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

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXI Warszawa 2010

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

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

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP
Rok LXXXI Warszawa 2010

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent

prof. dr hab. Andrzej Bogaj

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

Tadeusz Lewowicki – Wielokulturowość i edukacja 5

ARTYKUŁY

Zygmunt Wiatrowski – Tradycje i współczesne uwarunkowania wychowania 21
Arkadiusz Żukiewicz – Tożsamość w działaniu społecznym 31

RELACJE Z BADAŃ

Michał H. Chruszczewski – Myślenie skojarzeniowe i jego miejsce w uzdolnieniach artystycznych 43
Maciej Karwowski – Nauczycielskie przewodzenie – perspektywy teoretyczne i metoda pomiaru 57

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Bronisława Dymara – Współbycie interpersonalne jako fenomen i zadania edukacji ... 87

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Zdzisław Zdebski – Peregrynacje pedagogiczno-psychologiczne Karola Irzykowskiego 97

RECENZJE

Stefan Mieszalski – Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Alina Szczurek-Boruta (red.): *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy* 101
Emilia Żyłkiewicz, Karol Konaszewski – Jerzy Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa* 103
Bogusław Śliwerski – Anita Famuła-Jurczak: *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego"* 106
Krzysztof Kruszewski – Roman Dolata: Szkoła – segregacje – nierówności 107

KRONIKA

Bożena Tołwińska, Alicja Korzeniecka-Bondar – Liderzy w edukacji. Łódź, 14–15 czerwca 2010 111
Anna Józefowicz – Pogranicza – Filozofia, Socjologia, Historia, Zarządzanie. Zakopane, 25–27 czerwca 2010 117

CONTENTS

Tadeusz Lewowicki – Multiculturalism and education 5

ARTICLES

Zygmunt Wiatrowski – Traditions and contemporary conditions of upbringing 21
Arkadiusz Żukiewicz – Identity in social action 31

RESEARCH REPORTS

Michał H. Chruszczewski – Associative thinking and its place within artistic aptitudes 43
Maciej Karwowski – Teacher's guidance – theoretical perspectives and a method of measurement 57

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Bronisława Dymara – Interpersonal coexistence as a phenomenon and the task of education 87

PEDAGOGUES' PROFILES

Zdzisław Zdebski – Karol Irzykowski's pedagogical and psychological peregrinations 97

REVIEWS

Stefan Mieszalski – Tadeusz Lewowicki i in (eds.): *Educational system with Polish as a language of instruction in European countries – the current state, problems and perspectives* ... 101
Emilia Żyłkiewicz, Krzysztof Konaszewski – Jerzy Nikitorowicz: *Regional and cross-cultural education* 103
Bogusław Śliwerski – Anita Famuła-Jurczak: *The school as a place of (under)development. An empirical study of "virtual" secondary school as an example* 106
Krzysztof Kruszewski – Roman Dolata: *The school – segregations – inequalities* 107

CHRONICLE

Bożena Tołwińska, Alicja Korzeniecka-Bodnar – Leaders in education. Łódź, Juni the 14–15th, 2010 111
Anna Józefowicz – Borderlands – Philosophy, Sociology, History, Management. Zakopane, Juni the 25–27th, 2010 117

Tadeusz Lewowicki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

WIELOKULTUROWOŚĆ I EDUKACJA[1]

Przemiany następujące we współczesnym świecie – w tym bardzo odczuwalne w naszym kraju procesy integracji europejskiej, globalizacji wielu dziedzin życia, a także nasilonych migracji ludzi, swobodnego przepływu informacji – sprawiają, że wielokulturowość jest zjawiskiem powszechnym, spotykanym w różnych sytuacjach, niemal na każdym kroku. Zróżnicowanie ludzi i tworzonych przez nich kultur jest bogactwem i szansą na rozwój społeczeństw i jednostek. Świadczą o tym wielowiekowe doświadczenia dawnych państw skupiających różne narody, grupy etniczne – i ich kultury. Liczne dokonania społeczności starożytnych państw Dalekiego i Bliskiego Wschodu, Afryki (głównie Egiptu), starożytnej Grecji i Rzymu były rezultatem m.in. współdziałania i wzajemnego wpływu ludzi różnych kultur. Również późniejsze wieki przyniosły moc przykładów twórczej siły wzajemnego oddziaływania kultur. Mamy tego dowody także w Polsce. Na dorobek naszej kultury składają się dzieła Polaków, ale przecież też wielu Włochów, Niemców, Litwinów, Żydów, Ormian, a także przedstawicieli sporej liczby innych grup narodowych i etnicznych. Szczycimy się powstałą dzięki nim lub przy ich udziale architekturą, malarstwem, rzeźbą, poezją, muzyką, filmami. Powszechnie znane są nazwiska Wita Stwosza, Marconiego, Mickiewicza, Słowackiego, Kawalerowicza. W tym roku obchodzimy 200-lecie urodzin Fryderyka Chopina – ukształtowanego na styku kultury polskiej i francuskiej. Na styku kultur polskiej i niemieckiej narodził się i rozwinął geniusz Mikołaja Kopernika. Wszyscy oni mają wielokulturowe genealogie, wyrastali w warunkach wielokulturowości, stali się wybitnymi Polakami i zarazem Europejczykami. To tylko nieliczne przykłady postaci stanowiących poświadczenie wielokulturowego charakteru polskiej kultury i tożsamości.

