie pewność siebie i stanowczość, obok przyjaźni przejawianej wobec ucznia. W skrajnych formach zachowanie nauczyciela zawierać będzie elementy przesadnej odpowiedzialności za uczniów oraz nadmierną opiekuńczość. Wychowawca może także nakłaniać podopiecznych do zależności i aprobaty uczuciowej.

3. Zachowania wyrozumiałe (WU)

Nauczyciel utrzymuje dobre stosunki interpersonalne z uczniami. Słucha ich z zainteresowaniem. Jest empatyczny. Okazuje uczniom zaufanie i zrozumienie. Jest cierpliwy i otwarty względem podopiecznych. Relacja interpersonalna nauczyciel – uczeń oparta jest na pozytywnym, afiliatywnym stosunku podmiotów wobec siebie. Nauczyciel przejawia przyjazne nastawienie i chce, aby uczeń go lubił. Źródłem interakcji są zachowania oparte na kompromisie, a utrzymanie ho-

meostazy jest ważniejsze dla uczestników interakcji niż przejawy wyróżniania siebie lub partnera. Uczeń i nauczyciel są skłonni popierać siebie i współpracować.

4. Zachowania permisywne (UW)

Nauczyciel stwarza uczniom okazję do niezależnej pracy oraz daje im wolność. Jest nadmiernie wyrozumiały, tj. skłonny do pobłażania swoim podopiecznym. Uczeń podczas takiej interakcji czuje się niezależny, ale również odpowiedzialny za siebie. Relacja między podmiotami edukacji oparta jest na submisyjności, ale zawiera elementy przyjaźni. Nauczyciel będzie postrzegany jako ktoś, kto okazuje słabość oraz nadmierne zaufanie wobec uczniów, aby uzyskać ich aprobatę. W interakcjach szkolnych uczeń będzie uzyskiwal od nauczyciela – respektującego jego wolność i samodzielność – pomoc i wsparcie.

5. Zachowania niepewne (UO)

Nauczyciel jest niepewny, a uczeń nie możne na nim polegać. Jest również niezdecydowany, nie umie i nie może powziąć decyzji. Nie budzi w uczniach zaufania. Interakcje uczeń – nauczyciel oparte są na przesadnej submisyjności ze strony nauczyciela. Innymi słowy w zachowaniu nauczyciela obserwowalne są przejawy posłuszeństwa i uległość oraz manifestowana przez niego skromność. Wychowawca będzie postrzegany jako słaba, bezwartościowa osoba, która doprasza się dominacji i odrzucenia. Zachowanie nauczyciela będzie wyrażało nieśmiałość i bojaźń. Nauczyciel będzie manifestował niskie poczucie własnej wartości.

6. Zachowania niezadowolone (OU)

Nauczyciel jest niezadowolony i wyraża to swoim zachowaniem. Relacja nauczyciel – uczeń bazuje na wrogich i antyspołecznych relacjach. Pedagog będzie odbierany jako osoba zachowująca zimny dystans oraz bierność. Uczniowie ocenią zachowanie tego nauczyciela jako przekorne, zawzięte i prowokacyjne. W sytuacjach szkolnych postawy buntowniczo-podejrzliwe mogą być przejawiane zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela jako odrzucenie partnera, brak zaufania wobec niego, podkreślenie, że nie jest wart uczucia i uwagi.

7. Zachowania upominające (OD)

Nauczyciel udziela uczniom upomnień. Zwraca im uwagę, przywołuje do porządku, wymaga bezwzględnego posłuszeństwa. Niespodziewanie staje się zły, wyraża irytację. Jest rozdrażniony. Zabrania, zakazuje, wprowadza poprawki, koryguje uczniów. Interakcja nauczyciel – uczeń oparta jest na wrogości z podtekstem dominacji. Zachowania nauczyciela mogą być manifestowane poprzez sarkazm, a nawet wyzwiska. Pedagog będzie odbierany jako ktoś, komu zależy na wyrządzeniu uczniowi szkody i krzywdy. Nauczyciel w tej relacji dąży do wywołania lęku i poczucia winy u ucznia.

8. Zachowania surowe (DO)

Nauczyciel jest surowy. Nie pobłaża żadnemu uczniowi oraz nie ma dla niego wyrozumiałości. Jest rygorystyczny, wymagający i groźny. „Trzyma sprawy" w swoich rękach, sprawdza osiągnięcia, kontroluje uczenie się. Na jego zajęciach jest spokojnie. Utrzymuje ciszę. Egzekwuje normy i zbiory zasad. Relacja interpersonalna oparta jest o kierownicze i autokratyczne oraz zabarwione wrogością zachowania nauczyciela. Typowy dla tego typu interakcji jest brak poszanowania wartości partnera, duma i przesadne akcentowanie własnej niezależności. W kontakcie interpersonalnym – w szkole – uczeń postrzega wykazującego przewagę nauczyciela, który podkreśla swoją wyższość wobec podrzędnego, nie wartego

poważnego traktowania ucznia. Nauczyciel narzuca uczniom surowe reguły i utrzymuje restrykcyjną dyscyplinę.

Autorzy (Wubbels, i in., 1992) modelu interpersonalnego zachowania nauczyciela przedstawili kilka pomysłów na to, w jaki sposób zbierać dane o relacjach nauczyciel – uczeń. Uznali między innymi, że model może zostać przekształcony w tzw. listę sprawdzającą interpersonalne zachowania nauczyciela. Podczas lekcji zawsze, gdy dany nauczyciel zmieni swoje zachowanie opisane na jednym z sektorów, na zachowanie opisane przez inny sektor obserwator zaznaczyłby to na specjalnej liście stylów zachowań nauczyciela. Lista sprawdzającą zachowania nauczyciela mogłaby zostać użyta podczas lekcji w taki sposób, że zaznaczane będą na niej próbki zachowania interpersonalnego nauczyciela mierzone w stałych odstępach czasu (np. co pół minuty, co minutę). Lekcja może również zostać nagrana. Następnie zachowania nauczycieli zostałyby zakodowane, a na końcu zarejestrowane przez zaznaczanie ich na odpowiednich sektorach modelu interpersonalnego zachowania nauczyciela. Ostatecznym wynikiem poszukiwań metodologicznych było narzędzie nazwane: *Kwestionariusz Interakcji Nauczyciela* [*The Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI)]. Narzędzie służy do badania interakcji nauczyciel – uczeń zarówno w percepcji uczniów, jak i w percepcji nauczyciela. W przypadku nauczycieli mamy do czynienia z samoopisem.

Uzyskany za pomocą *Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela* obraz zachowań interpersonalnych nauczycieli w spostrzeżeniach uczniów oparty jest na wzorach zachowań nauczycieli obserwowanych przez pewien czas. Można więc uznać, iż są to stosunkowo stałe wzory zachowań interpersonalnych nauczycieli.

Kwestionariusz w oryginalnej wersji liczył 64 stwierdzenia. W 1992 roku opracowano tzw. krótką – ekonomiczną wersję kwestionariusza[2] zawierającą 48 stwierdzeń (Wubbels i in., 1993). Zdania w *Kwestionariuszu Interakcji Nauczyciela* zostały po równo podzielone na osiem skal odpowiadających sektorom z modelu mapy interpersonalnych zachowań nauczyciela. W tabeli 1 zaprezentowano przykładowe sformułowania dla każdej z ośmiu skal kwestionariusza.

Tabela 1. Przykładowe stwierdzenia ze skal *Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela*

Skala	Przykładowe stwierdzenia
DW przywódczy	Potrafi utrzymać naszą uwagę. Zachowuje się pewnie.
WD pomocny/przyjacielski	Pomaga nam w naszej pracy. Możemy na nim polegać.
WU wyrozumiały	Ufa nam. Słucha nas, jeśli mamy coś do powiedzenia.
UW permisywny	Możemy decydować o różnych sprawach na jego zajęciach. Pozwala, aby „dużo uszło nam płazem" na jego zajęciach.
OU niepewny	Wygląda na niepewnego. Jest niezdecydowany.
UO niezadowolony	Myśli, że nie potrafimy prawidłowo wykonać naszej pracy. Jest podejrzliwy.
OD upominający	Szybko się złości. Zbyt szybko reaguje, kiedy łamiemy reguły.
DO surowy	Jest surowy. Jego wymagania są bardzo wysokie.

Pytania w kwestionariuszu brzmią odmiennie w zależności od tego, czy dana wersja kwestionariusza służy do percepcji zachowań interpersonalnych nauczycieli przez uczniów, czy do percepcji własnych zachowań przez nauczycieli. Przykładowe sformułowanie w kwestionariuszu dla uczniów brzmi: *Ten nauczyciel mówi z pasją o swoim przedmiocie.* W wersji narzędzia dla nauczycieli czytamy zaś: *Mówię z pasją o swoim przedmiocie.* Jednorodność każdej z ośmiu grup stwierdzeń w kwestionariuszu można uznać za wysoką. Współczynnik alfa Cronbacha dla poszczególnych skal wynosił około 0,80. Najbardziej jednorodna okazała się skala wyrozumiały (alfa Cronbacha od 0,82 do 0,90), a najmniej skala niepewny (alfa Cronbacha od 0,74 do 0,79).

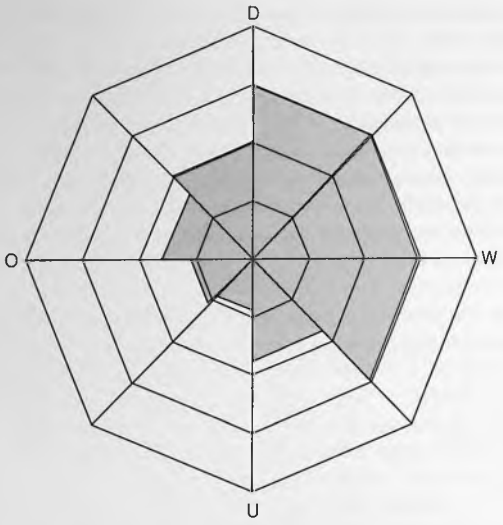
Tabela 2. Rzetelność (współczynnik alfa Cronboacha) ośmiu skal *Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela*, porównanie wyników polskich[3], amerykańskich, australijskich i holenderskich[4]

skala QTI	USA	Australia	Holandia	Polska
DW przywódczy	0.80	0.83	0.83	0.87
WD pomocny/przyjacielski	0.88	0.85	0.90	0.63
WU wyrozumiały	0.88	0.82	0.90	0.86
UW permisywny	0.76	0.68	0.74	0.74
UO niepewny	0.79	0.78	0.79	0.74
OU niezadowolony	0.79	0.78	0.86	0,82
OD upominający	0.89	0.80	0.81	0,82
DO surowy	0.80	0.72	0.78	0.81
Próba (N)	1606	72	1105	83

Kwestionariusz (QTI) wyposażony jest w pięciostopniową skalę Likerta. Uczniowie za pomocą tej skali mają opisać zachowanie nauczyciela. Oceny zawarte są w przedziale od 0 do 4. I tak, uczeń zaznaczając 4 wypowiada się, że dane stwierdzenie zawsze pasuje do danego nauczyciela, a zakreślając 0, że nigdy. Uczeń może wybrać również wartości 3, 2, 1, które są odpowiedziami pośrednimi. Łączny wynik dla każdej ze skal jest obliczany oddzielnie i jest równy sumie wyników pochodzących ze wszystkich stwierdzeń w ramach danej skali. Dodatkowo sumowane są wyniki uzyskane od poszczególnych uczniów na temat spostrzeganego przez nich nauczyciela. Ostateczny wynik dla danej skali jest wyrażany w postaci tzw. wyniku procentowego zawartego w przedziale między 0 a 1.

Wykorzystanie wymiarów: dominacja – uległość, opozycja – współpraca jako równoległych średnic modelu zachowania nauczyciela, pozwala na sporządzenie tzw. profilu zachowań interpersonalnych nauczyciela. Graficznie obraz ten ma postać wykresu radarowego.

Na zaprezentowanym przykładzie (rys.3.) widzimy profil zachowań interpersonalnych nauczyciela o następujących wynikach dla poszczególnych skal: 0,74 dla skali DW (przywódczy); 0,74 dla skali WD (pomocny/przyjacielski); 0,74 dla skali WU (wyrozumiały); 0,43 dla skali UW (permisywny); 0,23 dla skali UO (niepewny/niezdecydowany); 0,27 dla skali OU (niezadowolony); 0,40 dla skali OD (upominający); 0,50 dla skali DO (surowy). Wartości rozważanych wyników pokazują, w jaki sposób uczniowie spostrzegają danego nauczyciela. Nauczyciel z prezentowanego przykładu jest odbierany jako silny lider, osoba przywódcza, ale jednocześnie pomocna, przyjazna i wyrozumiała. Nauczyciel ten w bardzo niskim



Rys. 3. Profil zachowań interpersonalnych nauczyciela (przykład)

stopniu zachowuje się niepewnie oraz raczej nie okazuje niezadowolenia podczas kontaktów interpersonalnych z uczniami.

Autorzy kwestionariusza podkreślili ważne z punktu widzenia metodologii warunki jego użycia. Narzędzie, aby dawało rzetelne wyniki, powinno zostać uzupełnione przez co najmniej dziesięciu uczniów z klasy. O danym pedagogu powinni wypowiedzieć się uczniowie z co najmniej dwóch klas. Badanie kwestionariuszem nie może być wykonywane częściej niż raz w roku oraz nie może odbywać się na początku roku szkolnego.

Kwestionariusz od chwili powstania doczekał się tłumaczeń na wiele języków. Dotychczas wykorzystywano go między innymi podczas badań w: Holandii, Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemczech, Hiszpanii, Szwecji, Finlandii, Słowacji, Kanadzie, Singapurze, Izraelu, Hongkongu, Korei, Indonezji (den Brok, i in. 2003).

Prezentując narzędzie do badania interakcji nauczycieli z uczniami, warto podkreślić znaczenie wiedzy na ten temat. Oczywistością jest to, że każdy nauczyciel przejawia inne cechy interpersonalne. Wyniki uzyskane za pomocą *Kwestionariusza Interakcji Nauczyciela* ukażą konkretnemu pedagogowi obraz jego właściwości interpersonalnych w spostrzeżeniach uczniów. Wiedza taka może być potrzebna nauczycielom z kilku powodów. Po pierwsze, wiadomości o zachowaniach interpersonalnych nauczyciel – uczeń stanowią ważny element praktyki w zarządzaniu klasą szkolną. Den Brok (i in. 2005) twierdzi, że określone – oparte na przyjaznej dominacji – relacje nauczyciel – uczeń są niezbędnym warunkiem do tego, aby uczniowie byli zaangażowani w naukę. Podczas innych badań (Koinc i Fisher, 2001) wykazano, że uczniom najbardziej podobają się lekcje, podczas których nauczyciel jest wyrozumiały, pomocny i przyjazny. Po drugie, liczne badania potwier-

dzają, że zachodzi relacja między interpersonalnymi zachowaniami nauczyciela a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Wyniki badań (Wubbels i in., 1991; Fisher i Rickards, 1998) ukazują generalną tendencję, że przywódcze, pomocniczo/przyjacielskie, wyrozumiałe zachowania interpersonalne nauczyciela współwystępują z wysokimi wynikami uczniów w nauce. Natomiast niepewne, niezadowolone i upominające zachowania nauczyciela korelują z niskimi osiągnięciami szkolnymi uczniów. Wreszcie po trzecie, interesujące poznawczo, a także skłaniające nauczycieli do ewentualnych zmian we własnym zachowaniu może okazać się porównanie profilu własnych zachowań interpersonalnych z profilem „idealnego nauczyciela". Przykładów badań poszukujących obrazu „najlepszego nauczyciela" jest wiele. Z jednej strony badano percepcję „idealnego nauczyciela" przez uczniów (np. Levy i in., 1993) i studentów (np. Szternberg i in., 2005), z drugiej strony przez nauczycieli (np. Wubbels, 1993). Badania te były prowadzone w wielu krajach. Zawsze uzyskiwano podobny wynik. Najlepsi nauczyciele – zarówno w ocenie uczniów jak i nauczycieli – osiągali wysokie wyniki na skalach: pomocny/przyjacielski, wyrozumiały, przywódczy, permisywny, niskie zaś na skalach: niezadowolony, niepewny, upominający, surowy.

Przypisy

[1] Artykuł prezentuje opis narzędzia badawczego wykorzystanego w pracy doktorskiej pt. „Identyfikacja nauczycieli z płcią a ich relacje z uczniami" napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Adama Frączka w Katedrze Psychologii Edukacyjnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

[2] Autorzy narzędzia wyrazili zgodę na jego powielanie przez nauczycieli i używanie we własnych klasach (Wubbels i in., 1993, s. 26).

[3] Badania własne.

[4] Na podstawie: Wubbels i in., 1992.

Literatura

Brok P. den, Fisher D., Brekelmans M., Rickards T., Wubbels T., Levy J., Waldrip B.: *Secondary science teachers' interpersonal style in six countries: a cross-national study* (maszynopis niepublikowany), (2003)

Brok P. den, Levy, J., Brekelmans M., Wubbels T.: *The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation*. „Journal of Classroom Interaction" 2005, nr 2

Fisher D. L., Rickards T.: *Associations between teacher-student interpersonal behaviour and student attitude to mathematics*. „Mathematics Education Research Journal" 1998 nr 10(1)

Khine M. S., Fisher D. L.: *Classroom environment and teacher's cultural background in secondary science classes in Asian context*. (www dokument), http://www.aare.edu.au/01pap/khi01004.htm, 2001

Leary T.: *An interpersonal diagnosis of personality*. Ronald, New York, 1957

Levy J., Creton H., Wubbels T.: *Perceptions of Interpersonal Teacher Behavior*. W: T. Wubbels, J. Levy J. (Ed.): *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. Falmer Press, London 1993

Szternberg A., Brok P. den, Hurek J.: *Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w percepcji uczniów i studentów*. „Ruch Pedagogiczny" 2005, nr 1–2

Wubbels T.: *Teacher – student relationships in science and mathematics classes (What research says to the science and mathematics teacher, nr 11)*. Perth: National Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University of Technology, 2005

Wubbels T., Brekelmans M., Hooymayers H.: *Interpersonal teacher behavior in the classroom.* W: Fraser B. J., Walberg H. J. (Ed.): *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences.* England: Pergamon Press, Oxford, 1991

Wubbels T., Créton H., Levy J., Hooymayers H.: *The model for interpersonal teacher behaviour.* W: Wubbels T., Levy J. (Ed.): *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education.* Falmer Press, London 1993

Wubbels T., Créton H., Hooymayers H.: *Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model.* „The Journal of Classroom Interaction" 1992 nr 1

Measurement of Interpersonal Relations between teacher and student

In the 1950s Leary developed the model of an interpersonal diagnosis of personality. The author stated that communication can be described along two dimensions: the dominance – submission dimension and the cooperation – opposition dimension.