Wielokulturowość przynosi jednak nie tyko znaczące osiągnięcia, różne dobra, powody do chwały. Zróżnicowanie ludzi – narodowe, etniczne, odmienność koloru skóry – i ich kultury – języka, religii, wierzeń, obyczajów – często było przyczyną konfliktów, wojen, tragedii. Niestety, różnice te także współcześnie wykorzystywane są do wzniecania waśni, przemocy. Na świecie wciąż trwają wojny podsycane nienawiścią wobec Innych i ich religii, kultury. Od tej zmory nie jest wolny także nasz kontynent, chociaż znaczna część Europy szczęśliwie od sześćdziesięciu pięciu lat nie jest polem konfliktów zbrojnych. Globalnym problemem stał się jednak terroryzm – wyposażony w nowoczesne środki niszczenia i w znacznej mierze skojarzony z religijnymi fundamentalizmami. To złowroga strona wielokulturowości – wielokulturowości wykorzystywanej do podtrzymywania i szerzenia nienawiści, do stosowania przemocy wobec Innych i do niszczenia ich kultur.

Poszukiwania rozwiązań problemów, które występują w społeczeństwach wielokulturowych, kieruje się coraz częściej ku edukacji. W edukacji bowiem upatruje się szanse na przygotowanie do pomyślnego życia w warunkach wielokulturowości, na przezwyciężanie stereotypów i złego bagażu doświadczeń minionych pokoleń, na pokojową współpracę ludzi różnych narodowości, ras, kultur, wierzeń, także pozycji społecznych i statusu materialnego. Dotychczasowe dzieje różnych prób edukacji uwzględniającej wielokulturowość wydają się wielce pouczające, ale i godne krytycznego spojrzenia, jeżeli z nauk płynących z przeszłości chcemy skorzystać poszukując modelu czy modeli edukacji wielokulturowej odpowiedniej współcześnie i dobrze rokującej na przyszłość. Przywołajmy zatem wybrane przykłady – ilustrujące rozmaitość podejść do edukacji wielokulturowej.

Dawne odmiany edukacji wielokulturowej

Współczesne odczytania edukacji wielokulturowej ukształtowane zostały w wieku XIX i – przede wszystkim – XX. Wiek XIX to kolejne fale ruchów niepodległościowych, lata wojen napoleońskich, zmiany gospodarcze i społeczne budzące dążenia emancypacyjne, Wiosna Ludów – wszystkie te wydarzenia i procesy zwróciły uwagę na sprawy języka i kultury społeczeństw wybijających się na niepodległość i/lub aspirujących do własnego bytu państwowego. Ujawniało się nowe myślenie o tożsamości narodowej, kulturowej, państwowej. Powstawały państwa narodowe, a w największych monarchiach europejskich – m.in. pod wpływem tych wydarzeń i nasilania się procesów narodowej identyfikacji społeczności żyjących w państwach wielonarodowych – wprowadzono z czasem pewną liberalizację w zakresie spraw oświatowych. Kultura i oświata uwzględniające elementy narodowe czy narodowościowe stały się ważnymi kwestiami społecznymi i problemami politycznymi (por. Lewowicki, 2000; 2009). Zjawiska i procesy wtedy następujące stały się – co należy podkreślić – ważnymi źródłami współcześnie pojmowanej tożsamości, tożsamości narodowej i kulturowej (por. Bokszański, 1989; Kłoskowska, 1996; Lewowicki, 1994; Pomian, 1992; Taylor, 1995).

Na ziemiach polskich – znajdujących się pod zaborem trzech europejskich monarchii – przejawy liberalizacji wystąpiły przede wszystkim na obszarach przyłączonych do monarchii austro-węgierskiej. Miało to służyć stosunkowo łagodnej asymilacji ludności polskiej. W pozostałych zaborach prawie całkowicie pozbawiono takich swobód. Wyraźnie ukształtowała się praktyka traktowania edukacji jako środka wynarodowienia, asymilacji, narzucania kultury grupy dominującej.

Ówczesne myślenie o edukacji w społeczeństwach/państwach wielonarodowych odnosiło się głównie właśnie do relacji między większościową (dominującą) grupą narodową a mniejszościową grupą narodową, słabszą (grupami mniejszościowymi, słabszymi). Edukacja miała służyć panowaniu nad społeczeństwami słabszymi (liczebnie niekiedy wcale nie mniejszościowymi) i asymilacji tych społeczeństw.

Na początku wieku XX podjęto zadanie określenia rozbudowanej ideologii edukacyjnej odnoszącej się do grup mniejszościowych i ludności napływowej innej narodowości. W 1901 roku J. Lichte (1901) sformułował w Niemczech podstawowe zadania szkoły w związku z nauczaniem i wychowaniem dzieci obcoję-

zycznych. Tekst dotyczył dzieci polskich z zaboru pruskiego oraz z Zagłębia Ruhry, gdzie znalazły się rodziny polskie w wyniku tzw. *Ostfluchtu*, czyli ucieczki siły roboczej z terenów wschodnich (ziem polskich).

W artykule J. Lichtego „wskazane zostały trzy główne zadania stojące przed szkołą w związku z obecnością dzieci obcojęzycznych. Po pierwsze, chcąc zapewnić efektywną realizację celów nauczania, należy znacznie zmniejszyć liczebność klas szkolnych; po drugie, ponieważ ludność polska przysparza władzom niemieckim wielu kłopotów, należy przyznać priorytet nauczania w języku niemieckim ze szczególnym uwzględnieniem geografii i historii Niemiec; oraz po trzecie, na terenach zamieszkałych przez »wysoki procent elementu obcojęzycznego« należy zadbać o to, aby polskie dzieci przyswoiły sobie na całe życie »niemiecką istotę, niemieckie odczuwanie, myślenie i mowę«" (Szymański, 1995). Realizując te zadania, szkoła stanie się „ważnym czynnikiem w ogólnej działalności na rzecz utrzymania i szerzenia niemieckości" (tamże).

W tym samym wieku w wielu państwach edukację traktowano jako sposób asymilacji grup mniejszościowych. Różniły się sposoby asymilacji – od radykalnych, ograniczających lub nierespektujących prawa grup mniejszościowych, do bardziej subtelnych – pozyskujących te grupy (ludzi z tych grup) na rzecz kultury i narodowości grupy dominującej.

Inny stosunek do wielokulturowości ukształtował się w Ameryce Północnej (w tej części wykładu odwołuję się do fragmentów tekstu: Lewowicki, 2000). Postępujący liberalizm oświatowy w USA dawał nieporównanie większe szanse podtrzymywania tożsamości grup mniejszościowych. Prawo i elementy wolnego rynku w oświacie umożliwiały istnienie różnych form edukacji wielokulturowej. Edukacja ta niewątpliwie sprzyjała adaptacji ludności napływowej do miejscowych warunków, w jakiejś mierze również służyła asymilacji. Poszukując modeli edukacji międzykulturowej, niewątpliwie można właśnie przykłady północnoamerykańskie (USA, Kanada) uznać za pierwowzory demokratycznych rozstrzygnięć współczesnej edukacji wielokulturowej. Oczywiście nie oznacza to, że w dziejach oświaty amerykańskiej nie było rozmaitych problemów, koncepcji i praktyk edukacyjnych, które w warunkach tamtejszej demokracji i modelu edukacji podważały sens oświaty wielokulturowej. Liberalizm oświatowy prowadzi zarówno do pozytywnych, jak i niekiedy do negatywnych skutków, których doświadczają m.in. rozmaite grupy mniejszościowe. Jednym z takich skutków jest utrwalanie mechanizmu reprodukcji społecznej oraz zjawisko stratyfikacji społecznej. Edukacja może odgrywać i odgrywa w tym niepoślednią rolę. Podobne doświadczenia były udziałem także społeczeństw zachodnioeuropejskich (Bernstein, 1990; Bourdieu, Passeron, 1990).