On the basis of this model, Leary, Wubbels, Creton and Hooymayers developed a map to model interpersonal teacher behaviour. This model is adapted to the classroom by dividing Leary's original two dimensions into the eight behaviour types: leadership, helpful/friendly, understanding, student, responsibility/freedom, uncertain, dissatisfied, admonishing and strict. The model has been used in The Netherlands in the development of an instrument; *The Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*, to gather students' and teachers' perceptions of interpersonal teacher behaviour. There are many versions of *The Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*, but in this paper the Australian version of the QTI, which is more economical, is described. This version consists of 48 items which are descriptions of teachers' interpersonal behaviour. An example from the leadership scale is: *This teacher talks enthusiastically about his/her subject* and an example from the admonishing scale is *This teacher gets angry unexpectedly.* The QTI has a five-point response scale, ranging from *Never/Not at all, to Always/Very.*

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2009

Dariusz Stępkowski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

HERMENEUTYKA ZAANGAŻOWANA

Z perspektywy hermeneutycznej pedagogika wydaje się pasywnym *myśleniem o wychowaniu* (Folkierska, 1990, s. 200). Główny nacisk kładzie się w nim nie tyle na działanie, ile raczej na zagwarantowanie takiego doświadczenia, *które będzie rzeczywiście wychowujące* (tamże, s. 248). Andrea Folkierska, czołowa współczesna zwolenniczka hermeneutycznego podejścia do wychowania i wiedzy o nim (pedagogiki), w następujący sposób charakteryzuje drogę wiodącą do rzeczywistej, jak podkreśla niejednokrotnie, prawdy o podmiocie: *Tożsamość jako prawda samowiedzy nie jest (...) dana na początku, lecz dopiero na końcu drogi; żeby móc ją przebyć, potrzebny jest wysiłek, w którym musimy opuścić siebie, zrezygnować z pewności własnego „ja" po to, by móc do siebie powrócić. Jest to droga wciąż ponawianego wysiłku bycia, wysiłku, w którym każda dopiero co uzyskana pewność musi być znów podważona, musi stać się problematyczna, opatrzona znakiem zapytania. (...) Ta droga od siebie jako pseudopodmiotu do siebie jako samowiedzy nie może się dokonać ani dzięki samotnej autorefleksji, ani też dzięki analizie „własnych" przeżyć [czy działań – dop. D.S.], lecz w doświadczeniu, ale doświadczeniu, w którym pierwotna bezproblematyczność siebie i świata zostaje podważona przez pojawiający się dystans, dystans wywołany zdziwieniem wobec samego siebie i wobec świata, lub lepiej – zdziwieniem wobec bycia-w-świecie* (tamże, s. 249).

W opisanym doświadczeniu zaprzeczonym lub negatywnym kluczową rolę odgrywa negacja, która – zdaniem autorki – tworzy *„kościec" podmiotu, jego tożsamość i samowiedzę* (tamże, s. 251). Wyraźnie uwidocznia się to w apelu skierowanym do wychowanka, aby tworzył samego siebie przez kontestację dotychczasowego *status quo*, to znaczy: ma on odrzucić obraz siebie powstały przez opinie innych i własne czyny oraz kreować swoją „rzeczywistą" tożsamość przez dialektykę posłuchu i nieposłuszeństwa (por. tamże, s. 254–260). Jeżeliby głębiej zastanowić się nad tym wskazaniem, to można zrozumieć, dlaczego Folkierska deprecjonuje klasyczne interwencje pedagogiczne, jak np. przyzwyczajanie, formowanie, kształtowanie, skazując je na banicję z dziedziny wychowania. Wynika to stąd, że jej zdaniem to, co w wychowaniu najważniejsze, dokonuje się tylko i wyłącznie w myśleniu i przez nie. Trzeba więc w pedagogice zaniechać działania i dywagacji

nad jego skutecznością, a zamiast tego wrócić do samego myślenia. Ów powrót odnosi się do dwóch płaszczyzn: po pierwsze, teoretycznej postawy badawczej, w której zrywa się z tradycją pedagogiki naukowej (Folkierska odmawia jej prawa do legitymizacji „rzeczywistego" wychowania), po drugie, praktycznej wizji podmiotu, która okazuje się *de facto* jego dekonstrukcją.

W niniejszym artykule polemizuję z naszkicowanym obrazem hermeneutyki pedagogicznej. Moim zdaniem, jest on zniekształcony i może skłaniać do przyjęcia postawy biernego leseferyzmu, który uważam za niewychowawczy i antypedagogiczny. Opowiadam się natomiast za podejściem, w którym wychowanie i wiedzę o nim traktuje się zgodnie z zasadą *ukształcalności* (niem. *Bildsamkeit*). Termin ten w naszym kraju wywołuje negatywne skojarzenie z pedagogiką herbartowską. Tymczasem – stwierdza współczesny niemiecki filozof wychowania Dietrich Benner – jest to pojęcie, które już w połowie XVIII wieku weszło na trwałe do zasobów leksykalnych pedagogiki nie tylko w Niemczech, lecz również w innych krajach europejskich (por. Benner, Brüggen, 2004, s. 174). Na gruncie języka polskiego pojawiło się ono dopiero w drugiej połowie XX wieku[1]. Benner podkreśla, że: *Ukształcalność jest pojęciem, które odnosi się do interakcji* (Benner, 2006a, s. 394). Wyjaśnia to w innym swoim tekście, nawiązując do płaczu dziecka, opisanego przez Jeana-Jacquesa Rosseau w *Emilu*. Berliński pedagog stwierdza: *W interakcjach pedagogicznych, które uznają za swoją zasadę wychowalności, Rousseau dostrzega jedyną możliwość, pozwalającą praktyce pedagogicznej uniknąć niebezpieczeństwa popadnięcia w sprzeczność z samą sobą i wykorzystać uwarunkowania, którym zawdzięcza swój potencjalny sukces, zamiast je niszczyć. Tylko wtedy, gdy interakcja pedagogiczna da płaczącemu, jeszcze bezradnemu dziecku możliwość uczenia się „krok po kroku", pomagania samemu sobie i pełznięcia w kierunku przedmiotu, po który chce sięgnąć, dziecko doświadczy dzięki niej pomocy ukierunkowanej na wykształcenie w nim możliwości współudziału w procesie własnego kształtowania i nie nauczy się bezradności władczej bądź poddańczej świadomości* (Benner, 2006b, s. 158–159).

W tym sposobie patrzenia *nie traktujemy [osoby wychowywanej – dop. D.S.] jako podatnej na kształtowanie tylko pod wpływem determinujących ją cech wrodzonych i oddziaływań środowiskowych, lecz również pod wpływem interakcji pedagogicznych, to znaczy: uznajemy ją jako kogoś, kto współdziała w procesie budowania swego ludzkiego określenia* (Benner, 2006a, s. 394). A zatem w ukształcalności nie chodzi o takie czy inne genetyczne uposażenie jednostki czy warunki środowiska, w którym ona wzrasta, lecz o otwartość podmiotu na oddziaływania wychowawcze, w wyniku których się rozwija.

Aby dać wyraz odmienności tego podejścia, w tytule niniejszego artykułu termin „hermeneutyka" opatrzyłem przydawką „zaangażowana", gdyż nie tylko deklaruje się w niej gotowość do konfrontacji z rzeczywistością wychowawczą taką, jaką ona jest[2], lecz również traktuje się namysł pedagogiczny nie jako cel sam w sobie, ale instrument pomocny w działaniu i jego optymalizacji[3]. Tym samym pedagogika nie zamyka się w permanentnej pogoni za „prawdziwym" rozumieniem, lecz stawia sobie również za cel kształtowanie jednostek i zbiorowości ludzkich przez wychowanie godne człowieka. Z tego względu hermeneutyka pedagogiczna nie utożsamia się z filozofią hermeneutyczną, która ma, zdaniem jej współczesnego promotora Hansa-Georga Gadamera, dostarczać jedynie *okazji poznawczych* (Gadamer, 1971, s. 300), i wzbrania się przed formułowaniem jakich-

kolwiek teorii działania. Równocześnie jednak ten sam autor zawłaszcza dla niej tytuł filozofii praktycznej (por. Gadamer, 1972). Na tym tle chcialbym odwołać się do Bogusława Milerskiego (2007, s. 479), który stwierdza, że *pedagogika humanistyczna powinna dokonać własnej wykładni hermeneutyki*, innymi słowy: pedagogika musi rozwinąć własną myśl krytyczną[4].

Rozwój specyficznie pedagogicznego sposobu interpretowania rzeczywistości wychowawczej wiąże się z rozstrzygnięciem kwestii: co jest przedmiotem pedagogiki. W niniejszych rozważaniach zakładam, że jest nim działanie pedagogiczne, czyli Bennerowska *praxis*[5]. W projekcie autonomicznej hermeneutyki pedagogicznej chodzi zatem o hermeneutyczną wizję *praxis*[6]. Zdaniem Milerskiego, różni się ona od wspomnianej powyżej filozofii hermeneutycznej i powinna być analizowana *nie tylko w kategoriach orientacji metodologicznej, dążącej do rozumienia rzeczywistości wychowawczej, lecz również jako aspekt teorii kształcenia analizującej kształtowanie duchowej struktury człowieka w kategoriach rozumienia – pozyskiwania przez jednostkę sensów i wartości* (tamże, s. 480).

Rozwijając zasygnalizowaną potrzebę samodzielnej hermeneutyki działania (*praxis*) pedagogicznego, rozważę poniżej następujące kwestie: (1) co łączy hermeneutykę z wychowaniem, (2) na czym polega *performacyjny charakter*[7] działania wychowawczego i (3) jakiej metody wymaga zaangażowana hermeneutyka pedagogiczna?

Między myśleniem hermeneutycznym a działaniem wychowawczym

Na pierwszy rzut oka, powiązanie hermeneutyki (filozofii) z *praxis* może wydać się niezrozumiałe. We wprowadzeniu napisałem, że chodzi mi o poszukiwanie – odwołam się raz jeszcze do słów Milerskiego – *związków między kształtowaniem się rozumienia ukierunkowanego na rozpoznanie i przywłaszczenie sensu a doświadczeniem i działaniem jednostki* (tamże, s. 481). Tak rzecz ujmując, można sięgnąć do początków hermeneutyki. Jej twórca Wilhelm Dilthey (1957, s. 332; zob. także: tenże, 1967), wyjaśniając istotę postępowania hermeneutycznego, stwierdza: *Rozumieniem nazywamy taki proces, w którym życie duchowe może być poznane ze zmysłowo danych ekspresji samego siebie*. Wprawdzie wypowiedź ta jest głęboko zakorzeniona w uprawianej przez niego filozofii życia, jednak równocześnie – zauważa Milerski – odzwierciedlają się w niej dwa problemy współczesnego myślenia hermeneutycznego. Po pierwsze, *rozumienie nie jest formą identyfikacji sensu na drodze bezpośredniej introspekcji, racjonalistycznej spekulacji czy iluminacji, lecz dokonuje się zawsze poprzez zapośredniczenie, (...) poprzez zobiektywizowane postaci ludzkiej duchowości – teksty kulturowe bądź formy życia społecznego. (...) Po drugie, rozumienie jest związane z egzystencjalnym samorozumieniem. (...) W takim ujęciu rozumienie jest nie tylko formą odkrywania sensów, lecz również ich egzystencjalnego przywłaszczania i aplikacji. Co więcej, przywłaszczanie i aplikacja nie są jedynie formą budowania własnej struktury duchowej, lecz również są momentem rozumienia rzeczywistości jako kategorii metodologicznej* (Milerski, 2007, s. 480).

W świetle tej wypowiedzi jasne jest, że hermeneutyka oznacza specyficzne podejście do świadectw przeszłości – „tekstów kultury", którymi na gruncie pedagogiki są już urzeczywistnione bądź dopiero zaplanowane działania wychowawcze. W jaki sposób może przebiegać ich analiza?

Odpowiedź na to pytanie jest możliwa dopiero wówczas, gdy zdamy sobie sprawę z konotacji pojęcia „tekst", mówiąc inaczej – odkryjemy, na czym polega specyficzny charakter tekstowości (niem. *Textualität*).

W języku potocznym tekstem określa się zazwyczaj pewną wypowiedź utrwaloną za pomocą pisma. To rozumienie doprowadziło w piśmiennictwie naukowym do wytworzenia się zaklętego kręgu, w którym *jedne teksty odnoszą się do innych* (Gadamer, 1983, s. 10). Z kolei tego konsekwencją jest stan, w którym – zauważa Jan Assmann (2007, s. 125) – tekst i komentarz są ze sobą skorelowane tak mocno, że: *Wydaje się, że pojęciu tekstu (...) nie odpowiada żadna naturalna oczywistość*. Pojęcia oczywistości nie stosuje się w sensie filozoficznym, lecz jako oznaczenie odniesienia do czegoś wykraczającego poza relację: tekst – komentarz. Na ten właśnie problem zwrócił uwagę Gadamer w przytaczanym już artykule: *Unterwegs zur Schrift?* (*W drodze do pisma?*). Warto bliżej przeanalizować tok jego rozumowania.

Platformą do poszerzenia rozumienia pojęcia tekstu jest dla niemieckiego twórcy współczesnej filozofii hermeneutycznej rozróżnienie między słowem mówionym (*Rede*) a pisanym (*Schrift*). Na wstępie swoich wywodów stawia on pytanie o to, co stanowi *wspólną podstawę (...) znajdującą się u fundamentu wypowiedzi ustnej i pisemnej* (Gadamer, 1983, s. 10)? W odpowiedzi formułuje twierdzenie, że podstawą tą jest *użycie słów* (tamże, s. 13). W nim bowiem dochodzi do zespolenia dwóch heterogenicznych elementów: ekspresji i znaczenia. Ma to miejsce zarówno w odniesieniu do żywej wypowiedzi, jak i słowa utrwalonego na piśmie. Specyficzna jedność, która powstaje między nimi, jest, jego zdaniem, istotą tekstu – mówiąc inaczej: wyznacza charakter jego tekstowości (por. tamże, s. 17).

Zaprezentowana interpretacja terminu „tekst" nie tylko zrywa z zależnością od utrwalenia w formie pisma, lecz również otwiera przed rozumieniem różnorodne formy ekspresji, które osiągają status tekstu przez samo to, że zawiera się w nich jakiś sens (powstały skutek użycia słów). Zgodnie z tym ujęciem, tekstem nie jest ekspresja pozbawiona sensu ani sens pozbawiony ekspresji, czyli ukryty. We współzależności i jednoczesności obu elementów – sensu i ekspresji – dochodzi do powstania tekstu.

Na tę właśnie zależność wskazuje – zdaniem Jana Assmanna – łaciński źródłosłów terminu „tekst". Kulturolog z Heidelbergu pisze w tej kwestii następująco: *Jak wiadomo, „textus" pochodzi od „texo", czyli tkać i oznacza tkaninę, spójność. Kwintylian, wychodząc od tej metafory, używa pojęcia „textus" w celu oznaczenia współzależności słów (verborum), układu i spoistości przemówienia* (Assmann, 2007, s. 124).

Ważnego uzupełnienia w tej sprawie dostarczają wywody Konrada Ehlicha, który zwraca uwagę nie tylko na gramatykę łączącą w całość poszczególne słowa, lecz doszukuje się innej jeszcze siły scalającej tekst. Według niego, tekstem jest *wiadomość, która została ponownie przyjęta* (Ehlich, 1983, s. 24). Wbrew praktyce filologicznej prawzorem tekstu nie jest dla niego dzieło, które opatruje się komentarzami, lecz sama wiadomość (*Botschaft*) zawarta w wypowiedzi. Główną rolę odgrywa przy tym działanie językowe, które odbywa się między mówiącym, nadawcą przekazu a słuchającym, czyli odbiorcą wiadomości. Wspólnym mianownikiem czynności wykonywanych przez nich obu jest według Ehlicha *ponowne przyjęcie* (tamże). Z tego powodu tekst może powstać tylko tam, gdzie została zerwana więź bezpośredniości, to znaczy: pojawił się *hiatus* – czy to w odniesieniu do miejsca, czy czasu, czy wreszcie obu naraz – między nadawcą a odbiorcą. Niemiecki

lingwista nazywa go *sytuacją rozdęcia* (tamże, s. 32). To samo moglibyśmy wyrazić również za pomocą określenia „nierównoczesność". Oznacza ona „dwuczasowość", jaka pojawia się między nadawcą a odbiorcą i zmusza do poszukiwania środka umożliwiającego jej przezwyciężenie. Dopiero w tych warunkach widać miejsce zajmowane przez tekst w tradycyjnym jego rozumieniu, to jest jako zapis pewnej informacji.

Wypracowane przez Ehlicha rozumienie pojęcia „tekst" odbiega zdecydowanie od przypisywanego mu w języku potocznym związku z pismem. To pozwala na werbalizację problemu tekstu mówionego. Ważniejszy od tego jest jednak fakt, na który w związku z teorią Ehlicha zwrócił uwagę Assmann. Swoją myśl wyraził on następująco: *Tekstem nie jest (...) każde dowolne wyrażenie, lecz tylko to, przez które potrzeba przekazania wiadomości po stronie mówiącego natrafia na potrzebę jej ponownego przyjęcia ze strony słuchającego. A zatem chodzi o takie ekspresje, które są dostosowane do czasowego i przestrzennego oddalenia i do których wraca się mimo istniejącego dystansu* (Assmann, 2007, s. 127).

W cytowanym fragmencie dobrze pokazano, co jest właściwym elementem scalającym tekst od wewnątrz – nie są to wyłącznie związki syntaktyczne, lecz potrzeba przekazu, co potwierdza podtytuł referatu Ehlicha[8]. Zgodnie z tym, „tkanina" tekstu – żeby nawiązać do znaczenie łacińskiego terminu *textus* – stanowi pewnego rodzaju zobowiązanie. Assmann proponuje, aby mówić nawet o *podwyższonym zobowiązaniu*, które najpełniej widać w tekście kulturowym. Przez to pojęcie rozumie on *teksty, które zawierają w odniesieniu do całości społeczeństwa szczególne zobowiązanie normatywne i formacyjne. Od strony normatywnej teksty kultury kodyfikują normy zachowań społecznych (...). Od strony zaś formacyjnej prezentują własny obraz grupy i jej wiedzy, która gwarantuje tożsamość (...). Oba aspekty – normatywny i formacyjny – występują jednocześnie, zmieniając się jedynie co do punktu ciężkości* (tamże).