To – z konieczności pobieżne – spojrzenie w przeszłość prowadzi do konstatacji, że działania, które kojarzyć możemy z edukacją wielokulturową, nacechowane były zazwyczaj podejściem hegemonistycznym i instrumentalnym. Elity władzy, grupy większościowe, instytucje państwowe wyznaczały pewien zakres swobód. Czyniły to pod wpływem rozmaitych okoliczności zewnętrznych i wewnętrznych, z mniejszą lub większą niechęcią, nieufnością. Niekiedy działania te miały charakter paternalistyczny – „dobra" władza (tak miała być postrzegana przez grupy mniejszościowe i/lub przez społeczność międzynarodową) udzielała pozwolenia na pewne formy aktywności służące podtrzymywaniu tożsamości grup mniejszościowych.

Wszędzie jednak nadrzędnym celem była asymilacja albo przynajmniej utrzymanie spokoju społecznego. Trudno wskazać elity władzy i grupy większościowe, które z całym przekonaniem i bez ograniczeń prowadziły politykę społeczną wyrównywania szans życiowych różnych grup mniejszościowych i zmierzały do pełnoprawnej i równoprawnej edukacji wielokulturowej. Prawo zazwyczaj chroniło przede wszystkim interesy grup większościowych i – w różny sposób oraz z różnym uzasadnieniem – wyznaczało pola działań grup mniejszościowych. Te ostatnie z kolei w różny sposób zabiegały o poszerzenie zakresu swobód, dążyły do osiągnięcia własnych celów grupowych i zaspokojenia potrzeb szczególnie ważnych dla określonej grupy (mechanizmy zachowań grup mniejszościowych przedstawiam szerzej w innych opracowaniach – Lewowicki 1995a; Lewowicki 1995b).

Edukacja wielokulturowa w drugiej połowie XX wieku

Kataklizm wojny światowej zrodził nowe problemy, a czasy powojenne zmuszały do poszukiwania nowych rozwiązań kwestii społecznych w państwach wielonarodowościowych czy w państwach, w których znalazły się spore grupy obcokrajowców. Przywołam kilka przykładów.

W Niemczech (w Republice Federalnej Niemiec) dotkliwie odczuwany był brak siły roboczej, szczególnie robotników wykonujących ciężką i najgorzej płatną pracę. Kilka umów z państwami europejskimi stworzyło podstawy prawne napływu takiej taniej siły roboczej (por. Szymański, 1995). Na terenie RFN znalazło się wielu Greków, Hiszpanów, Jugosławian, Turków i obywateli innych państw.

Coraz większe znaczenie zyskiwała „pedagogika dla cudzoziemców". Jej cele dotyczyły m.in. takich spraw, jak usuwanie deficytów w wykształceniu przybyszów, umożliwienie im nauki języka niemieckiego i ewentualne przyuczenie do zawodu, wreszcie włączenie ich do życia społecznego – z wyznaczeniem określonych ról. Pedagogikę dla cudzoziemców traktowano też po części jako element egzotyki w życiu społecznym.

Wraz z upływem lat i zmianami warunków, a także ze wzrostem liczebności grup napływowych, kształtowały się różne koncepcje polityki społecznej i różne postawy wobec obcokrajowców. Najpierw traktowano ich jako przejściowo obecną w RFN siłę roboczą. Określano tę koncepcję hasłem „rotacji". Później podjęto próby asymilacji czy też – jak nazywano ten proces – integracji, włączenia obcokrajowców w organizm społeczeństwa niemieckiego. Niewielkie sukcesy w tym zakresie oraz m.in. względy ekonomiczne, gospodarcze i demograficzne wywołały postawy „żądania powrotu" obcokrajowców do ich ojczyzn (tamże).

Każdej z tych koncepcji i lansowanych rozstrzygnięć w sferze praktyki społecznej towarzyszyły poczynania edukacyjne. W niektórych landach – na przykład w Bawarii – tworzono oddzielne klasy dla dzieci obcokrajowców. Klasy te stawały się edukacyjnymi „gettami", a cała koncepcja okazała się „ślepą uliczką". W innych landach – głównie krajach związkowych rządzonych lub współrządzonych przez socjaldemokrację – tworzono klasy mieszane, co miało ułatwić integrację grup większościowych i mniejszościowych.

Rozwiązania te stawiały bądź na przygotowanie obcokrajowców do powrotu, bądź na sprzyjanie integracji (czy raczej asymilacji). Zgłoszono również koncepcję

edukacji dwujęzyczno-dwukulturowej, która miała godzić te dwa cele. W praktyce okazało się to jednak nierealne i zaczęła dominować edukacja preferująca język i kulturę niemiecką (tamże). W istocie teoria i praktyka oświatowa pozostawały wciąż w obliczu dylematu: czy przygotować dzieci obcokrajowców do powrotu, czy integrować (asymilować) ze społeczeństwem niemieckim. Dylemat ten jest wciąż aktualny, jeśli weźmiemy pod uwagę znaczną liczbę cudzoziemców w Niemczech i coraz bardziej różnicujące się postawy społeczeństwa niemieckiego wobec kwestii cudzoziemców. Warto w tym miejscu dodać, że również w Niemczech, a także w USA, stosunkowo najwcześniej pojawiły się idee pedagogiki międzykulturowej – jako nowego spojrzenia na sprawy edukacji w społeczeństwach wielokulturowych. To tego wątku powrócę w dalszej części tekstu.

W państwach europejskich znane są też inne (niż niemieckie) modele postępowania. Należy podkreślić, że modele te bywają niekiedy radykalnie odmienne. Oto na przykład we Francji, jednej z kolebek europejskiej demokracji, od lat zajmuje się oficjalnie stanowisko, że wszyscy mieszkający tam ludzie są równi, a zatem nie ma mniejszości. Historyczne i współczesne uwarunkowania takiego podejścia są opisane w dostępnej literaturze, oczywiste jest jednak, że taka konstrukcja prawno-logiczna nie pozostawała bez wpływu na praktykę oświatową. Przede wszystkim Francja nie uznaje obowiązku respektowania praw mniejszości, natomiast dopuszcza taką możliwość (Rabczuk, 1998). W praktyce edukacyjnej znajdowało to odzwierciedlenie w stosunkowo niewielkiej ofercie dla grup mniejszościowych. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest niski poziom znajomości na przykład języków regionalnych przez młodzież. Odradzanie się edukacji dwujęzycznej – w dość ograniczonym wymiarze – zapewne już nie odtworzy dawniejszego stanu znajomości języka bretońskiego, baskijskiego (Baskowie mieszkają po obu stronach Pirenejów – również we Francji), a także innych języków grup mniejszościowych.

Francja długo zwlekała z podpisaniem Karty Języków Mniejszościowych i Regionalnych, przyjętej przez Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy i przez Komitet Ministrów Rady Europy w 1992 roku. Edukacja wielokulturowa nie wydaje się mieć w tym państwie silnego poparcia. Niezależnie od politycznych deklaracji dominuje nastawienie asymilacyjne. Ostatnio grupy mniejszościowe – m.in. potomkowie przybyszów z dawnych kolonii – przejawiają coraz większą aktywność w organizowaniu stowarzyszeń i instytucji podtrzymujących ich kulturę. Dodać należy, że niedocenianie edukacji wielokulturowej i problemy społeczne grup mniejszościowych powodują powtarzające się protesty, bunty, akty przemocy ze strony części tych grup.

Zdecydowanie bardziej przychylny klimat dla edukacji wielokulturowej panuje w Hiszpanii. W kraju tym konstytucja uznaje pluralizm kulturowy i językowy, dopuszcza szerokie możliwości nauczania języków mniejszościowych. Możliwości te są z powodzeniem wykorzystywane, o czym świadczy wzrost liczby uczniów pobierających naukę w języku hiszpańskim i języku innej (własnej) grupy. Swobody w edukacji językowej są tak duże, że zauważa się nawet wyraźne zagrożenie poczucia tożsamości narodowej i wspólnej kultury mieszkańców Hiszpanii. Zagrożenie to występuje najsilniej w Katalonii i Kraju Basków (tamże).

Jak widać, model oświaty bardzo sprzyjający edukacji wielokulturowej także przysparza niemało problemów społecznych. Są one, oczywiście, inne niż w państwach przesadnie reglamentujących swobody edukacyjne w omawianym tu

zakresie. Problemem staje się nie asymilacja, lecz dezintegracja społeczeństwa, tendencje separatystyczne.

W innych państwach europejskich dostrzec można różne ujęcia edukacji wielokulturowej mieszczące się – najogólniej mówiąc – między „modelem francuskim" a „modelem hiszpańskim". W każdym kraju panują inne warunki, są inne tradycje i inne wyobrażenia o optymalnym modelu edukacji wielokulturowej. Niezwykle trudna wydaje się odpowiedź na pytanie o to, który model jest najlepszy. Społeczeństwa i rządy państw europejskich co pewien czas powracają do rozważań nad problemami zróżnicowania narodowościowego, etnicznego, kulturowego itd., modyfikują rozwiązania prawne, dopuszczają nowe rozstrzygnięcia oświatowe.