Zobowiązanie zawarte w tekstach kultury można interpretować w różnorodny sposób. W odniesieniu do analizowanego zagadnienia relacji między hermeneutyką a wychowaniem szczególnie ważne jest mediacyjne usytuowanie ukształcalności, która pośredniczy między wychowawcą a wychowankiem (i odwrotnie), co dobrze obrazuje wspomniana metafora „tkaniny" (*textus*).

Po tych rozważaniach na temat „tekstowości" wychowania, przejdę do próby odpowiedzi na pytanie: na czym wypisywany jest „tekst" pedagogiczny? Oczywiście nie chodzi mi o zapisywanie czegoś na papierze lub innym tego typu materiale, lecz o powstawanie owej relacji zobowiązania między mówiącym a słuchającym, wychowawcą a wychowankiem, która leży u podstaw przedstawionego rozumienia tekstu. Temu zagadnieniu poświęcony jest kolejny rozdział.

Performatywny charakter działania pedagogicznego

Jan Assmann w swojej pracy na temat religii stwierdza, że *kultura jest palimpsestem* (tamże, s. 38), który musi być ciągle od nowa zapisywany. Materiałem, w który zdaniem autora wpisują się nowe treści, jest pamięć kulturowa. Na tej podstawie słusznie konkluduje: *Tutaj [tj. w kulturze – dop. D.S.] „robi się" pamięć* (tamże, s. 18). Podobnie uważa również Gadamer (1983, s.10), który w przytaczanym już artykule stawia – zdawać by się mogło – techniczne tylko pytanie: *Jak jedność*

i identyczność tego, co myślane i co komunikowane, wytwarza w czasowym strumieniu wydarzeń swoją tożsamość? Innymi słowy: jak powstają ślady pamięciowe, używając określenia Paula Ricoeura (2007), które mogą, ale nie muszą, być transmitowane w relacjach międzypokoleniowych?

Co prawda, to pytanie nieco odbiega od głównego problemu, który rozważam, ale warto na nie odpowiedzieć, aby uzyskać większą jasność co do sprawy. Zdaniem Gadamera, problemu powstawania pojęć (gr. *logoi*) właściwie nie da się wyjaśnić. Zagadnienie to *odsyła [nas] do tajemnicy języka i jego życia znaczeniowego* (Gadamer, 1983, s. 11). Jak stwierdzono poprzednio, mechanizmem tego życia jest dialektyka scalająca w jedno ekspresję i znaczenie (sens). Miejscem, w którym się ona dokonuje, przybierając formę dialogu toczącego się we wnętrzu człowieka, jest, zdaniem niemieckiego filozofa, pamięć (gr. *mneme*) i przypominanie (gr. *anamnesis*). Tak więc pojęcia rodzą się z doświadczenia, a *zawdzięczają swoje istnienie nie kurczowemu trzymaniu się martwych liter, lecz ciągle nowym ich użyciom i przyswajaniu* (tamże, s. 19). Wskutek tego jawią się one zarazem *jako te same i ciągle inne, nowe* (tamże). Konkludując, można stwierdzić za Gadamerem: *To nas poucza o następującej sprawie: również do słowa, logosu, odnosi się to, że istnieje on tylko wówczas, gdy jest ciągle odnawiany. To samo dotyczy również tego, co napisane [to znaczy: zachowuje ono znaczenie tylko wówczas – dop. D.S.], gdy nadaje mu się „w duszy" ponowne istnienie. Mnemosyne zatem jest matką wszystkich muz* (tamże).

To, co zostało tu wyrażone w sugestywny sposób przez odwołanie to terminów filozoficznych i mitologii greckiej, można przełożyć na język współczesnej pedagogiki. Zastosowane przez Gadamera terminy „użycie" i „przyswojenie" łączą się z pojęciem *praxis*. Czy może być ona – jako jedna z form pamięci kulturowej – „tekstem", w który wbudowane są wiadomości uznane za ważne i godne zapamiętania przez następne pokolenia?

Odpowiadam twierdząco na to pytanie. W uzasadnieniu chciałbym odwołać się do badań przedłożonych przez Guntera Gebauera i Christopha Wulfa (1994) odnośnie do społecznej *mimesis* oraz samodzielnych analiz tego ostatniego w sprawie *uczenia się kulturowego* (Wulf, 2004). Poniżej ograniczę się do wyraźnego podkreślenia performatywnego charakteru pedagogicznej *praxis* w ujęciu Dietricha Bennera.

Berliński pedagog rozróżnia cztery wskaźniki, albo lepiej – płaszczyzny, realizacji *praxis*. Można powiedzieć, że są to cztery warstwy, w które wpisuje się żywy tekst przesłania pedagogicznego. Są to w szczególności: (1) cielesność, (2) wolność, (3) historyczność i (4) językowość (por. Benner, 2006b, s. 133–138).

Pierwszy ze wskazanych wymiarów bycia człowieka autor charakteryzuje w następujący sposób: *Niedoskonałość jako konieczność i możliwość samodookreślenia ludzkiej praktyki [praxis] rzutuje na cielesną konstrukcję człowieka w tym zakresie, że jego ciało nie funkcjonuje ani jako w pełni ukształtowany organizm, który jest po prostu samowystarczalny, ani jako maszyna, której ruchy wywoływane są impulsami systemu sterującego. Człowiek nie tylko posiada ciało (...), lecz funkcjonuje w sposób cielesny (...). W owej cielesności odróżnia się on od organicznej konstytucji innych istot żywych tym, że może postrzegać zmysłowo wyłącznie to, co wyraża cieleśnie, a cieleśnie wyrażać tylko to, co tworzy zmysłowo. Ciało człowieka (...) jest raczej organem ludzkiej praktyki w najszerszym tego słowa rozumieniu* (tamże, s. 133).

Wolność wiąże się nierozerwalnie z historycznością tak indywidualnej ludzkiej egzystencji, jak i koegzystencji społecznej. Jest ona zawsze wolnością historyczną (*geschichtliche Freiheit*), tzn. jest możliwa tylko jako *związek człowieka z jego teraźniej-*

szością, przeszłością i przyszłością (tamże, s. 134–135). Historyczność własnego istnienia i tworzonej przez człowieka społeczności jest jednym z powodów, dla których jest on zmuszony do poszukiwania przez działanie własnego dookreślenia. To poszukiwanie wyraża się w przetwarzaniu przyrody (praca), udoskonalaniu zwyczajów i obyczajów (etyka), planowaniu przyszłości (polityka), zmaganiu się ze śmiercią (religia) i dawaniu wyrazu swoim przeżyciom estetycznym. W *praxis* i przez nią człowiek nieustannie zmienia siebie i świat, w którym żyje.

Wyjaśniając historyczność, Benner przeciwstawia dwa niewłaściwe sposoby jej ujmowania. Pierwszym z nich jest rozumienie historyczności, które powstaje na podstawie wyobrażenia, że człowiek jest panem historii. Drugie jest całkowicie mu przeciwstawne: człowiek widziany jest w nim jako byt podporządkowany ponadindywidualnemu biegowi dziejów. W tym ujęciu redukuje się go do biernego uczestnika z góry ustalonych, przebiegających fatalistycznie dziejów świata. Unikając obu skrajności, pedagog i prakseolog z Berlina osadza historyczność na fundamencie ludzkiej wolności rozumianej jako zdolność do dokonania własnego wyboru. Wprawdzie człowiek zawsze istnieje w określonym ciągu oddziaływań historycznych, który determinuje to, co określamy mianem tradycji, jednak nigdy nie jest przez nią zniewolony. Jego działanie nie jest linearną konsekwencją przeszłości, a będąc zdolnym do antycypacji przyszłości, jest otwarty na kształtowanie siebie i świata za pomocą *praxis* (por. tamże, s. 135–136).

Czwartym wymiarem ludzkiej egzystencji jest językowość. W tym miejscu Benner nawiązuje do koncepcji filozofii języka Wilhelma von Humboldta. Zgodnie z nią przez język konstytuuje się relacja między „ja" a światem, ponieważ język umożliwia człowiekowi – jako istocie obdarzonej zdolnością posługiwania się nim – komunikację w dwóch kierunkach: po pierwsze ze światem go otaczającym i po drugie w relacjach z innymi podmiotami (por. Benner, 1995, s. 121–148; zob. także: Sawicki, 1996, s. 45–62). Język jest więc dla podmiotu podstawą jego relacji zewnętrznych i wewnętrznych. Jak stwierdza twórca niemieckiego neohumanizmu, przez język wyraża się najbardziej pierwotna czynność „ja" w świecie: zwrotne nakierowanie na samego siebie (*Selbstreferenz*), która stanowi warunek konieczny do kształtowania się tożsamości podmiotowej (por. Benner, 1995, s. 123).

Na tym tle językowość jest interpretowana przez Bennera jako właściwa tylko człowiekowi konieczność dania wyrazu swojemu miejscu w układzie obejmującym świat i innych ludzi. Na ten temat pisze on następująco: *Fakt, że człowiek z uwagi na możliwości i ograniczenia swej produktywnej wolności jest istotą historyczną, która w równie małym stopniu może dążyć do panowania nad historią, co musi poddać się fatalistycznemu jej panowaniu (...), determinuje jego egzystencję, nadając jej zgodnie z jej możliwościami formę egzystencji werbalnej. (...) Dzięki werbalności naszej egzystencji brak jest zarówno uporządkowanej ciągłości wcześniejszej historii i praktyki, jak również usystematyzowanej ciągłości produktywnej wolności i przyszłej historii. (...) Rozmawiając ze sobą i wzajemnie się słuchając, działamy jednocześnie w wymiarze wspomnień i projektów. W słowach przechowywane jest niejako historyczne doświadczenie; w trakcie rozmowy znaczenie słów obejmujące świat i komunikację powstaje wciąż na nowo, a jednocześnie zmienia się dzięki doświadczeniom, które zbieramy w trakcie własnego działania* (Benner, 2006b, s. 136).

Podsumowując Bennerowską koncepcję wyznaczników ludzkiej *praxis*, można stwierdzić, że są one materialem, na którym dokonuje się zapis pewnych treści przez własne działanie podmiotu. A zatem *praxis* wychowawczą można rozważać

jako nośnik pamięci kulturowej w sensie nadanym temu wyrażeniu przez Assmanna. Odczytywanie specyficznego sensu tego „tekstu" jest zadaniem hermeneutyki pedagogicznej, która w aspekcie epistemologiczno-ontologicznym jest skazana na istnienie przedrefleksyjnej sfery *praxis* zawierającej zarówno ekspresje (utrwalone na piśmie lub innych nośnikach pamięci), jak i ich sensy (sposoby rozumienia, interpretowania). Od tej strony utożsamia się ona z teorią wychowania (kształtowania) i kształcenia[9].

Analiza problemowo-historyczna jako propozycja metody hermeneutyki pedagogicznej

Badania historyczne w pedagogice ogólnej nie są zbyt popularne w Polsce. Po części wynika to stąd, że tę ostatnią dopiero niedawno rewitalizowano (por. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 163), po części zaś dlatego, że we współczesnym dyskursie naukowym nie docenia się znaczenia czasu minionego. Charakterystyczne jest przy tym usytuowanie problematyki przeszłości. Pojawia się ona na pograniczu między pedagogiką ogólną a historią wychowania. Chociaż obydwie strony dostrzegają potrzebę i deklarują gotowość do dialogu, to do niego nie dochodzi. Jedną z przyczyn jest, moim zdaniem, niepewność metodologiczna albo, mówiąc inaczej, problem: w jaki sposób wypełnić treściowo dzieje pedagogiki (por. Stępkowski, 2008b).

Pomijając kwestię niewystarczalności przedstawionych do tej pory koncepcji ujęcia problematyki teoretycznej w pedagogice z punktu widzenia jej historii, chciałbym wskazać na propozycję rozwiązania tego problemu. Chodzi mi o analizę problemowo-historyczną, którą od kilku dziesiątek lat uprawia Dietrich Benner. Na wstępie wyraźnego podkreślenia wymaga to, że analiza nie jest metodą badawczą w ściśle metodologicznym sensie tego słowa (por. Palka, 2006, s. 49–50). Jest raczej czymś szerszym, a mianowicie ujęciem hermeneutycznym. Friedhelm Brüggen (2006, s. 11) proponuje zaliczyć ją do grupy *hermeneutyk regulatywnych*. Pisze na ten temat następująco: *Hermeneutyki regulatywne odróżniają się od afirmatywnych koncepcji hermeneutycznych tym, że operują pojęciem doświadczenia, które jest otwarte na mediację między historycznością tak rzeczywistości wychowawczej, jak i człowieka a (...) świadomością wolności. Dzięki temu mogą być łączone z podstawowymi kategoriami teorii działania pedagogicznego, jak to (...) przedstawił Dietrich Benner w swojej „Allgemeine Pädagogik"* (tamże).

Punktem odniesienia jest dla Bennera *praxis* rozumiana jako przedrefleksyjny warunek teoretycznego myślenia o wychowaniu (pedagogiki). Zanim jednak wyjaśnię, w czym rzecz, chciałbym podkreślić, że dzięki temu namysł pedagogiczny uwalnia się od ograniczeń historyzmu, w które popadł wskutek dominującej do tej pory ideologii „faktyczności". Jego wyzwolenie dokonuje się w dwóch wymiarach: horyzontalnym i wertykalnym. Pierwszy wskazuje na zależność: teoria – praktyka; podejście problemowo-historyczne łączy w sobie wiedzę pochodzącą z obu tych dziedzin. Wymiar wertykalny natomiast nawiązuje do sprzeczności, która rzekomo zachodzi między pedagogiką nowoczesną a tradycyjną (por. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 32). Zdaniem Bennera, kwestie wychowawcze – czy to współczesne, czy historyczne (tradycyjne) – mogą i powinny być rozważane łącznie.

Jak wspomniałem, fundamentem podejścia problemowo-historycznego jest *praxis*. Przez to pojęcie berliński pedagog rozumie jedną z form ludzkiego działania, która przejawia się zarówno w życiu indywidualnym, jak i zbiorowym. Za jej pomocą realizowany jest proces stawania się człowiekiem. W wymiarze społecznym pedagogiczna *praxis* oznacza interakcje między pokoleniem dorosłych a dorastającymi. Rodzące się w związku z tym pytania świadczą z jednej strony o historycznym uwarunkowaniu problemów wychowawczych (poszukiwanie ich rozwiązań stanowi przedmiot teorii pedagogicznej). Z drugiej natomiast strony w tych pytaniach ujawnia się struktura myślenia i działania pedagogicznego, której niemiecki pedagog przypisuje walor ogólności. Jego zdaniem, w refleksji pedagogicznej wymiar historyczny i filozoficzny (ponadhistoryczny) nawzajem się uzupełniają[10].

Zakończenie

Zasadna jest przestroga Bogusława Milerskiego (2007, s. 473), którego zdaniem: *Pojęcia hermeneutyki nie powinno się (...) traktować jako synonimu każdej interpretacji. W momencie, w którym wszystko staje się hermeneutyczne, pojęcie to przestaje znaczyć cokolwiek*. Hermeneutyki pedagogicznej nie można więc ograniczać do jednej z dwóch form afirmatywnego podejścia: afirmacja – negacja, ponieważ jej cechą charakterystyczną jest konstruowanie sensu, a nawet w pewnym stopniu zawłaszczanie sensem – stwierdza Milerski (por. tamże). Jest to możliwe – moim zdaniem – tylko wówczas, gdy zakłada się istnienie elementu prototeoretycznego: *praxis* wychowania, do której odnoszą się wszelkie próby jej wyjaśnienia przez teorię. Sprawa, o którą chodzi, jest w gruncie rzeczy pytaniem o doświadczenie pedagogiczne. Ważnych intuicji co do sposobu jego interpretowania dostarczył – według mnie – rozdział poświęcony czterem wskaźnikom ludzkiej *praxis*. Analiza problemowo-historyczna dopełnia ten obraz z jeden strony, precyzując aspekt epistemologiczno-metodologiczny proponowanej hermeneutyki zaangażowanej, z drugiej natomiast stanowi wykładnię określającą, czym jest doświadczenie pedagogiczne. Jest to problem wymagający w przyszłości dalszych wnikliwych analiz.

Przypisy

[1] Za polskiego ojca ukształcalności można uznać Bogdana Nawroczyńskiego, który ukuł ten termin przy okazji tłumaczenia dzieła Johanna Friedricha Herbarta pt. *Zarys wykładów pedagogicznych* (por. Nawroczyński, 1967, s. XLIV–XLV).

[2] W ujęciu Folkierskiej jest to pozór rzeczywistości wywołany mirażami „świadomości fałszywej", które należy krytycznie „odczarować".

[3] Nie chodzi mi oczywiście o działanie instrumentalne, które nie zasługuje na miano prawdziwie ludzkiego działania (*praxis*). W opozycyjnym ujęciu można się zapewne dopatrywać w tym powrotu do myślenia przedkrytycznego. Zarzut ten jest o tyle słuszny, o ile „przedkrytyczna" jest również rzeczywistość, na której bazuje każde ludzkie myślenie.

[4] Powyższe stwierdzenie przypomina nieco postulat Herbarta, który nie stracił nic na aktualności. Dwieście lat temu urodzony w Oldenburgu filozof i pedagog pisał: *Lepiej więc (...), żeby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia i wypielęgnowała samodzielną myśl; przez to stałaby się sama ośrodkiem zakresu badań i uniknęłaby niebezpieczeństwa podlegania rządom obcej*

zwierzchności, jako odległa, zdobyta prowincja. (...) Dla samej filozofii będzie to miłe, jeżeli inne nauki samodzielnie będą się do niej odnosiły (Herbart, 2007, s. 22).

[5] W języku polskim *praxis* bywa niewłaściwie tłumaczona jako praktyka lub doświadczenie. Żaden z tych dwóch terminów nie odpowiada jednak *praxis* tak, jak to ujmuje Benner. Jego zdaniem, w pojęciu tym chodzi o specyficzny charakter ludzkiego działania, w którym tworzy on siebie samego przez własne czyny (por. Stępkowski, 2008a).

[6] Zdaniem Gadamera, mamy do czynienia z rozpadem pojęcia *praxis*, który spowodowały w czasach nowożytnych nauki technologiczne. Za podstawę rozumienia, czym jest *praxis*, przyjmuje on jednak starożytną etykę, w szczególności arystotelesowską (por. Gadamer, 2004, s. 727).