Należy dodać, że kwestie wielokulturowości znalazły wprawdzie swój wyraz w regulacjach prawnych Unii Europejskiej i Rady Europy, ale przyjęte normy nie są w pełni akceptowane przez rządy państw europejskich. Przypomnę, że niektóre państwa z oporem podpisały wspomnianą już Kartę Języków Regionalnych i Mniejszościowych. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku podpisało ją 12 państw europejskich, w tym 7 państw Unii Europejskiej, ale ratyfikowała ją tylko Finlandia (tamże). Dzisiaj liczba tych państw jest większa, ale symptomatyczne jest, że proces akceptacji, a następnie ratyfikowania umowy przez parlamenty państw przebiegał nadzwyczaj opieszale.

Wszystko to ilustruje złożoność i delikatność problemów. Przezwyciężenie dotychczasowych schematów postępowania, lęków, uprzedzeń, rozmaitych stanowisk okazuje się bardzo trudne. W krajach, gdzie obowiązuje prawo Unii Europejskiej, które kieruje się głównie zasadą pomocniczości, a więc sugeruje, doradza, wskazuje standardy (ale nie narzuca, nie zobowiązuje do przyjęcia określonego rozstrzygnięcia), istnieje stosunkowo duże pole swobody w przyjmowaniu własnych regulacji kwestii edukacyjnych. Tym trudniejsze jest określenie wspólnych czy podobnych rozwiązań dla licznych państw pozostających poza Unią Europejską.

W poszukiwaniu wzorów edukacji wielokulturowej i międzykulturowej sięga się do przykładów pozaeuropejskich, na przykład z USA. Dominująca tam ideologia społeczna i oświatowa przyjmuje współwystępowanie różnych narodowości, wierzeń, kultur, języków. Zgodnie z teorią „tygla" jako naturalne dopuszcza się nauczanie dwujęzyczne i wielokulturowość w edukacji. Podejmuje się rozmaite działania wspierające edukację wielokulturową, na przykład przygotowuje się dwujęzyczne programy nauczania, kształci nauczycieli posługujących się dwoma (albo kilkoma) językami[2].

Możliwość wprowadzania rozmaitych minisystemów edukacji wielokulturowej sprzyja poszukiwaniu i stosowaniu rozwiązań uznawanych w danych społecznościach za najlepsze. Jednocześnie wielość tych rozwiązań – zastosowanych w różnych środowiskach, w różnych warunkach – nie pozwala na jednoznaczną ocenę poszczególnych doświadczeń. Liberalizm oświatowy daje szanse bardzo różnego spożytkowania możliwości stwarzanych przez prawo. Efektem bywa zarówno asymilacja, jak i zamknięcie w ramach kultury grupy mniejszościowej czy reprodukcja rozwarstwienia społecznego. Problemem jest poziom kształcenia i wychowania w ramach edukacji wielokulturowej – wspólny problem całego systemu szkolnego w USA (por. Sowell, 1996), spotęgowany wielokulturowością w przypadku edukacji uwzględniającej różne języki, kultury, obyczaje, światy wartości

itd. Duży zakres swobód – poza skutkami pozytywnymi – wywołuje tendencje do zamykania się wewnątrz grupy narodowościowej, kulturowej, językowej. Istnieją na przykład spore grupy Latynosów – obywateli USA – którzy żyją w dużej mierze „obok" społeczeństwa anglojęzycznego. W amerykańskim „tyglu" z amalgamatu różnych kultur miała się zrodzić nowa jakość, tymczasem nie zawsze jakość ta powstaje.

Innym państwem wielonarodowym jest Australia. Doświadczenia australijskie również świadczą o trudnościach w określeniu modelu edukacji wielokulturowej. W kraju tym ulegała zmianie polityka wobec ludności napływowej, następowały fazy otwarcia na imigrację europejską i ograniczania jej, potem podobną politykę prowadzono wobec ludności azjatyckiej (Smolicz, 1990 i inne prace tego autora). Odrębnym, szczególnym problemem pozostaje sprawa Aborygenów – rdzennej ludności tego państwa-kontynentu. Wydaje się jednak, że różne modele edukacyjne – od zaniechania rozwiązań problemów edukacyjnych, poprzez tzw. pluralizm przejściowy i dwujęzyczność przejściową (tamże) – służyły tam przede wszystkim asymilacji, „angloasymilacji". Charakterystyczną cechą społeczeństwa australijskiego jest „wielokulturowość mas" i zamknięcie wewnątrzgrupowe elit. Silne piętno wycisnęła swoista brytyjska kastowość. Zróżnicowanie szkół często podtrzymuje stratyfikację społeczną.