[7] Wyrażenie to zapożyczyłem od Christopha Wulfa (por. 2006, s. 90). Jego sens można wyjaśnić przez nawiązanie do łacińskiego czasownika *performare*, który oznacza 'przekształcać'. Etymologiczne pochodzi on od słowa *formare*, które wśród swoich znaczeń ma m.in. 'kształtować, kształcić, wychowywać' (por. *Słownik łacińsko-polski*, 1962, s. 575–576).

[8] Podtytuł ten brzmi następująco: *Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung* (Powstawanie tekstów z potrzeby [ich] przekazywania).

[9] W temacie terminów „kształtowanie" i „kształcenie" odnajdujemy wspólny rdzeń: kształt. Jeszcze w XIX wieku obu wyrazów używano zamiennie. Tak więc terminy „kształcić (się)" (w sensie: nauczać i uczyć [się]) i „kształtować" (wychowywać, formować) są ściśle ze sobą powiązane, co w pełni odpowiada idei nauczania wychowującego Herbarta.

[10] Sposób konstruowania pytań pedagogicznych i odkrywania problemów w nich wyrażonych przedstawił autor niniejszego tekstu w innych swoich publikacjach (zob. Stępkowski, 2006; tenże, 2007).

Literatura

Assmann J.: *Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien*. Beck, München 2007

Benner D.: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Verlag Juventa, Weinheim und München 1995

Benner D.: *Kogo dziś nazywamy klasykiem pedagogiki?* W: D. Stępkowski (oprac.): *Inspiracje herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej)*. „Seminare. Poszukiwania Naukowe" 2006a, t. 25

Benner D.: *Pedagogika ogólna*. W: B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*. T. 1. GWP, Gdańsk 2006b

Benner D., Brüggen F.: *Bildsamkeit/Bildung*. W: D. Benner, J. Oelkers (red.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Verlag Beltz, Weinheim und Basel 2004

Brüggen F.: *Regulative Hermeneutik*. W: J. Ruhloff, J. Bellmann (red.): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Beltz Verlag, Weinheim-München 2006

Dilthey W.: *Die Entstehung der Hermeneutik*. W: tenże, *Gesammelte Schriften*. T. 5. Verlag Buebner, Stuttgart 1957

Dilthey W.: *Rozumienie*. W: Z. Kuderowicz. *Dilthey*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1967

Ehlich K.: *Text und sprachliches Handel. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*. W: A. i J. Assmann, Ch. Hardmeier (red.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. Verlag Fink, München 1983

Folkierska A.: *Pytanie o pedagogikę*. Wyd. UW, Warszawa 1990

Gadamer H.-G.: *Replik*. W: tenże: *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Suhrkamp, Franfurt a.M. 1971

Gadamer H.-G.: *Hermeneutik als praktische Philosophie*. W: M. Riedel (red.): *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*. T. 1., Verlag Rombach, Freiburg i.B. 1972

Gadamer H.-G.: *Unterwegs zur Schrift?* W: A. i J. Assmann, Ch. Hardmeier (red.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. Verlag Fink, München 1983

Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004

Gebauer G., Wulf Ch.: *Soziale Mimesis*. W: Ch. Wulf, D. Kamper, H.U. Gumbrecht (red.): *Ethik und Ästhetik*. Verlag Akademie, Berlin 1994

Hejnicka-Bezwińska T.: *Pedagogika ogólna*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008

Herbart J.F.: *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2007

Milerski B.: *Paradygmat humanistyczny w pedagogice*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007

Nawroczyński B.: *Wstęp*. W: J.F. Herbart: *Pisma pedagogiczne*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967

Pałka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. GWP, Gdańsk 2006

Ricouer P.: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych, Kraków 2007

Sawicki M.: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Wyd. Naukowe „Semper", Warszawa 1996

Słownik łacińsko-polski. M. Plezi (red.). T. 2. PWN, Warszawa 1962

Stępkowski D.: *Prakseologiczna koncepcja pedagogiki ogólnej Dietricha Bennera*. „Pedagogika Filozoficzna on-line" 2006, nr 1

Stępkowski D.: *(R)ewolucja prakseologiczna w myśleniu i działaniu pedagogicznym według Dietricha Bennera*. „Seminare. Poszukiwania Naukowe" 2007, t. 24

Stępkowski D.: *„Praxis" w koncepcji pedagogiki ogólnej Dietricha Bennera*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 2008a, nr 3

Stępkowski D.: *Dyskurs między pedagogiką a historią wychowania (głos nie do końca egzoteryczny)*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2008b, nr 4

Wulf Ch.: *Antropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie*. Verlag Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2004

Wulf Ch.: *Immaterielles kulturelles Erbe. Eine Aufgabe für Erziehung und Bildung*. W: J. Ruhloff, J. Bellmann (red.): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Verlag Beltz, Weinheim-Basel 2006.

An engaged hermeneutics

From a hermeneutic perspective, pedagogy often appears as (passive) *thinking about child-rearing*, which is not concerned with activities aimed at shaping and educating a person, but merely the understanding of the conditions of its appearance. After showing the insufficiency of such an approach, the author of the article defends the specificity of pedagogical thought, constructing a model of pedagogical hermeneutics which on the one hand deals with the epistemological and ontological foundations of child-rearing and education, while on the other it actively participates in the solution of current pedagogical issues, particularly concerning the writing of *cultural texts*.

The paper comprises 3 chapters, which answer the following questions: 1. what links philosophical hermeneutics with child-rearing, 2. where does the *performative character* of rearing behaviour stem from, and 3. what methods are required for an engaged pedagogical hermeneutics?

The author searches for answers to the first question through an etymological definition of the word *text*. During the analyses he shows that the most important feature – *textuality* – is not the establishment of some utterance, but the function of linking the transmitter of the information with the recipient. On this basis, the second chapter presents the transforming (lat. *performare*) influence of child learning which covers the four human spheres: physicality, liberty, historicity, and language. As an answer to the third question an analysis of the historical issues has been proposed, which comprises the traditions as well as the challenges standing before pedagogical reflection in the (post)modern world.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2009

Swietlana Witwicka
Państwowy Uniwersytet im. Iwana Franko w Żytomierzu

PEDAGOGICZNE INNOWACJE: PROBLEMY I DOŚWIADCZENIA UKRAIŃSKIE

Współczesny etap rozwoju edukacji narodowej w Ukrainie charakteryzuje się intensywnymi poszukiwaniami nowych rozwiązań w teorii i praktyce nauczania oraz w kierowaniu systemem edukacyjnym. W pedagogice powstał nowy kierunek – innowatyka pedagogiczna, która staje się działem wiedzy naukowej, charakteryzującym się specyfiką treści, zasad, tendencji oraz rozwoju.

W systemie edukacji procesy innowacyjne świadczą o jakościowo nowym etapie współdziałania i rozwoju twórczości pedagogicznej oraz o wykorzystywaniu jej wyników. Charakterystyczną cechą tego procesu jest tendencja do odchodzenia od podziału na proces tworzenia innowacji pedagogicznych i proces ich wdrażania oraz oceniania, a także przezwyciężania żywiołowości procesów i przechodzenie do świadomego nimi kierowania.

Procesy innowacyjne w pedagogice można uważać za element rozwoju edukacji, zwłaszcza w okresie burzliwej rozbudowy suwerennego państwa.

Innowacja w rozumieniu filozoficznym – to wprowadzenie nowych myśli, tworzenie nowych produktów, reformowanie działalności człowieka, na taką która ma znaczenie społeczne. Charakteryzuje się ona: 1) przekształceniem zjawisk, rzeczy, procesów albo wizerunków; 2) nowością, oryginalnością.

Innowacja pedagogiczna jest zmienną struktury systemu pedagogicznego. Powoduje odchodzenie od sztamp, stereotypów w nauczaniu oraz w rozwijaniu osobowości. Proces przyswajania nowych idei w pedagogice – według określenia E. Rodgersa – to skomplikowany długotrwały proces umysłowy, który trwa od pierwszego pomysłu do wprowadzenia go w życie.

Pojęcia „procesy innowacyjne", „innowatyka" weszły do pedagogiki ukraińskiej stosunkowo niedawno. Są wynikiem rozszerzenia międzynarodowej współpracy w dziedzinie pedagogiki.

Analiza prac teoretycznych, które powstały przed pojawieniem się terminu „innowacja", świadczy, że wówczas stosowano terminy: „mistrzostwo pedagogiczne", „twórczość nauczyciela", „doświadczenie pedagogiczne", „odnowa działalności pedagogicznej", „twórcze laboratorium nauczyciela", „pionierstwo pedagogiczne", „nowatorskie doświadczenia pedagogiczne" i inne.

W latach 80. XX wieku termin „innowacja" stosowany był rzadko. Wykorzystywali go I. Lerner, M. Skatkin, W. Bespalko, W. Slastenin. Innowacja pedagogiczna – to proces tworzenia, rozpowszechniania i wykorzystywania nowych środków (innowacji) do rozwiązywania problemów pedagogicznych. Innowatyka obejmuje kompleks problemów twórczości pedagogicznej. Globalny charakter procesów wymusza systemowe, jednolite podejście do innowacji, wyznacza tendencje i pokazuje trudności w ich realizacji. W nauce tendencja to kierunek, w którym zmierza rozwój jakiegoś zjawiska.

Procesy innowacyjne w edukacji determinują zmiany, gdyż wywodzą się z różnych źródeł. W edukacji innowacyjność – to niezgoda na stosowanie starych metod nauczania i wychowania w nowych warunkach życia. Rozwój naukowo-techniczny, nowe formy gospodarowania, zmiany warunków społecznych i ekologicznych wymuszają nowe treści, formy i metody edukacji.

Gwałtowny wzrost informacji powoduje, że konieczne staje się analizowanie wiedzy pedagogicznej i optymalizowanie jej doboru. Ogrom nowych wiadomości stwarza problemy w kształceniu nauczycieli i proponowaniu niezbędnego dla nich minimum wiedzy. Dobór treści nauczania jest więc znaczącym powodem do wprowadzania innowacji w pedagogice.

Na współczesnym etapie rozbudowy państwa ukraińskiego – społecznym problemem jest osobowość jednostki, zdolnej twórczo przyswajać wiedzę. Wymaga to nowych metod nauczania, niestandardowych form edukacji, indywidualistycznego podejścia do człowieka, a więc pośrednio potrzeba więcej czasu – w porównaniu z tradycyjnym – na przekaz wiedzy w szkole. Ten problem również pobudza do poszukiwań i do innowacji.

Zmiana paradygmatu dotychczasowej edukacji na edukację twórczej osobowości wymusza podejścia alternatywne, a także tworzenie nowych typów instytucji edukacyjnych.

Przeciwstawienie się staremu i wprowadzenie nowego jest cechą charakterystyczną pierwszego poziomu procesów innowacyjnych.

Współcześni nauczyciele muszą na bieżąco odnawiać wiedzę psychologiczno-pedagogiczną. Stały skład, struktura i jakość kadr pedagogicznych sprzyjają innowacjom w pedagogice. Przyjęte nowe standardy treści, form i metod nauczania są podstawą działań innowacyjnych. Wewnętrzny niepokój twórczej osobowości, niezadowolenie z poziomu nauczania pobudza do nowego. Wewnętrzny potencjał nauczyciela ma również wpływ na procesy innowacyjne.

Nowe idee są podstawą innowacji. Ich źródłem mogą być badania albo praktyka nauczyciela bądź kierownika szkoły. Na idee w przygotowaniu człowieka do życia, do pracy, do służby narodowi zwracał uwagę wybitny ukraiński pedagog K. D. Uszyński. Uważał, że wychowawcy mogą prawidłowo oddziaływać na wychowanków, gdy znają prawa procesu wychowania.

Współcześnie nauki pedagogiczne i praktyki pedagogiczne charakteryzują się szybkim – nastawionym na rozwój twórczości – przygotowaniem nauczycieli i zespołów pedagogicznych. Dlatego zaczęto przykładać znaczenie do innowacji pedagogicznych i coraz częściej zaczęto je wprowadzać do praktyki szkolnej. Ukraina miała dawniej utalentowanych pedagogów, ma ich również dzisiaj. Zwłaszcza ciekawe i pożyteczne w procesie odnowy systemu edukacji są poszukiwania, które prowadzą zespoły i instytucje edukacyjne nowego typu: licea, gimnazja, szkoły

autorskie, prywatne, niedzielne i inne. Doświadczenia niektórych zespołów mogą wzbogacić nie tylko praktykę szkolną, ale i nauki pedagogiczne. Współczesna nauka przyczynia się do wyzwalania twórczości, gdyż ukierunkowuje nauczycieli-pedagogów na niepowtarzalność, oryginalność, na społeczno-historyczną unikalność.

Twórczość pedagogiczna może przejawiać się w praktyce: w efektywnym wdrażaniu doświadczeń w nowych warunkach; w racjonalizacji, modernizacji; opracowaniach naukowych; w reakcjach na niespodziewane sytuacje; w udanych improwizacjach; w umiejętności uzasadniania decyzji intuicyjnych; w bliskiej, średniej i dalekiej perspektywie w pracy; we wdrażaniu idei w konkretnych warunkach; w przygotowywaniu kilku wariantów rozwiązywania problemu.

Specyfiką twórczości pedagogicznej jest aktywny proces skierowany na osiągnięcie optymalnych wyników w najkrótszym czasie przy najmniejszych kosztach.

J. K. Babański – pedagog rosyjski – uważał, że nauczanie twórczości rozpoczyna się w trakcie wybierania optymalnych decyzji dotyczących treści, form, metod i środków nauczania. Duże znaczenie w pobudzaniu do twórczości mają warunki materialne, informacyjne, pedagogiczne, psychologiczne, higieniczne.

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej wyróżniono dwa poziomy twórczości pedagogicznej: pierwszy – to poziom twórczej działalności zawodowej (J. K. Babański, W. Zagwiaziński), a drugi – to twórczość pedagogiczna wszystkich nauczycieli (W. Kan-Kalik, N. Kuźmina, S. Sysojewa, I. Rachenko).

Przyjmując, że twórczość pedagogiczna jest procesem tworzenia doświadczenia pedagogicznego, I. Raczenko wyróżnia cztery poziomy twórczości:

- przygotowanie zawodowe (poziom prób i błędów, minimum umiejętności i nawyków);
- spontaniczne samodoskonalenie (twórczość opiera się na własnym doświadczeniu i znanych rekomendacjach);
- planowe racjonalizowanie procesu (wykorzystanie fragmentów cudzego doświadczenia i własna działalność wzbogacają nowatorstwo);
- optymalizacja procesu i wyników pracy (planowe, systematyczne doskonalenie na podstawie naukowej organizacji pracy pedagogicznej).

J. K. Babański wyróżniał trzy poziomy twórczości pedagogicznej nauczyciela: zawodowe mistrzostwo; nowatorstwo i poziom badawczy. Autor zaznaczał, że u twórczych nauczycieli wszystkie poziomy są wzajemnie powiązane, ale dominujący jest poziom przejawu twórczości pedagogicznej. Pedagoga-mistrza charakteryzuje fachowość, twórcze podejście do pracy i osiąganie wysokich wyników w nauczaniu. Nauczyciel twórczy wnosi do pracy nowe formy, metody i środki, które podwyższają skuteczność procesu nauczania i wychowania. Taki nauczyciel charakteryzuje się oryginalnością działania, nowatorstwem i celowym badaniem, tworzeniem nowego procesu nauczania (Babański, 1989, s. 367–378).

W. Kan-Kalik wprowadza następujące poziomy działalności pedagoga:

1) poziom elementarnego współdziałania z klasą, gdy nauczyciel wdraża doświadczenia innych nauczycieli;
2) poziom optymalizacji działalności uczniów na lekcji, zaczynając od jej planowania;
3) poziom heurystyczny, gdy nauczyciel umie wykorzystywać twórcze możliwości uczniów;

4) poziom pełnej samodzielności w twórczej organizacji procesu nauczania (Kan-Kalik, Nikandrow, 1990, s. 111).

S. Sysojewa proponuje cztery poziomy twórczej pedagogicznej działalności nauczyciela:

1) reprodukcyjny – poziom ten charakteryzuje się tym, że nauczyciel, pracując zgodnie z poznanymi metodykami, rekomendacjami, doświadczeniami wybiera te, które najbardziej odpowiadają konkretnym warunkom jego pracy i cechom psychofizjologicznym uczniów;
2) racjonalizatorski – charakteryzuje się tym, że nauczyciel na podstawie analizy swojego doświadczenia wnosi innowacje do pracy zawodowej, doskonali ją, modernizuje niektóre elementy znanych rekomendacji, metodyk, doświadczenia odpowiednio do nowych zadań, które powstają w konkretnych warunkach;
3) konstruowania – nauczyciel na podstawie własnego doświadczenia, autoanalizy działalności i wiedzy psychologicznej, wykorzystując istniejące metodyki, rekomendacje, doświadczenie zawodowe, konstruuje własne warianty rozwiązania problemów pedagogicznych, dążąc do optymalnego ich rozwiązania;
4) nowatorski – charakteryzuje się tym, że nauczyciel podchodzi do rozwiązania problemów pedagogicznych na nowych zasadach, które różnią się nowatorstwem, oryginalnością i wysoką efektywnością (Sysojewa, 2006, s. 103–104).

We współczesnym społeczeństwie dzieci muszą adaptować się do szybkich zmian społeczno-ekonomicznych. Dlatego kształtowanie u uczniów twórczego stosunku do środowiska przyrodniczego i jego poznanie, a także poznanie siebie w świecie jest bardzo ważne. Jednym z zadań przygotowania zawodowego nauczyciela jest więc opanowanie umiejętności pomagania wychowankom odkrywania ich własnego potencjału twórczego, który w przyszłości będzie podstawą samorozwoju, samowychowania, samodoskonalenia się. Zdaniem F. A. Diesterwega, nauczyciel musi uświadamiać sobie potrzeby współczesności i inspirować się nimi w swej pracy. To oznacza, że pedagog musi orientować się w technologiach pedagogicznych, za pomocą których poznaje wiedzę i umiejętności z zakresu przedmiotu nauczania oraz rozwija u uczniów poznawczą aktywność, samodzielność, twórcze rozwiązywanie zadań.

Nauczanie i rozwijanie uczniów i studentów zgodne z ich zdolnościami, upodobaniami i interesami zapewnia wprowadzenie indywidualnie zorientowanych technologii pedagogicznych. Różne tendencje w innowatyce pedagogicznej doprowadziły do stworzenia technomatyki, a więc do badania procesów technologicznych w systemie kształcenia ogólnego oraz pedagogicznego. Naukowcy badają technologiczne potrzeby edukacji i opracowują drogi, środki i metody efektywnego jej nabywania. Technomatyka jest specyficznym kierunkiem informatyki pedagogicznej. Zajmuje się doskonaleniem, transformacją i kompleksową odnową tradycyjnego procesu nauczania, do czego wykorzystuje innowacje technologiczne. Współcześnie technologia nauczania jest wyjątkowo aktualna w szkole. Konieczne jest więc stworzenie takiego systemu metodycznego, który będzie, po pierwsze, sprzyjał procesowi nauczania i uczenia się oraz, po drugie, uwzględniał material programowy dla zdolnych uczniów i studentów, po trzecie, przyczyniał się do wysokiej efektywności nauczania.

Współczesny system oświatowy znalazł się w kryzysie. Przyczyną tego kryzysu jest niezgodność między dzisiejszą edukacją a wymaganiami społeczeństwa post-

industrialnego (informacyjnego). Uczeń, student powinien zdobyć nie tylko wiedzę, umiejętności i nawyki wynikające z doświadczenia, wartości, predyspozycji – a więc kompetencje. Kompetencje: społeczne – to umiejętność współpracy, mobilność; motywacyjne – to wdrożenie do stałego uczenia się, pragnienie życiowego sukcesu, motywacja wewnętrzna; działalnościowe – to umiejętność dokonywania wyborów i stawiania celów osobistych; funkcjonalne – to językowe, techniczne, naukowe kompetencje i umiejętności wykorzystywania różnych źródeł informacji, zdobywanie wiedzy i operowanie nią.

Wyzwaniem czasu jest zindywidualizowane nauczanie, które „każdemu uczniowi, zgodnie z jego zdolnościami, predyspozycjami, interesami, osobistymi wartościami i subiektywnym doświadczeniem umożliwia rozwój pełnej osobowości..." (S. Podmazin).

Nauczanie zindywidualizowane różni się od innych systemów tym, że zapewnia program samookreślania i samorealizacji.

Pedagog, który wybiera nauczanie zorientowane na jednostkę, musi pamiętać, że kontakt na zajęciach, stosunki pedagog – student (uczeń) powinny być oparte na współpracy; że student (uczeń) powinien być aktywny, pracując sam, w parach lub grupach; samodzielnie zdobywać wiedzę i stosować ją. Pedagog powinien wykorzystywać subiektywne doświadczenie oraz psychofizjologiczne właściwości studentów (uczniów); stwarzać atmosferę sukcesu. Student (uczeń) musi stale znajdować się w sytuacji wyboru. Z punktu widzenia osiągnięcia celu nauczania zorientowanego na jednostkę, dobre efekty daje nauczanie interaktywne.

Treść, poziom, zakres innowacji zależą od problemów, które są do rozwiązania. Na współczesnym etapie rozwoju społecznego ogólną tendencją jest intensyfikacja i przyspieszenie wszystkich procesów, także edukacji. Właśnie procesy innowacyjne przyczyniają się do intensywnego rozwoju szkoły. Oznaką pedagogiki nowego czasu jest jej innowacyjność.

Dynamizm społeczno-ekonomicznego i naukowo-technicznego rozwoju społeczeństwa determinuje reformy edukacji. Przejście do edukacji ustawicznej przewiduje zmianę nauczania informacyjno-reprodukcyjnego na aktywne, twórcze, produktywne. Wszystko to stawia nowe wymagania przed kadrą pedagogiczną. Nauczyciel musi być twórczy. Działalność pedagogiczna zaś staje się praktyczną nauką o człowieku. Odnowa szkoły musi uwzględniać tradycje narodowo-kulturowe, demokratyzację i humanizację. W najbliższym czasie społeczeństwo ukraińskie będzie potrzebowało utalentowanych pracowników, którzy potrafią się znaleźć na światowym rynku pracy.

Literatura

Babański J. K.: *Izbrannyje piedagogiczeskije trudy* (*Wybrane prace pedagogiczne*). „Piedagogika" 1989

Kan-Kalik W. A., Nikandrow N. D.: *Piedagogiczeskoje tworczestwo* (*Twórczość pedagogiczna*). „Piedagogika" 1990

Sysojewa S. O.: *Osnowy piedagogiczeskoj tworczosti* (*Podstawy twórczości pedagogicznej*). Pidrucznik (Podręcznik). „Milenium" 2006

Zagwiaziński W. I.: *Piedagogiczeskoje tworczestwo uczitielia* (*Twórczość pedagogiczna nauczyciela*). „Piedagogika" 1987.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2009

Czesław Kupisiewicz

SZKICE Z DZIEJÓW DYDAKTYKI[1]

Człowiek uczył się i nauczał od zarania swoich dziejów. Można nawet powiedzieć, że dzięki temu udało mu się przetrwać do dzisiaj oraz przejść od stanu dzikości – jak to nazywają antropologowie – do stanu oszałamiającego rozwoju cywilizacji, kultury i życia społecznego. Uczenie się i nauczanie miały początkowo charakter **naturalny,** tzn. polegały przede wszystkim na obserwacji i naśladownictwie zachowań innych osób, na ogół starszych oraz dysponujących bogatszym zasobem wiedzy i doświadczenia. Z czasem pojawiły się zabiegi zmierzające do zmiany statusu dzieciństwa na status dorosłości, uprawniający do pełnego udziału w życiu danej grupy społecznej w sposób **zinstytucjonalizowany.** Zabiegi te, określane mianem inicjacji lub obrzędów inicjacyjnych, były prowadzone przez odpowiednio do tego przygotowaną osobę (lub osoby), miały miejsce w określonym czasie i przestrzeni oraz przebiegały zgodnie z rytuałem przejmowanym z pokolenia na pokolenie. O ile jednak głównym celem inicjacji było przygotowanie młodych członków grupy do życia w społeczności dorosłych i ograniczało się na ogół do przekazania im pewnych umiejętności praktycznych, to pojawienie się szkoły zmieniło w istotny sposób charakter i zakres owego przygotowania: obok czynności praktycznych zaczęto w coraz szerszym wymiarze kłaść nacisk na wyposażanie wychowanków w umiejętności teoretyczne. Szkoła, której początkowo wyznaczano stosunkowo skromne zadania w tym zakresie, sprowadzające się głównie do nauki czytania, pisania i rachowania, rozszerzała w miarę upływu lat ów program o nowe treści, na przykład o rudymenty nauk przyrodniczych, oraz zaczęła obejmować swoim oddziaływaniem nie tylko dzieci i młodzież, lecz również ludzi dorosłych. Wzrastał ponadto czas prowadzonej przez nią działalności, którego punktem wyjścia było krótkotrwałe nauczanie w niewielkich placówkach lokalnych, a punktem dojścia – w naszych już czasach – kształcenie ustawiczne, obejmujące całe ludzkie życie. Wzrastał także zakres nauczanych w szkole i przez szkołę treści: od wspomnianych już rudymentów wiedzy instrumentalnej, poprzez ambitny program Jana Amosa Komeńskiego, który chciał uczyć „wszystkich wszystkiego", aż po czasy, w których obok kształcenia ogólnego szkoła oferuje uczniom szeroki wachlarz przedmiotów i dyscyplin specjalizacyjnych. Szybko

wzrastała przy tym liczba szkół różnych typów i szczebli, utrwalała się monopolistyczna pozycja szkoły jako głównego źródła wiedzy, a tym samym społecznego i zawodowego awansu ludzi korzystających z jej usług, a lata 60. i pierwsza połowa lat 70. ubiegłego wieku przyniosły swoistą eksplozję szkolną oraz eksplozję zapisów do szkół wyższych. I właśnie w tych złotych dla szkoły latach pojawiły się głosy domagające się „odszkolnienia" społeczeństwa, poddające ją niezwykle surowej krytyce jako instytucję rzekomo antydemokratyczną, nerwico- i stresogenną, anachroniczną, słowem – zbędną, a nawet szkodliwą. Ta krytyka wymierzona była jednak tylko w szkołę, zwłaszcza w tzw. szkołę tradycyjną, ale nie dotyczyła realizowanych przez nią procesów, to jest nauczania, uczenia się i uczenia.

O tych sprawach będzie jeszcze w tym opracowaniu mowa. Zanim to jednak nastąpi, poprzestańmy na stwierdzeniu, że **nauczanie, uczenie się**, a często również **uczenie** – tzn. stwarzanie komuś okazji do nauczenia się czegoś, ale niekoniecznie nauczenie tego czegoś – były przez wieki różnie definiowane i interpretowane oraz nie miały swojej teorii. Początki takiej teorii pojawiły się dopiero w pierwszych latach XVII stulecia, aczkolwiek niektórzy dydaktycy skłonni są dostrzegać ich elementy już w starożytności, zwłaszcza u Arystotelesa, którego uważa się nawet za „ojca dydaktyki ogólnej" (Nawroczyński, 1961, s. 17).

Starożytność i jej wkład w budowę zrębów dydaktyki

Do grona prekursorów dydaktyki zalicza się najczęściej greckich **sofistów**, pierwszych w starożytności nauczycieli, którzy za swą pracę pobierali wynagrodzenie; **Sokratesa**, który co prawda nie pisał o wychowaniu i nauczaniu, ale je po mistrzowsku praktykował; **Platona** i **Arystotelesa**, tytanów myśli filozoficznej, a w Rzymie **Kwintyliana.**

Na czym polegał wkład wymienionych myślicieli do dydaktyki?

Zacznijmy od **sofistów.** Byli oni nie tyle przedstawicielami określonego prądu starożytnej filozofii, zwłaszcza dominującego w Grecji w V wieku p.n.e. nurtu filozofii przyrody, ile profesjonalnymi nauczycielami, przygotowującymi młodzież do życia publicznego i sprawowania związanych z nim obowiązków. Popularność zyskali, kiedy Grecy zaczęli przywiązywać duże znaczenie zarówno do kultury fizycznej, jak i umysłowej, w tym do erystyki i retoryki. Najwybitniejszymi sofistami byli Protagoras z Abdery i Gorgiasz, „ale nie brakowało też wśród nich paradoksistów i trywializatorów, konserwatystów i radykałów, filozofów na serio i na żarty" (Tatarkiewicz, 1958, s. 82). U sofistów uczyło się wielu wybitnych Greków, jak poeta Eurypides, mówca Izokrates, tragediopisarz Sofokles, uczony Tucydydes i inni. Z czasem sofiści zaczęli tracić popularność. Krytykowano ich, że uczą za pieniądze, co w starożytnej Grecji uważano za czynność poniżającą, że burzą wiarę i tradycję, są pseudouczonymi, a wyrazom „sofizmat" i „sofistyczny" nadano jednoznacznie pejoratywne znaczenie. Z surową krytyką sofistów wystąpił Platon, a ich rehabilitację podjęto dopiero w XIX wieku.

Czy i co wnieśli sofiści do dydaktyki?

O ile współcześni im filozofowie greccy badali głównie przyrodę, o tyle sofiści zaczęli, po **pierwsze**, eksponować w swoich badaniach życie społeczne, etykę, politykę, język, słowem – zagadnienia humanistyczne. Po **drugie**, w kształceniu

swoich wychowanków kładli nacisk na wyrabianie u nich umiejętności praktycznych, na to, co skuteczne, ale niekoniecznie prawdziwe. Po **trzecie,** opowiadali się za relatywizmem poznawczym głosząc, że skoro nasze poznanie opiera się na postrzeżeniach, które – jak wiadomo – są subiektywne, a tym samym często zawodne, to poznanie również jest siłą rzeczy względne. Ponadto lansowali tezę, że „Człowiek jest miarą wszystkich rzeczy istniejących, że są, i nieistniejących, że nie są" (Legowicz, 1976, s. 68). Sądzili, że każdą rzecz czy zjawisko można oceniać różnie, na przykład, że choroba jest zła, jak uważają chorzy, lub dobra, jak z kolei sądzi wielu lekarzy pobierających wynagrodzenie za swoje usługi. Gdy chodzi o zagadnienia dydaktyczne, to zwrócili uwagę na pożytki płynące dla niej z nawiązywania i wykorzystywania elementów sensualizmu i – o czym była już wyżej mowa – relatywizmu.

W wieku XIX i XX do idei głoszonych przez sofistów nawiązywali niektórzy przedstawiciele pozytywizmu i pragmatyzmu.

Historycy filozofii za sofistę uważają również **Sokratesa,** który – ich zdaniem – był nauczycielem, żywo interesował się zagadnieniami społecznymi i politycznymi oraz etyką. Różniło go jednak od nich to, że nauczał bezinteresownie, nie podzielał ich relatywizmu poznawczego, w związku z czym uczył ludzi „rozumu, aby przez to dochodzili do prawdy" (Tatarkiewicz, 1958, s. 89). Sokrates pism nie zostawił, a o jego nauce wiemy głównie z dzieł Platona, Arystotelesa i Ksenofonta.

Jakie głosił poglądy oraz w czym przyczyniły się one do zbudowania podwalin dydaktyki?

Filozoficzne poglądy Sokratesa, opisane przez Platona w jego sokratycznych dialogach, m.in. w *Obronie Sokratesa* (tłumaczenie W. Witwickiego, Warszawa 1958), wywarły znaczący wpływ na etykę, logikę i dydaktykę. Gdy o tę ostatnią chodzi, to ów wpływ uwydatnił się najwyraźniej w stosowanej przez Sokratesa metodzie nauczania oraz w jego intelektualizmie.

Metoda, zwana sokratyczną lub majeutyczną – w nawiązaniu do zawodu matki mędrca, która była położną – polegała na rozmowie przygotowującej rozmówcę do szukania tego, czego nie wie, do „wydobycia" z niego wiedzy już posiadanej, ale nieujawnionej dotychczas, tkwiącej w podświadomości, jak powiedzieliby psychoanalitycy. Omawianą metodę stosował Sokrates bądź w postaci *negatywnej,* polegającej na doprowadzeniu rozmówcy do wniosku o bezpodstawności jego dotychczasowych sądów, bądź *pozytywnej,* która z kolei – poprzez stawianie odpowiednich pytań oraz udzielanie stosownych odpowiedzi na te pytania – prowadziła w końcu do właściwego określenia analizowanego pojęcia czy sądu. W obu przypadkach Sokrates posługiwał się indukcją, wyprowadzając pojęcie ogólne z jednostkowych faktów, albo dedukcją, kiedy z danego pojęcia ogólnego wyprowadzał wynikające z niego wnioski szczegółowe. Bogdan Nawroczyński widział w sokratycznej metodzie nie tylko zalety, lecz również istotne z dydaktycznego punktu widzenia mankamenty: „Sokrates udawał na początku dialogu ubogiego duchem, aby przy końcu wykazać niewiedzę osoby, z którą rozmawiał. Dobre to było w stosunku do zarozumiałych sofistów, niewłaściwe w stosunku do dzieci i dorastającej młodzieży. Uczeń powinien wychodzić z lekcji z poczuciem, że się czegoś nauczył, nie zaś, że nic nie umie" (Nawroczyński, 1961, s. 235).

Z kolei wyrazem Sokratesowskiego *intelektualizmu* jest teza, że jeżeli człowiek wie, jak należy postępować, to postępuje właściwie. Główną zatem przyczynę

złego postępowania stanowi niewiedza, niemożność odróżnienia tego, co dobre, od tego, co złe. Wynika stąd, że wychowanie moralne sprowadza się na dobrą sprawę do wychowania umysłowego, że nasza wiedza zawiera się w pojęciach. W związku z tym głównym zadaniem nauczania nie jest *przekazywanie* tej wiedzy uczniom, lecz jej *poszukiwanie* wraz z nimi, czemu najlepiej służy dialog. Na tych tezach filozofowie późniejszych stuleci budowali swoje teorie poznania, a dydaktycy i psychologowie założenia – nazywane niekiedy, w naszych już czasach, „strategiami" – oraz zręby różnych koncepcji nauczania i uczenia się.

Po V wieku p.n.e., który zaowocował wielką syntezą materialistycznej filozofii przyrody, wiek VI przyniósł podobną syntezę, ale idealistyczną. Jej twórcą był **Platon,** wybitny uczeń Sokratesa. Zbudowany przez niego system filozofii, w tym szczególnie jego nauka o poznaniu, cieszył się ogromną popularnością nie tylko w starożytności, przede wszystkim w jego ostatnich stuleciach, lecz również znacznie później, zwłaszcza w XV wieku naszej już ery, kiedy nastąpiło prawdziwe odrodzenie owego systemu (Tatarkiewicz, 1958, s. 132). Również dydaktyka wiele temu systemowi i jego twórcy zawdzięcza:

„Pierwszy on bowiem w literaturze europejskiej podjął ogromną rolę wychowania (...); od niego pochodzi formuła, że »Dobre jest to wychowanie, które ciału i duszy daje największą doskonałość, do jakiej tylko są zdolne«; on też głosił, że »dopiero w życiu państwowym może się uwydatnić to, co się w jednostce uwypukla: poczucie prawa i krzywdy«; on wreszcie opracował program kształcenia, w myśl którego:

(1) do 6 roku życia chłopcy i dziewczęta mają uczyć się razem;
(2) do 10 roku życia wychowawcy powinni wyrabiać u nich »równowagę ciała i ducha« przez odpowiednie ćwiczenia fizyczne, moralne i estetyczne;
(3) naukę czytania i pisania trzeba zaczynać dopiero w 10 roku życia, a kształcenia literackiego w 13; przy czym »do nauki nie wolno zapędzać przymusem«;
(4) okres od 18 do 20 lat należy przeznaczać na intensywne ćwiczenia fizyczne młodzieży; a dopiero
(5) od 20 roku życia powinno się przeprowadzać jej selekcję stosownie do ujawnionych możliwości i uzdolnień na obrońców oraz przyszłych rządców. Tych ostatnich trzeba uczyć przez dalszych 10 lat arytmetyki, planimetrii, stereometrii, astronomii i muzyki, a następnie – aż do ukończenia 30 – 35 lat – filozofii. Dopiero te studia, zdaniem Platona, przygotowują do obejmowania w wieku około 50 lat najwyższych urzędów państwowych" (Kot, 1934, s. 57–58).

Z opracowanej przez Platona teorii wychowania oraz zawartych w niej akcentów dydaktycznych wynika, iż wiąże ona wychowanie z ustrojem społecznym oraz polityką danego społeczeństwa, podporządkowuje edukację państwu, opowiada się za równym traktowaniem chłopców i dziewcząt w dostępie – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – do zinstytucjonalizowanego kształcenia, przynajmniej na jego niższych szczeblach, uwzględnia elementy medycyny i psychologii, uzasadnia nieodzowność selekcjonowania wychowanków zgodnie z wykazywanymi przez nich możliwościami i uzdolnieniami, a ponadto czyni tę teorię jednym z elementów zbudowanego przez siebie systemu filozofii.