Należy jednak podkreślić, że w Australii nie ustaje się nad próbami kształtowania tzw. podwójnej tożsamości jej obywateli, czyli tożsamości odwołującej się zarówno do kultury – ogólnie mówiąc – anglosaskiej, jak i kultur poszczególnych grup narodowościowych. Znaczący udział w kształtowaniu polityki i edukacji wielokulturowej w Australii mieli nasi rodacy – profesorowie Jerzy Zubrzycki i Jerzy J. Smolicz. Wysiłki edukacyjne skierowano na wychowanie jednostek dwukulturowych. Synteza kultur ma prowadzić do – jak się określa – monizmu hybrydalnego. Koncepcję taką uważa się jednak za odmianę utopii. Ale czyż edukacja wielokulturowa nie jest warta odwagi zmierzenia się z utopią?

Poglądy oraz praktyka społeczna i edukacyjna są więc dość różne w poszczególnych państwach. Różne są doświadczenia, różne efekty. Wydaje się jednak, że we współczesnym świecie następuje upowszechnianie modeli edukacji wielokulturowej z jej pozytywnymi cechami – wspierania rozwoju grup mniejszościowych i ich kultur. Dotyczy to zarówno grup od dawna osiadłych na tych samych terytoriach, jak i grup migrujących, napływowych. Sprzyjają temu standardy prawa międzynarodowego i upowszechniane normy życia społecznego. Obraz edukacji wielokulturowej wciąż jednak pozostaje bardzo zróżnicowany, a w wielu miejscach globu edukacja taka nie jest podejmowana, a nawet nie jest tolerowana. Na tym tle – postaw wobec wielokulturowości w różnych państwach świata – sytuacja w Europie wydaje się stosunkowo korzystna, ale i w naszym regionie świata wiele jeszcze pozostaje do zrobienia, żeby edukacja wielokulturowa służyła pomyślności i rozwojowi wszystkich społeczności – różnych narodowości, grup etnicznych, kultur.

Tradycyjne i współczesne pojmowanie wielokulturowości

Przedstawione rozważania o wielokulturowości skłaniają do wniosku, że głównym obszarem wielokulturowości jest zróżnicowanie narodowościowe i etniczne.

To dorobek kultury duchowej i materialnej poszczególnych narodów i grup etnicznych składa się na wielokulturowość. Niewątpliwie tak właśnie jest, ale wielokulturowość nie ogranicza się tylko do różnic związanych z życiem i tradycjami narodów i grup etnicznych. Współczesne pojmowanie wielokulturowości ma zakres znacznie szerszy.

Zróżnicowanie kulturowe dotyczy nie tylko odmienności kultur narodów i grup etnicznych. Zróżnicowanie to występuje także – i często bywa bardzo duże – w obrębie danego społeczeństwa, narodu czy grupy etnicznej, a nawet jakiejś społeczności. W tym rozumieniu jest to zróżnicowanie wewnątrzgrupowe – w ramach narodu, społeczności, pozornie jednolitej grupy (jednolitej – jeśli przyjmiemy kryterium narodowe czy etniczne). Nawet w niewielkich społecznościach (sąsiedzkich, lokalnych, uczniowskich, pracowniczych itd.) występują różnice związane z obyczajami, religią czy wyznaniem, stylem życia, językiem – i innymi sprawami składającymi się na kulturę duchową i materialną.

Ten sposób pojmowania wielokulturowości kojarzony jest m.in. z pracami Michała Bachtina, autora zwracającego uwagę właśnie na złożoność kulturową, powszechność występowania „pogranicza kultur" (Bachtin, 1982; Czaplejewicz, Kasperski, 1983 i in.) w różnych społecznościach. Prace tego autora – powstałe w latach dwudziestych, trzydziestych i następnych ubiegłego wieku – zyskały w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych rozgłos w środowiskach humanistyki amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej, a od lat dziewięćdziesiątych są na nowo odkrywane i odczytywane w naszym kraju (Ulicka, 2009; Witkowski, 1990,1998). Inspiracje płynące z dorobku bachtinowskiego przyczyniły się do spostrzegania rozmaitych wymiarów wielokulturowości – obok narodowych i etnicznych – także religijnych czy wyznaniowych, obyczajowych, językowych (w ramach jednego języka narodowego), również materialnych, statusowych. Tego rodzaju zróżnicowania kulturowe okazują się – co nierzadko obserwujemy w Polsce – niezwykle silne i oddziałujące na życie społeczne. Różnice światopoglądowe, polityczne, religijne (i wiele innych) wśród ludzi tej samej narodowości, jednej społeczności, nawet rodziny – bywają bardziej znaczące niż różnice między ludźmi różnych narodowości. Różnice wewnątrzgrupowe często są bardziej dokuczliwe, bo towarzyszą codziennemu życiu, relacjom z ludźmi z najbliższego otoczenia. Ten wymiar (raczej te wymiary) wielokulturowości sprawiają, że zjawisko zróżnicowania kulturowego ma charakter jeszcze bardziej złożony, trudny do ogarnięcia i podjęcia działań nadających wielokulturowości wartości pozytywne – nie zaś niszczące.