Ogólnie można powiedzieć, że system ten głosi: w **ontologii** – że istnieje byt idealny i że byt realny jest od niego zależny; w **psychologii** – że dusza jest niezależna od ciała i że ciało jest niższe i zależne od niej; w **teorii poznania** – że

istnieje wiedza rozumowa, nie doświadczalna, wrodzona, i że wiedza zmysłowa, jako zależna i niepewna, musi jej być podporządkowana; w **metodologii** – że metoda dialektyczna jest nadrzędna wobec metod empirycznych; w **etyce** – że celem człowieka są dobra idealne, a dobra realne, jako niższe, muszą być im podporządkowane i spełniać rolę jedynie środków (Tatarkiewicz, 1958, s. 130; także zbiór: *Geschichte der Erziehung*, 1958, s. 39–40).

Należy ponadto podkreślić, iż Platon był pierwszym myślicielem, który doceniał znaczącą rolę edukacji przedszkolnej w procesie wychowania oraz domagał się stosowania w nauczaniu młodszych dzieci odpowiednich do ich wieku metod i środków, w tym utworów literackich. Jego też uważa się za protoplastę społeczno-politycznych oraz pedagogicznych utopii, które odegrały w czasach nowożytnych znaczącą rolę w rozwoju pedagogicznej teorii i praktyki.

Platon, jak o tym była już wyżej mowa, wywarł silny wpływ na edukację i nadal do głoszonych przez niego idei odwołują się liczni teoretycy i praktycy wychowania. Pod tym względem dorównuje mu tylko **Arystoteles,** który należał do grona jego najwybitniejszych uczniów.

„Jasną jest rzeczą, że wychowanie musi być uregulowane dzięki prawu, i że przeprowadzać je powinno państwo. Trzeba jednak jasno zdawać sobie sprawę, co to jest wychowanie i jak należy je przeprowadzać, bo obecnie panuje pod tym względem rozbieżność poglądów. Nie wszyscy bowiem zgodni są co do tego, czego należy młodzież uczyć (...), tak jak nie jest też jasne, czy wychowanie oddziaływać ma raczej na wyrobienie rozumu, czy też charakteru" (Arystoteles, 1964, s. 8).

Kim był autor tych słów, które do dzisiaj niewiele straciły na aktualności?

Marcin Luter uważał go za „ciemnego poganina" (*blinder Heine*), Karol Marks za „Aleksandra Wielkiego greckiej filozofii", Tadeusz Kotarbiński za „ojca logiki formalnej", a Władysław Tatarkiewicz za „jednego z najwszechstronniejszych myślicieli i uczonych starożytności".

Jako pedagog był mniej znany. Pewien historyk wychowania napisał nawet, że prace Arystotelesa o edukacji są nie tak twórcze i oryginalne, jak prace jego mistrzów: Platona i Sokratesa. A przecież autor *Polityki* poświęcał wiele uwagi zagadnieniom pedagogicznym i wniósł do nich sporo ożywczych myśli. Świadczą o tym zachowane do naszych czasów – nieliczne niestety – fragmenty wykładów, jakie wygłaszał w swojej ateńskiej szkole filozoficznej, zwanej perypatetyczną.

Arystoteles był filozofem, etykiem, psychologiem i *last but not least* dydaktykiem. W **filozofii** unikał zarówno platońskiego idealizmu, jak i materializmu jońskich filozofów przyrody; w **teorii poznania** – które dzielił na teoretyczne i praktyczne, a w tym ostatnim odróżniał poznanie dotyczące działania od poznania odnoszącego się do wytwarzania – stronił z jednej strony od czystego racjonalizmu (rozum decyduje o jakości poznania), a z drugiej od sensualizmu (zmysły rozstrzygają o efektywności zdobywanej wiedzy). W **etyce** nie opowiadał się ani za moralizmem, ani za hedonizmem, którego głównym hasłem było *carpe diem* (korzystaj z każdego dnia); w **psychologii** określił człowieka jako „byt rozumny", złożony z ciała i duszy, a zarazem działający na trzech poziomach: wegetatywnym, zwierzęcym i rozumowym. Stosownie do tych poziomów wyróżnił w życiu człowieka trzy okresy rozwoju: fizyczny, fizyczno-moralny i rozumny; w **pedagogice** oraz w **dydaktyce** eksponował w piątej księdze *Polityki* następujące tezy:

(1) Tylko byt społeczny jest trwały i wartościowy, ponieważ jednostki przychodzą i odchodzą, a ów byt trwa.
(2) Wychowanie, a tym samym nauczanie jako jego nieodłączny składnik, musi mieć społeczny charakter i być jednakowe dla wszystkich od 7 roku życia, tzn. od czasu, kiedy zaczyna je realizować szkoła.
(3) Wiedza nie dyktuje zasad postępowania, ona tylko kształtuje poglądy. Zadaniem szkoły winno zatem być formowanie charakteru, urabianie dobrych obyczajów, wdrażanie wychowanków do wykonywania konkretnych obowiązków.
(4) Cnotę, którą Arystoteles rozumiał jako działanie zgodne z rozumem, zdobywa się poprzez praktykowanie: budowniczym staje się człowiek przez budowanie, muzykiem przez muzykowanie itp. Stąd też w nauczaniu wyróżniał trzy stopnie (dzisiaj powiedzielibyśmy „metody"): pokaz, utrwalanie i ćwiczenie, stanowiące odpowiednik wspomnianego wyżej praktykowania. Stopnie te odpowiadają wyróżnionemu przez Arystotelesa poznawaniu zmysłowemu, zapamiętywaniu, uogólnianiu i użytkowaniu.
(5) Wychowanie moralne różni się – inaczej niż u Sokratesa – od umysłowego, przy czym znaczną rolę odgrywa w nim edukacja przedszkolna oraz fizyczna.
(6) W wychowaniu natomiast umysłowym należy kłaść nacisk na ćwiczenie pamięci (kojarzymy na zasadzie podobieństwa, przeciwieństwa oraz styczności w czasie i przestrzeni), myślenie przyczynowo-skutkowe (przyczyny dzielił na materialne, formalne, celowe i sprawcze), a ponadto na poprawne definiowanie (przede wszystkim poprzez podawanie najbliższego rodzaju i różnicy gatunkowej definiowanej rzeczy czy zjawiska).

Sumując można powiedzieć, że dla Arystotelesa **cel wychowania** był tożsamy z celem życia człowieka, tzn. dążeniem do szczęścia. Szczęśliwy zaś jest ten, kogo cechuje dobroć i prawość, kto potrafi racjonalnie spędzać czas, korzystać z własnych możliwości oraz zaspokajać swoje zainteresowania i potrzeby poznawcze. Gdy zaś chodzi o **treść kształcenia**, to Arystoteles był przekonany o potrzebie „uczenia tego, co konieczne", co pozwala godnie żyć. Za konieczne uważał przy tym uczenie się i nauczanie gramatyki, arytmetyki, rysunku, muzyki oraz wykonywanie ćwiczeń fizycznych, przy czym troska o ciało powinna wyprzedzać troskę o ducha. W wychowaniu natomiast duchowym początek ma stanowić muzyka, a koniec filozofia. Z kolei **metody wychowania** i **nauczania** mają być – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – aktywizujące, mają pobudzać uczniów do myślenia i działania, a ich podstawę powinno stanowić ćwiczenie pamięci, naśladownictwo i doświadczenie. Pełna odpowiedzialność za kształcenie i wychowanie ma spoczywać na państwie, a nadzorowany przez nie **system edukacji** powinien obejmować dzieci i młodzież od 1 do 21 roku życia, a także ludzi dorosłych co najmniej do ukończenia 49 lat. Można zatem powiedzieć, że tak pomyślany system był zapowiedzią współczesnej nam koncepcji kształcenia ustawicznego, obejmującej całe życie człowieka.

Jak zatem wychowywać i czego nauczać?

Oddajmy raz jeszcze głos Arystotelesowi, który na te pytania odpowiadał następująco: „Całe życie człowieka jest wypełnione podziałami: działanie i spoczynek, pokój i wojna (...). Działanie są potrzebne i użyteczne jedynie o tyle, o ile prowadzą jako środki do tego, co jest dobre samo w sobie (...). Takie właśnie cele

należy stale mieć na uwadze i do nich sposobić dzieci i młodzież w każdym momencie wychowania" (Arystoteles, 1964, s. 23).

Pomimo upływu 23 wieków naszkicowane przez Arystotelesa zręby teorii kształcenia i wychowania nadal są pod wieloma względami aktualne. Jest tak m.in. dzięki postulatowi wiązania dydaktyki z etyką przy formułowaniu ogólnego celu kształcenia i wychowania, jest tak w przypadku podkreślania nieodzowności wychowania dla pokoju, jest tak wreszcie, gdy chodzi o zasady edukacyjnego utylitaryzmu oraz uczenia się przez całe życie (por. Kupisiewicz, t. I., 2006, s. 15).

Poglądy dydaktyczne Arystotelesa stanowiły punkt kulminacyjny w rozwoju starożytnej myśli o nauczaniu i uczeniu się. Chociaż bowiem w I wieku naszej już ery pojawiło się w Rzymie obszerne dzieło Kwintyliana *O wychowaniu*, to jednak „nie odznaczało się ono tą głębią myśli badawczej, ani nie miało tak ogólnego (jak u Arystotelesa – przyp. mój, Cz. K.) charakteru" (Nawroczyński, 1961, s. 17), ponieważ odnosiło się głównie do retoryki, a więc dotyczyło nie tyle dydaktyki ogólnej, ile metodyki.

Bardziej intensywny zwrot w kierunku dydaktyki ogólnej nastąpił dopiero w początkach XVII stulecia, kiedy to pojawiła się nazwa tej dyscypliny oraz naszkicowano zręby pierwszego w czasach nowożytnych naukowego systemu uczenia się i nauczania. Powrócimy jeszcze do tych spraw w *Szkicach z dziejów dydaktyki*. Przedtem jednak podejmiemy próbę syntetycznego podsumowania tego, co do dydaktyki wniosła starożytność.

Co do **podsumowania**, to starożytność:

Po pierwsze, uznała **cel wychowania** za tożsamy z celem życia człowieka, tzn. z dążeniem do cnoty (Sokrates) lub szczęścia (Arystoteles).

Po drugie, przy doborze **treści kształcenia** kładła nacisk na zaznajamianie wychowanków z tym, co w życiu przydatne (sofiści, Arystoteles) oraz służy kształtowaniu charakteru (Sokrates, Arystoteles).

Po trzecie, głosiła potrzebę respektowania w edukacji **zasady ustawiczności kształcenia** (Platon, Arystoteles).

Po czwarte, **metody nauczania** zalecała ukierunkować na eksponowanie treści intelektualnych i utylitarnych (stąd nacisk na różnego rodzaju ćwiczenia – Arystoteles) oraz pobudzających uczniów do samodzielności w myśleniu i działaniu (Sokrates, Arystoteles).

Po piąte, uznawała potrzebę **podziału uczniów** według kryterium wieku (Platon, Arystoteles).

Po szóste, doceniała istotne znaczenie **edukacji przedszkolnej** dla ogólnego rozwoju dzieci (Platon).

Po siódme, podkreślała społeczny charakter działalności dydaktyczno-wychowawczej; oraz

Po ósme, usankcjonowała rację bytu profesjonalnych nauczycieli, pobierających wynagrodzenie za wykonywaną pracę (sofiści).

Faktem przy tym jest, że głoszone przez starożytnych myślicieli idee pedagogiczne, w tym dydaktyczne, były w późniejszych stuleciach przedmiotem intensywnych studiów i niejednokrotnie cennym źródłem inspiracji dla wielu przedstawicieli nauk o wychowaniu, jak Kartezjusz, Locke, Rousseau i wielu innych, łącznie z pedagogami współczesnymi.

Przypisy

[1] Jest to fragment szerszej całości, nad którą autor obecnie pracuje.

Literatura

Arystoteles: *Polityka*. Warszawa 1964

Kot S.: *Historia wychowania*. Tom 1. Lwów 1934

Kupisiewicz Cz.: *Arystoteles*. W: Cz. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz (red.): *Poczet wybitnych nauczycieli*. Tom 1. Pułtusk 2006

Legowicz J.: *Zarys historii filozofii*. Warszawa 1976

Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Wyd. 3. Wrocław–Warszawa–Kraków 1961

Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. Tom 1. Warszawa 1958

Zbiór: *Geschichte der Erziehung*. Berlin 1958.

RECENZJE

Bogusław Śliwerski:
Problemy współczesnej edukacji.
Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP.
Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 376

Profesor Bogusław Śliwerski zdecydowanie przewodzi u nas w ostatnich latach na polu – jak to kiedyś nazwał profesor Bogdan Nawroczyński – „pedagogicznego pisarstwa". Spod jego pióra wyszło w latach 1998–2009 dziesięć poważnych druków zwartych, w tym cztery własne[1] i sześć redagowanych. Tematyka przywołanych tutaj przez mnie publikacji zasługuje na uwagę nie tylko ze względu na poważne walory merytoryczne, lecz również aktualność świadczącą o tym, że ich autor pilnie i na bieżąco śledzi stan naszych edukacyjnych realiów oraz żywo reaguje na zachodzące w nich zmiany. Te walory są szczególnie widoczne w książce, której poświęcam to omówienie.

Już wspomnialem, że jej **tematyka** dotyczy ważnych ze społecznego i pedagogicznego punktu widzenia zmian, jakie miały miejsce w polskiej oświacie w latach 1989–2008, które autor nazywa „latami transformacji". Takiego całościowego opracowania owych zmian, o ile mi wiadomo, nie opublikowano u nas dotychczas. Można więc powiedzieć, że recenzowana książka wypełnia istotną z różnych względów lukę oraz stanowi cenny punkt wyjścia do ewentualnej wymiany poglądów na temat aktualnego stanu oraz kierunków dalszego rozwoju – zakładam optymistycznie, że i on może u nas kiedyś zaistnieć – polskiej edukacji, w tym oświaty, nauki oraz szkolnictwa wyższego.

Książka Bogusława Śliwerskiego ma również oryginalną **strukturę**. Składają się na nią: syntetyczny *Wstęp*, dwa obszerne rozdziały, a mianowicie „Problemy edukacji w kontekście polityki oświatowej II RP" i „Procesy wielkiej transformacji w polskim systemie oświatowym", *Zakończenie, Projekty badawcze – problemy do dyskusji* oraz *Bibliografia*. Oryginalność, o której wspomnialem, polega na tym, że autor podzielił drugi z wymienionych wyżej rozdziałów (łącznie 255 stron) według podwójnego kryterium: **personalnego,** eksponując działania poszczególnych ministrów edukacji narodowej z lat 1989–2008, oraz **merytorycznego,** które pozwoliło mu na enumerację i omówienie wybranych problemów, będących przedmiotem szczególnego zainteresowania władz oświatowych oraz społeczności pedagogicznej, skupionej głównie w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym. Warto zarazem podkreślić, że problemy te analizowane są z podwójnej perspektywy, tzn. autonomii oraz uspołecznienia. Dzięki temu ich opis zyskał zarówno niezbędną podbudowę „decyzyjną", dotyczącą dyrektyw i działań podejmowanych przez edukacyjną administrację, jak i warunków społecznych, pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, ekonomicznych i politycznych, co umożliwia czytelnikowi ujmowanie owych problemów w sposób interdyscyplinarny. Bardzo to dobry pomysł, zasługujący na upowszechnienie.

Prawie wszystkie formułowane przez autora tezy i oceny są „obudowane" mniej lub bardziej obszernymi wyjaśnieniami oraz udokumentowane trafnie w ogromnej większości dobranymi cytatami i danymi statystycznymi. Piszę „w ogromnej większości", ponieważ tu i ówdzie można w recenzowanej książce spotkać cytaty mniej zasadne z naukowego punktu widzenia, które albo niewiele wnoszą do wyjaśnienia omawianych kwestii, albo dotyczą zagadnień o znikomej wartości merytorycznej. Autorzy tych cytatów z reguły unikają jednoznacznego wskazania reprezentantów krytykowanych przez nich poglądów, poprzestając na ogólnikach w rodzaju „są tacy, którzy nie chcą dostrzec" itp. Przykłady takich właśnie cytatów znajdują się m.in. na stronach: 68, a zwłaszcza 101 i 129. Równocześnie należy z uznaniem wskazać, że autor omawianej książki aż w 622 przypadkach dokumentuje swoje wywody trafnie dobranymi cytatami, co niewątpliwie dobrze świadczy o bardzo szerokim zakresie analizowanego w niej materiału źródłowego.

Język pracy jest przejrzysty i komunikatywny, co dodatkowo ułatwia jej lekturę oraz budzi zainteresowanie. Zwracam na tę sprawę uwagę, ponieważ pojawiają się ostatnio na na-

szym rynku księgarskim pozycje, budzące pod tym względem wiele zastrzeżeń.

Na zakończenie powyższego rejestru zalet recenzowanej książki, obejmującego jej tematykę, strukturę, źródła i język, kilka słów o **terminologii.**

Autor posługuje się terminem „reforma", odnosząc go zarówno do całościowych zmian systemu oświaty, jak i zmian cząstkowych czy wycinkowych, obejmujących jeden lub kilka składników tego systemu, na przykład plany i programy nauczania. Jedne i drugie opisuje przy tym na ogół równie wyczerpująco, wskutek czego – takie można odnieść wrażenie – nadaje im podobną rangę. Tym m.in. tłumaczę informacyjny głównie opis celów i założeń ministerialnej reformy szkolnej z 1999 roku, w mniejszym zaś stopniu ekspozycję przyczyn, które tę reformę już *a priori* skazywały na porażkę oraz jej pejoratywnych skutków, na które do dzisiaj narzekają nauczyciele.

Wszystko, co wyżej napisałem świadczy jednoznacznie o dużych walorach książki Bogusława Śliwerskiego. Świadczą o tym również jej inne jeszcze walory, odnoszące się do spełnianych przez nią **naukowych funkcji.**

I tak, gdy chodzi o funkcję **informacyjną,** to autor zebrał i przeanalizował niezwykle bogaty materiał na temat realiów oświatowych omawianego dwudziestolecia, przy czym szczególnie dokładnie omówił działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, ukazując owe realia przez pryzmat tej działalności. Równocześnie nawiązywał okazjonalnie do działalności innych gremiów naukowych, w tym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN, odsyłając jednak, jak na przykład na stronie 13 *Wstępu*, do odpowiednich opracowań źródłowych. Ma oczywiście ku temu prawo, ale – w moim odczuciu – nieco traci na tym **eksplanacyjna** wartość niektórych fragmentów książki, tzn. druga ze sprawowanych przez naukę funkcji. I wreszcie funkcja trzecia – **prognostyczna.** W książce nie brakuje zaleceń i sugestii dotyczących kierunków, metod i środków naprawy polskiej oświaty, aczkolwiek nie zawsze są one formułowane *expressis verbis*. Myślę, że czyniąc tak, Bogusław Śliwerski liczył na wrażliwość, dociekliwość i inteligencję czytelników. Ma z pewnością rację, chociaż w przypadku przedstawicieli edukacyjnej administracji w grę wchodzi jeszcze tzw. wola polityczna, której im u nas niejednokrotnie dotychczas brakowało. Przypomnijmy, że tak właśnie było w 1973 roku, kiedy ukazał się znany raport profesora Szczepańskiego, tak było w 1989 roku z raportem *Edukacja narodowym priorytetem*, tak wreszcie jest w czasach, których dotyczy recenzowana książka, gdy chodzi o zapewnienie podejmowanym zmianom systemu oświatowego niezbędnych do ich realizacji warunków i środków.

I jeszcze, na zakończenie, kilka spraw bardziej szczegółowych. **Pierwsza** z nich odnosi się do przejrzystości prezentowanych w książce poglądów, tez, wniosków itp. Dobrze temu celowi służą na przykład tabelaryczne zestawienia stanowisk różnych opcji politycznych w sprawach oświaty (s. 50–51) czy modeli kształcenia koedukacyjnego i zróżnicowanego (s. 271–272). **Druga** sprawa dotyczy roli, jaką mają do spełnienia świadomi swoich zadań nauczyciele. W tym kontekście rację ma autor, pisząc: „Kluczowym czynnikiem funkcjonowania systemu edukacji i wprowadzania w nim reform jest odpowiednio przygotowana i umotywowana kadra pedagogiczna" (s. 41). W podobny sposób widzi tę kwestię znany ekspert UNESCO profesor Torsten Husén, którego zdaniem warunkiem koniecznym powodzenia edukacyjnych reform jest pozyskanie dla nich nauczycieli, sprawienie, aby te reformy „uznali za własne". **Trzecia** sprawa polega prawdopodobnie na nieporozumieniu. Na stronie 57 czytamy, że nie jest prawdą, jakoby PRL „zlikwidowała analfabetyzm i zapewniła pełną powszechność szkoły podstawowej". Faktem jednak jest, że w PRL zlikwidowano analfabetyzm jako **zjawisko masowe,** a ponadto zapewniono powszechność kształcenia nie tylko na poziomie szkoły podstawowej, lecz również niepełnej średniej i średniej. To zaś, że niewielki odsetek osób powyżej 15 roku życia stanowią analfabeci jest zjawiskiem typowym nie tylko dla Polski, lecz również wielu innych krajów, w tym wysoko rozwiniętych. Wskazuje na to fakt, że UNESCO nadal uważa zjawisko tzw. strat szkolnych za pedagogiczny problem numer jeden światowego szkolnictwa.

Przejdźmy do **wniosku końcowego.** Recenzowana książka zasługuje na wysoką ocenę, czego uzasadnienie stanowią przytoczone w tej recenzji argumenty. Można zatem spodziewać się, że podobnie jak inne książki Bogusława Śliwerskiego i ta doczeka się wkrótce kolejnych wydań, na co w pełni zasługuje.

Czesław Kupisiewicz

Przypisy

[1] Są to: *Współczesne teorie i mity wychowania*. Kraków 1998 (wyd. 7 – 2008), *Edukacja pod prąd*. Kraków

2001 (wyd. 2 – 2009), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryczne*. Gdańsk 2007 oraz *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa 2009.

Barbara Kiereś:
O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania.
Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2009, s. 226

Książka Barbary Kiereś ukazuje się w momencie, gdy coraz bardziej wśród wykładowców różnych szczebli drabiny oświatowej, animatorów kultury, działaczy społecznych, a nawet niektórych polityków itp. narasta zaniepokojenie efektami kolejnych reform edukacji narodowej. Następstwa i reperkusje tych zmian zauważalne są w skali ogólnospołecznej, ponieważ procesy rozszerzania się znieczulicy moralnej, patologii społecznej i przestępczości zmuszają nas do zastanowienia się, czy istnieje możliwość zahamowania tych trendów i wprowadzenia bardziej pozytywnych programów edukacyjno-wychowawczych w strukturach szkolnych i pozaszkolnych. W sytuacji rozlicznych zagrożeń konieczna jest wszechstronna refleksja dotycząca celów i sposobów odnowy intelektualnej i moralnej rodzącego się społeczeństwa obywatelskiego, o którym dyskutuje się na podstawie kilku przyjętych ogólników i frazesów.

Wprawdzie omawiana publikacja zawiera sporo skrótów myślowych, a zastosowany przez autorkę aparat pojęciowy wymaga dalszych uściśleń (dodajmy, że dyskusyjne są także proporcje i rozłożenie akcentów w analizie licznych wątków subtematycznych), nie ulega wszak wątpliwości, że rozważania autorki w sposób istotny wzbogacają dyskusje prowadzone przez pedagogów, zaniepokojonych krytyczną oceną uzyskanych efektów wychowawczych i mglistą przyszłością naszego systemu oświaty.

Barbara Kiereś ukazuje różne kwestie pedagogiki szeroko pojętej, nawiązując do tradycji klasycznej, zarazem dokonując próby wskazania najbardziej pożądanego ideału wychowawczego na przełomie XX i XXI wieku. Co więcej, przywraca odpowiednią rangę tej problematyce, na którą należy z uwagą i troską spojrzeć, by wyszukać właściwy kierunek dalszych działań wychowawczych.

Całe opracowanie składa się z trzech części: I. Z metateorii wychowania, II. Osoba i wychowanie, III. Pedagogia rodziny. Autorka pisze: „Niniejszy zbiór jest jedynie skromnym przyczynkiem do odbudowania *paedagogia perennis*, która oczekuje na pełną naukową monografię" (s. 9). Oddajmy też głos autorce, gdy wyjaśnia, na czym to polega: „Publikacja niniejsza nawiązuje do tradycji realizmu filozoficznego i pedagogiki klasycznej. U podstaw tej pedagogiki leży personalistyczna teoria człowieka jako podmiotu i celu kultury, a także jako kryterium oceny działań indywidualnych i społecznych. Klasyczność kultury polega na twórczej kontynuacji dorobku starożytnych Greków w zakresie wychowania (chodzi o grecką *paideię*) i rzymskiej teorii *humanitas* jako celu kultury. W tej perspektywie narodziła się *paedagogia perennis*, która adekwatnie odczytała człowieka i ostateczny cel jego wychowania. Publikacja ta pokazuje, że kultura klasyczna nie jest łatwa, nieustannie zagrażają jej uproszczenia myślowe, czyli rozmaite mitologie, utopie i ideologie, które nie wyjaśniają człowieka, lecz projektują jego obraz, co – w pedagogice – prowadzi na manowce lansowanej dziś bezkrytycznie antypedagogiki". By w pełni oddać wiernie główną myśl autorki, wydaje się celowe dopełnienie tego cytatu następującymi zdaniami: „[publikacja] Wyjaśnia także problem źródeł błędów poznawczych (idealizm poznawczy), które »ustawiają« pedagogikę jedynie na dwóch antypodach: kolektywizmu wychowawczego (komunizm, faszyzm, nazizm) oraz wychowawczego indywidualizmu (liberalizm, anarchizm). Wiąże się to z nieznajomością i w konsekwencji z całkowitym wyeliminowaniem z dyskursu naukowego pedagogiki klasycznej (personalistycznej), która jest uniwersalną i neutralną wykładnią istoty wychowania, ponieważ jej fundament stanowi oparta na realizmie poznawczym adekwatna antropologia" (s. 8).

Tak więc doniosły problem przezwyciężenia dualistycznego schematu: indywidualizm liberalny czy kolektywizm totalitarny wymaga wprowadzenia trzeciego ujęcia, właśnie personalistycznego, które stanowi kluczową pozycję w sporach o przyszłe oblicze szkoły i kształt kanonów wychowawczych. Przeto oscylowanie wyłącznie między jednostronnym wychowaniem (tzw. wychowanie bezstresowe czy różne warianty postmodernistycznej antypedagogiki) a tresurą (komunizm, faszyzm, nazizm) jest jałowym dyskursem naukowym. Tym bardziej że neutralność światopoglądowa państwa jest fikcją, gdyż nie istnieje na globie ziemskim takie społeczeństwo, które egzystuje

bez jakichkolwiek wartości społecznych (występują zawsze normy moralne, a także przeważnie normy prawne). Gdy usuniemy system wartości x w obiegu publicznym, na to miejsce wchodzi system wartości y. Nie ma pustki społecznej w sferze aksjologicznej.

Rozlegle są treści personalizmu, w którym mieszczą się nie tylko wartości ściśle katolickie. Centralne w nim miejsce zajmuje pojęcie osoby. Implikuje to dalsze sekwencje myślowe. Jest to bowiem odpowiednia podstawa do zastanowienia się nad tym, jak formować wśród ludzi zróżnicowanych światopoglądowo i kulturowo kształt symbiozy kontaktów interpersonalnych oraz w jaki sposób poszukiwać nadrzędnych wartości nas łączących. Doceńmy przy tym walory pedagogiki, filozofii i etyki chrześcijańskiej w kreowaniu człowieka XXI wieku.

Personalizm jest na obszarze pedagogiki konkretną odpowiedzią na nurtujące współczesnego człowieka zasadnicze problemy i rozterki, bowiem: „Żyjemy w czasach zamętu myślowego, w czasach kiedy podważa się wszystko to, co naturalne i kiedy trzeba dowodzić oczywistości, np. że naturalnym miejscem wzrastania człowieka jest rodzina, że człowiek potrzebuje wychowania" (s. 7).

Punktem wyjścia każdej dyskusji jest niewątpliwie dialog, ale – by dyskusja nie utknęła w fazie wymiany myśli bez zastosowania ocen – konieczne jest ustalenie: „co to jest dobro" i „co to jest prawda". Inaczej nie potrafimy odpowiedzieć na pytanie: „kim jest człowiek".

Zresztą wszyscy mogą zgodzić się z tezą, że człowiek: to więcej niż jednostka, to – osoba...

Z książką tą warto zatem zapoznać się bardziej szczegółowo.

Jerzy Damrosz

Deanna Kuhn: *Education for Thinking*. Harvard University Press, Cambridge 2008, s. 209

Co to jest myślenie? Co powoduje, że myślimy? Gdzie przebywamy, gdy myślimy? To pytania niejako wpisane w historię filozofii. Myślenie nie jest poznawaniem, zdobywaniem wiedzy. Do tego rozróżnienia H. Arendt (2002) przywiązuje wielką wagę. Myślenie bowiem jest i musi być bezinteresowne. Zmierza ono do znaczenia, sensu, natomiast poznawanie zmierza do prawdy. Dlatego też oczekiwanie, że rezultatem myślenia będzie prawda, oznacza mylenie potrzeby myślenia z pragnieniem poznawania (wiedzy).

Co więc zwie się myśleniem? „To pytanie, najtrudniejsze, które wciąż sobie zadaję i wciąż oddalam gdzieś na koniec moich rozważań, wątpiąc czy w ogóle zdolam pokusić się o jakąś odpowiedź. Na to pytanie Platon odpowiadał, że jest «rozmową, którą dusza sama z sobą prowadzi, cokolwiek weźmie pod uwagę» i dodawał: «objawiam ci to, chociaż sam dobrze nie wiem». Wystarczy mi w tej chwili, że myślenie jest, że możemy w nim uczestniczyć, zdając sobie sprawę z jego mocy zarówno wtedy, gdy coś przed nami odkrywa, jak i wtedy, gdy błądzi lub kieruje nas wprost na manowce. Chodzi więc raczej nie o to, czym jest, lecz jakim jest i jakie mogą być lub są jego konsekwencje. Albo też inaczej, co w nim jest takiego, że stworzyło naszą kulturę i co w nim jest takiego, co kulturze może grozić" – napisała B. Skarga (2004, s. 117) w jednej ze swoich książek.

Jakkolwiek trudno jest wyjaśnić pojęcie myślenia, bez wątpienia należy ono do najbardziej rozpowszechnionych pojęć potocznych i naukowych. Bez wątpienia także myślenie jest najbardziej specyficzną czynnością podejmowaną przez człowieka i to czynnością kulturotwórczą. J. S. Bruner (2006) zwraca uwagę na fakt, że myślenie człowieka jest zawsze usytuowane w kontekście kulturowym i stamtąd też czerpie swoją moc. To kultura dostarcza nam swoistej „skrzynki z narzędziami", dzięki której konstruujemy obraz siebie samych i otaczającej nas rzeczywistości. Zgodnie ze stanowiskiem S. L. Rubinsztejna (1962), myślenie jest zinterioryzowaną czynnością wytwarzania i wyboru informacji (treści), zachodzącą w zasadzie w sytuacjach problemowych. Myślenie należy traktować przede wszystkim jako proces twórczy, prowadzący do zdobycia nowej wiedzy. Owo zdobycie nowej wiedzy, możliwość wytworzenia informacji nowych dla podmiotu, to cecha czynności myślenia, odróżniająca ją od spostrzegania i zapamiętywania. Według J. S. Brunera (1978), myślenie to czynność pozwalająca wyjść poza dostarczone informacje. Myśleć – zdaniem J. Deweya (1988) – znaczy wypełniać lukę w doświadczeniu, wiązać fakty lub czyny, które inaczej pozostawałyby w izolacji, a myślimy wtedy, kiedy rozwiązujemy problemy. Myślenie, jak już wcześniej wspomniano, jest funkcją kulturotwórczą, a jeśli tak, to wrażliwość na problemy, umiejętność ich dostrzegania w otoczeniu, werbalizowania i rozwiązywania, umiejętność analizy, syntezy,

porównywania, uogólniania, abstrahowania, powinny w procesie dydaktycznym znaczyć więcej, niż umiejętność odtwarzania zapamiętanych kwestii.

Pytanie, jaka powinna być dydaktyka, by sprzyjała rozwijaniu myślenia uczniów, nie jest nowe, a mimo to wciąż powraca w rozważaniach nad współczesną szkołą i procesem edukacji. Przeciwstawienie „dydaktyki myślenia" „dydaktyce pamięci" ma moc wartościującą – „dydaktyka pamięci" budzi skojarzenia ze szkołą średniowieczną, z kształtowaniem dogmatycznych postaw uczniów, z zabijaniem ciekawości poznawczej, z niszczeniem samodzielności myślenia i działania jednostki, z systemem kar, którym dysponował nauczyciel, by zmusić ucznia do zapamiętania określonych treści, a tym samym budzi skojarzenia z zewnętrzną motywacją do uczenia się. Uznanie „dydaktyki pamięci" za anachronizm nie oznacza rzecz jasna rezygnacji z odwoływania się w procesie kształcenia do pamięci i zapamiętywania, implikuje raczej zmianę w hierarchii pojęć dydaktycznych, nadanie czynności myślenia ucznia w procesie edukacyjnym znaczenia fundamentalnego, nie incydentalnego. Jeśli szkoła ma przygotować młode pokolenie do efektywnego i konkurencyjnego funkcjonowania w warunkach, których dziś nie sposób przewidzieć ze względu na tempo i charakter zmian zachodzących w szeroko pojętej kulturze, musi orientować się na kształtowanie przez ucznia strategii uczenia się, rozwijanie umiejętności stawiania pytań, dociekania, formułowania wątpliwości, rozwijanie poznawczej efektywności uczącego się poprzez tworzenie uczniowi okazji do ćwiczenia aparatu poznawczego, poprzez rozwój strategii redundancji wiadomości. Szkoła musi orientować się na zbliżenie procesu uczenia się ucznia do procesu badawczego.

Czy nie po to właśnie posyłamy dzieci do szkoły? Czy nie oczekujemy, że przygotuje ona młode pokolenie do życia, nauczy dziecko, jak korzystać z własnego umysłu, jak efektywnie i konkurencyjnie funkcjonować w rzeczywistości, która zmienia się bardzo szybko i która w coraz większym stopniu wymaga od jednostki nie tyle umiejętności reprodukcji wiadomości, ile zdolności do operowania nimi, docierania do potrzebnych w danej sytuacji zadaniowej informacji, wydobywania ich, adekwatnego selekcjonowania i sekwencjonowania, tworzenia z dostępnych wiadomości złożonych idei. Co więcej, oczekujemy – pisze D. Kuhn – że „uczniowie będą pewnymi siebie, wewnętrznie zmotywowanymi do nauki, odpowiedzialnymi i niezależnymi myślicielami, dążącymi do wiedzy i ceniącymi jej wartość. Oczekujemy od nich otwartości umysłu, samodzielności myślenia, dociekliwości, wrażliwości na problemy, wykorzystania twórczego potencjału, umiejętności indywidualnego i wspólnego działania, komunikowania się, rozwijania zdolności poznawczych" (s. 3).

Problematyka recenzowanej książki lokuje się w nurcie tzw. dydaktyki myślenia. Autorka *Education for Thinking* swoje rozważania o współczesnej szkole i kształceniu koncentruje wokół dwóch pojęć: *inquiry* i *argument*. Termin *inquiry* oznacza dociekanie, badanie, dochodzenie do wiedzy na drodze własnej aktywności poznawczej podmiotu, oznacza umiejętność uczenia się. Natomiast drugi termin, biorąc pod uwagę kontekst, w jakim wielokrotnie pojawia się w tekście Kuhn, tłumaczyć należy jako polemizowanie, a więc wymienianie poglądów, argumentów, dyskutowanie, opowiadanie o czymś wraz z demonstrowaniem własnego stanowiska przyjętego w spojrzeniu na dane zagadnienie, uwzględniając jednocześnie możliwe stanowiska prezentowane przez interlokutorów.

Zdaniem Kuhn, kontakt poznawczy nauczyciela i ucznia nie może sprowadzać się do dekretowania przez nauczyciela znaczeń i narzucania ich uczącym się jako jedynie słusznych i właściwych, a co za tym idzie, obowiązujących. Jeśli bowiem przyjąć, że rzeczywistość jest stwarzana, nie odnajdywana, że konstrukcja rzeczywistości to produkt wytwarzania znaczenia, ukształtowany przez tradycje oraz przez kulturowe narzędzia sposobów myślenia, wówczas jasne staje się, że istotą edukacji jest wspomaganie dzieci w procesie uczenia się korzystania z tych narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości oraz odnajdywania własnego miejsca w świecie. Toteż – pisze autorka recenzowanej książki – tzw. *inquiry learning*, a więc uczenie się zorientowane na kształtowanie i rozwijanie umiejętności o charakterze badawczym jest wartościowsze od tradycyjnego nauczania-uczenia się, dlatego że *inquiry learning* implikuje autentyczne zaangażowanie uczniów w badanie realnych zjawisk, zbliża podejmowane przez nich czynności poznawcze do tych wykonywanych przez naukowców, owocuje wiedzą w pełni spersonalizowaną. Systematycznie prowadzone obserwacje powinny dostarczać informacji umożliwiających uczącemu się formułowanie wniosków i uogólnień.

Uczeń musi więc analizować i interpretować dane, na podstawie dostępnych przesłanek docierać do nowej (w sensie subiektywnym) wiedzy. Rozwijanie tych umiejętności w klasie szkolnej, zdaniem Kuhn, wymaga:

1) „określenia pytań, na które uczniowie będą poszukiwać odpowiedzi w toku prowadzonego badania;
2) zaprojektowania i kierowania badaniem;
3) zastosowania narzędzi i technik gromadzenia, analizowania i interpretowania danych;
4) rozwijania umiejętności opisu, wyjaśniania, przewidywania i dowodzenia;
5) krytycznego i logicznego myślenia umożliwiającego powiązanie dowodu i wyjaśnienia" (s. 40).

To, o czym mowa, przywodzi na myśl Brunerowski akt dokonywania odkrycia. Przywodzi też na myśl prace tych, którzy, zainspirowani przedmiotem i kierunkiem badań wytyczonym przez Brunera, wprowadzili do terminologii pedagogicznej takie chociażby pojęcia, jak *proleptic instruction* czy uczenie się deliberacyjne (por. Rogoff, Lave, 1984).

Doskonałość intelektualna człowieka – pisze Bruner (1978) – jest najwyższą spośród jego doskonałości. Najbardziej osobiste i niepowtarzalne w tym, co człowiek wie, jest to, co sam odkrył, przy czym terminem tym Bruner obejmuje wszystkie formy zdobywania wiedzy samemu przez posłużenie się umysłem. Jakie więc znaczenie ma zachęta do dokonywania odkryć w procesie uczenia się? Czy wytwarza to pewien szczególny i niepowtarzalny związek między posiadaną wiedzą a jej posiadaczem? I co taki szczególny związek może dać uczniowi? Czego wreszcie wymaga akt dokonania odkrycia? Oczywiście, nie często zdarza się, na pograniczach wiedzy czy gdziekolwiek indziej, odkrycie nowych faktów w takim sensie, jaki sugerował Newton mówiąc o natrafianiu bez mapy na wyspy prawdy wśród morza niewiedzy. Jeśli jednak odkrycie nastąpiło w ten właśnie sposób, to odbywa się to niemal zawsze dzięki właściwie postawionej hipotezie, dokąd płynąć. Odkrycie – konstatuje Bruner – podobnie jak zdziwienie, faworyzuje umysły dobrze przygotowane. Człowiek musi wiedzieć, by doznać zdziwienia. Tak samo jest z dokonywaniem odkrycia, które w swej istocie polega na przeorganizowaniu lub przekształceniu danych w sposób umożliwiający wyjście poza tak przegrupowane dane oraz na uzyskanie dalszego, nowego wglądu i – co istotne – nie jest ważne, czy tak rozumianego odkrycia dokonuje samodzielnie uczeń czy prowadzący badania naukowiec. Bruner pisał, że zasadniczym celem nauczyciela jest zapewnienie uczniowi tak dobrego opanowania przedmiotu, jak tylko to jest możliwe, i uczynienie z niego człowieka myślącego niezależnie i z własnej inicjatywy – człowieka, który samodzielnie pójdzie dalej po zakończeniu formalnej nauki w szkole (1978). Autorka recenzowanej książki pyta wprost o to, jak ma tego dokonać nauczyciel, jak nauczać, by uczeń ucząc się mógł uczyć się, jak się uczyć, by mógł rozwijać umiejętności dochodzenia do wiedzy. „Jak nauczyciel ma pomagać uczniowi «analizować i interpretować dane» czy też jak powinien go wspierać w wysiłkach związanych z «myśleniem krytycznym i logicznym, by tenże mógł znaleźć powiązanie między dowodem a wyjaśnieniem»?" (s. 41). Wielu nauczycieli za jedno ze swoich ważniejszych zadań uznaje pomoc uczniom w pogłębianiu i poszerzaniu obszaru rozumienia zjawisk fizycznych i społecznych zachodzących w otaczającym nas świecie, co zdaje się niemożliwe bez tworzenia w procesie edukacyjnym warunków do teoretyzowania, rozumowania przyczynowo-skutkowego, antycypowania konsekwencji podjętych działań. Co więcej – pisze Kuhn – umiejętność dochodzenia do wiedzy na drodze eksploracji rzeczywistości, umiejętność generowania informacji i operowania nią, umiejętność wychodzenia poza dostarczone wiadomości, nie są dane intuicyjnie, nie rozwijają się też samoistnie jako swego rodzaju poklosie „naturalnej" ciekawości dziecka. Rozwijając tę tezę, autorka recenzowanej książki dodaje, że należy dążyć do określenia istoty i sekwencyjności rozwoju tych umiejętności, by móc tym samym ustalić, jakie wsparcie będzie uczniowi potrzebne, by ten ucząc się mógł jednocześnie opanowywać strategie poznawania rzeczywistości i nadawania sensu i znaczenia poszczególnym jej elementom. „Kamieniem węgielnym tych umiejętności jest idea stawiania tezy, lub pytania, i możliwości dowodzenia, które są z nimi związane. Uznanie wagi formułowania tezy, która dopiero na być poddana weryfikacji, zakłada tworzenie przestrzeni dla wzajemnego przenikania się wyjaśnienia i dowodzenia, które *nota bene* leżą w samym sercu umiejętności samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Bez tego nie może być mowy o opanowywaniu i rozwijaniu tej zdolności. Co gorsza, umiejętność ta zostaje zredukowana do demonstrowania, prezentowania (tego, co ktoś uznaje za prawdziwe) lub do podawania porcji informa-

cji, których sensu uczeń nie znajduje" (s. 57). Z kolei bez opanowania eksponowanych przez Kuhn umiejętności nie może być też mowy o tym, że uczeń będzie w stanie doświadczać zdziwienia, dokonywać odkryć, w pełni wykorzystać swój intelektualny potencjał i to nie tylko w szkole, w której jest wspomagany i wspierany w swych wysiłkach związanych z poznawaniem przez nauczyciela, ale także poza nią.

Takie podejście do kształcenia implikuje stopniowy transfer odpowiedzialności za uczenie się i jego efekty od nauczyciela do ucznia. Warto w tym miejscu odwołać się do wspomnianego już pojęcia *proleptic instruction*, którym J. V. Wertsch i C. A. Stone (Rogoff, Lave, 1984) posłużyli się na określenie procesu kształcenia łączącego objaśnianie, demonstrowanie oraz coraz większe uczestnictwo dziecka w wykonywaniu zadania. Istotne jest też to, że takie nauczanie-uczenie się jest procesem deliberacyjnym, ukrytym, rozwijanym przez ucznia i nauczyciela w toku porozumiewania się, a co za tym idzie, jest procesem o charakterze oportunistycznym. Jeśli bowiem jest to proces wspólnie konstruowany przez ucznia i nauczyciela w trakcie komunikowania się, to oczywiste staje się, że nie sposób precyzyjnie go zaplanować, nie sposób przewidzieć wszystkiego, co się wydarzy. To proces zorientowany na cel, ale jednocześnie elastyczny, dostosowujący się do pojawiających się okoliczności i wynikających z nich możliwości transmisji wiedzy i umiejętności. To proces pragmatycznie wykorzystujący konteksty, w znacznej mierze oparty na interakcjach werbalnych, ale równocześnie proces milczący, deliberacyjny, rozwijający się w sytuacji problemowej, gdy uczestnicy konstruują indywidualne sposoby rozumienia jej aspektów, ustalają plan działania, negocjują znaczenia. To proces, w który wpisane jest narastające angażowanie dziecka w wykonywanie zadania, dzięki temu uczący się zyskuje perspektywę działań i ich efektów.

Kuhn zwraca uwagę, jak istotne w procesie kształcenia jest przezwyciężanie przez uczniów pokusy traktowania istniejących wyjaśnień jako „wystarczająco dobrego" sposobu poznania otaczającej rzeczywistości i jak ważne jest zrozumienie przez nich, a w dalszej kolejności uświadomienie sobie wartości samodzielnej eksploracji zjawisk, umiejętności korzystania z własnego umysłu, „ćwiczenia aparatu poznawczego" – jak powiada Bruner, i dostrzeżenie w tych umiejętnościach mechanizmu rozwojowego, sposobu na wzbogacenie i poszerzenie dotychczasowych przekonań na temat świata, sposobu na lepsze, pełniejsze rozumienie badanego wycinka rzeczywistości i własnego w niej miejsca.

W procesie kształcenia temu wszystkiemu służy nie tylko wspomniana już umiejętność docierania do wiedzy, ale także umiejętność polemizowania, która – jak pisze Kuhn – „może przybierać zarówno wewnętrzną, indywidualną postać, wtedy kiedy jednostka polemizuje sama ze sobą lub obiera pewien kierunek rozumowania orientując się na obronę prezentowanego przez siebie w danej kwestii stanowiska (polemika jest wówczas postrzegana jako produkt, rezultat), jak i formę zewnętrzną, społeczną, z którą mamy do czynienia wówczas, gdy dwoje lub więcej ludzi angażuje się w proces wymiany poglądów (polemika jest wtedy traktowana jako proces). Mimo dokonanego rozróżnienia, obie te formy są ze sobą ściśle związane (...) i pociągają za sobą podobne (chociaż nie identyczne) umiejętności. (...) Ważne jest, by uczniowie nie tylko polemizowali, ale nade wszystko uczyli się, jak to robić dobrze. Polemizowanie, podobnie jak umiejętność dochodzenia do wiedzy, wymaga ćwiczenia, w trakcie którego jednostka stopniowo odkrywa jego wartość poznawczą. (...) W odróżnieniu natomiast od umiejętności badawczych, polemizowanie jest przydatne w życiu codziennym, w potocznych rozmowach" (s. 113). Istnieje stanowisko, zgodnie z którym polemizowanie jest sposobem dochodzenia do wiedzy. Wspólne zaangażowanie w sytuację problemową, uczestnictwo w dyskursie z innymi, nacechowane jest dążeniem do rozwiązania problemu, pokonania zaistniałej trudności czy podjęcia wiążących w danej sprawie decyzji. I doprawdy nie jest ważne, jak osoby pozostające za sobą w tego typu interakcji postrzegają rozważaną kwestię: czy prezentują odmienne stanowiska, czy też postrzegają rzecz podobnie. W trakcie rozmowy dochodzi bowiem do ustalenia alternatyw i generowania oraz oceny argumentów za i przeciw każdej z nich. Taka interakcja sprzyja rozwijaniu myślenia jednostki, doskonaleniu procesów poznawczych, a co za tym idzie, wzbogacaniu jej wiedzy.

Rozważane przez Kuhn kwestie dobrze korespondują z poglądami Brunera (2006) na temat sposobów organizacji i zawiadywania wiedzą o świecie, strukturyzacji doświadczenia. Otóż, są dwa zasadnicze tego sposoby: jeden wydaje się bardziej predestynowany do ujmowania „rzeczy", „obiektów" fizycznych,

drugi natomiast ludzi i związanych z nimi sytuacji. Owe sposoby są powszechnie znane jako myślenie logiczno-naukowe i myślenie narracyjne. „System edukacyjny – pisze Bruner – musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń. Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze. Szkoły muszą to umożliwiać, podtrzymywać i przestać przyjmować za pewnik" (tamże, s. 68). Przyjmowano bowiem dość długo milczące założenie, że umiejętność prowadzenia narracji jest czymś danym, czymś naturalnym i w związku z tym nie trzeba jej nauczać. I Bruner, i Kuhn są odmiennego zdania – jeśli opowiadanie o czymś, wymiana poglądów na dany temat, dialogowanie, narracja ma stać się narzędziem umysłu, służącym do wytwarzania znaczeń, bez wątpienia wymaga zaangażowania jednostki i ćwiczenia. Dialogowość, na co wskazują inspirowane myślą Wygotskiego i Bachtina prace psychologów, jest przecież również zasadą organizacji procesów umysłowych (zob. np. Stemplewska-Żakowicz, 2002).

Warto więc, za Kuhn, powtórzyć najważniejsze powody, dla których rozwijanie kompetencji dialogowania, wymiany myśli i doświadczeń, siłą rzeczy powinno być wpisane w proces edukacyjny. „Jeśli, jako nauczyciele, zachęcimy chociaż dwóch uczniów do udziału w poważnej dyskusji, to na tym fundamencie ukształtujemy umiejętności wymiany poglądów, dialogowania jakże przydatne w życiu codziennym. (...) Uczestnicy dialogowej wymiany poglądów z pewnością potrzebują umiejętności poznawczych – by móc ocenić możliwości i wybrać najbardziej efektywną odpowiedź kiedy już poznają stanowisko interlokutora, i powielać te czynności tak długo, jak długo trwa dialog. Ten proces jest poznawczo wymagający, trzeba to jasno powiedzieć. A skoro będą już oni gotowi do podjęcia znacznego wysiłku intelektualnego, jakiego dialogowanie wymaga, uczestnicy muszą przyjąć jakieś założenia na temat celu wymiany poglądów, ustalić, ku czemu będą zmierzać. Muszą podjąć wspólny namysł nad następującymi kwestiami: dlaczego polemizujemy? Co stanowi sedno zagadnienia? Czego próbujemy dokonać? Czy jest nadzieja na to, że uda nam się tak wyprofilować tę konfrontację stanowisk, że nasze spotkanie będzie czymś więcej niż tylko porównaniem naszych dwóch punktów widzenia?" (s. 149–150). Odpowiedzi na te i im podobne pytania zależą od świadomości epistemologicznej uczniów, od ich zdolności do refleksji nad wiedzą i jej pochodzeniem. Jeśli prawdy istnieją obiektywnie i oczekują na odkrycie, jak uważają zwolennicy absolutnej koncepcji prawdy, lub jeśli jest ich tyle, ilu jest ludzi, jako że prawda jest czymś subiektywnym, relatywnym, jak tego chcą chociażby pragmatycy, wówczas tak naprawdę nie ma punktu wyjścia do polemiki. Wyzwala ją natomiast i podtrzymuje przekonanie, że „rzeczywisty dialog jest otwarciem się obydwu stron dialogu na nowe doświadczenie. Nowe doświadczenie możliwe jest tylko wtedy, kiedy pytamy. Pytamy zaś wtedy, kiedy to o co pytamy, jawi się nam jako problematyczne, niejednoznaczne, pełne wątpliwości; takie na które nie ma ustalonej odpowiedzi" (Folkierska, 1995 s. 164). Tak rozumiany dialog nie jest więc zorientowany na dociekanie kto ma rację, kwestia prawdy pozostaje otwartą, ponieważ prawda może pojawić się dopiero u kresu rozmowy, przy czym żaden z rozmówców nie ma pewności co do tego, gdzie ów kres się znajduje i czy w ogóle istnieje.

Autorka recenzowanej książki zauważa, że jakkolwiek wielu nauczycieli szkół średnich i wyższych twierdzi, że często dostarcza swoim uczniom okazji do wymiany poglądów i argumentowania, to autentyczny *dialogic argument*, jak pisze Kuhn, jest tak naprawdę trudny do prowadzenia w klasie szkolnej. Co stanowi źródło trudności? Czy możliwe jest ich ograniczenie w warunkach, jakie uczniowskiemu poznawaniu narzuca szkoła? Jak organizować i wspierać uczniów podejmujących trud związany z wymianą doświadczeń, myśli, poglądów? Innymi słowy, jak edukować, by nie zniszczyć tego, co w uczniach najcenniejsze – ich poznawczego potencjału? Warto sięgnąć po tę książkę, by wspólnie z Kuhn, w świetle prezentowanego przez nią materiału empirycznego i wniosków płynących z przeprowadzonych przez autorkę obserwacji dydaktycznych działań dwóch nauczycielek, podjąć namysł nad istotą procesu edukacji człowieka we współczesnym świecie.

Education for Thinking to książka, która bezpośrednio wpisuje się w trwający nie od dziś dyskurs na temat zasadniczych zadań współczesnej szkoły i kształcenia przebiegającego w zmieniającym się wciąż kontekście kulturowym, pośrednio natomiast jej problematyka dotyczy także samej dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej – jej zadań, aparatury pojęciowej i hierarchii istotnych pojęć oraz ak-

tualności (z punktu widzenia potrzeb ucznia i nauczyciela) proponowanych przez nią rozwiązań lekcji. Normatywność dydaktyki, nadmierne zaufanie nauczyciela do jej kanonów, działanie zgodnie z jej wytycznymi nie oznacza jeszcze, że uczeń w wyniku kształcenia będzie wiedział, jak korzystać z własnego umysłu i nie zawaha się go używać w szkole i poza nią. O tym należy pamiętać.

Literatura

Arendt H.: *Myślenie*. PWN, Warszawa 2002

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

Bruner J. S.: *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków 2006

Dewey J.: *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1988

Folkierska A.: *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*. W: J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Impuls, Kraków 1995

Rogoff B., Lave J.: *Everyday Cognition. Its Development in Social Context*. Harvard University Press, Cambridge 1984

Rubinsztejn S. L.: *Myślenie i drogi jego poznania*. KiW, Warszawa 1962

Skarga B.: *Ślad i obecność*. PWN, Warszawa 2004

Stemplewska-Żakowicz K.: *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja"*. W: J. Trzebiński (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP, Gdańsk 2002.

Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

PRENUMERATA „RUCH" S.A.

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

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

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

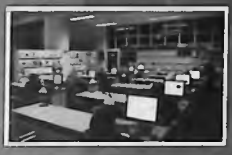
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
   - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
   - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
   - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
   - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE

Uczelnia na Powiślu

Pozytywna ocena Państwowej Komisji Akredytacyjnej w 2007

Studia na kierunku pedagogika



W roku 2005, 2006, [illegible] otrzymała certyfikat "Wiarygodna Szkoła"

[illegible] 6/8
[illegible] Warszawa
[illegible] 23 do 27
[illegible] wsp.edu.pl

www.wsp.edu.pl