Edukacja powinna – rzecz jasna – pomagać w dostrzeganiu również wspomnianego tu wymiaru wielokulturowości. Powinna pomagać w poznawaniu obszarów wielokulturowości i rozumnym postępowaniu w sytuacjach rozmaitych zróżnicowań. Przewodnie myśli tej edukacji powinny odwoływać się do aksjologii i teleologii edukacyjnej, właściwej społeczeństwom demokratycznym (Lewowicki, 1994b).

Nowe uwarunkowania i stare przeszkody edukacji wielokulturowej

Rozważania o edukacji wielokulturowej wymagają – jak sądzę – krytycznych i uwolnionych od hipokryzji nawiązań do kontekstów społecznych i politycznych

(przytaczam fragment opracowania: Lewowicki, 2009). Nowe podejścia do tej edukacji, lansowane międzynarodowe standardy prawne dotyczące ochrony i rozwoju kultur i języków, domagające się pełni praw dla grup mniejszościowych[3], równoprawności i równych szans, a także współczesne modele edukacji wielokulturowej – funkcjonują w złożonych kontekstach politycznych. W przypadku Unii Europejskiej edukacja wielokulturowa traktowana jest jako wymóg respektowania praw człowieka i obywatela. Innymi słowy, standardy unijne wymagają tworzenia warunków prowadzenia takiej edukacji. Coraz częściej edukację wielokulturową łączy się z elementami edukacji europejskiej (Grzybowski, 2007), służącej poznaniu kultury europejskiej, praw i obowiązków unijnych, a w konsekwencji – sprzyjającej integracji europejskiej. Integracja europejska – szczególnie w ramach Unii Europejskiej – jest silnym czynnikiem oddziałującym na wielokulturowość edukacji. Sprzyjają temu nasilone migracje, coraz bardziej otwarty rynek pracy i niemal masowe wyjazdy w celach edukacyjnych (głównie na studia) i zarobkowych. Likwidacja barier granicznych (w dosłownym i symbolicznym znaczeniu) po znacznym zwiększeniu liczby państw objętych układem z Schengen (o swobodnym poruszaniu się na terenie państw objętych tym układem) stwarza niezwykłe zainteresowanie innymi językami i kulturami, rodzi naturalną potrzebę bliższego poznania ludzi i kultur obszaru europejskiego. Integracja europejska tworzy właśnie naturalne warunki takiej edukacji.

W pewnym stopniu można to samo powiedzieć o procesach globalizacyjnych. W przypadku Polski wyraźnie dostrzec można coraz silniejsze powiązania ekonomiczne, gospodarcze i kulturalne z różnymi regionami świata. Otwartość na świat i wielopłaszczyznowe kontakty, wzajemne oddziaływania przyczyniają się do podejmowania prób bliższego poznania języków i kultur zarówno społeczności europejskich, jak i pozaeuropejskich. Jeszcze niezbyt śmiałe są poczynania w tym zakresie w szkolnictwie podstawowym i gimnazjum, ale przykłady ze szkolnictwa średniego i wyższego (por. Muszyńska, 2007; Dudek-Janiszewska, 2007; Šindlerová, 2007; Weigl, Maliszkiewicz, 1988) napawają optymizmem. Stosunkowo liczne przykłady przytoczyć można z obszaru szeroko pojętej edukacji dorosłych – bezinteresownej, ale także wywołanej potrzebami zawodowymi, biznesowymi itp. Coraz częściej – co godne podkreślenia – inicjatywy podejmowania edukacji wielokulturowej (różnych elementów tej edukacji) mają charakter oddolny, spontaniczny, pragmatyczny. Ludzie dostrzegają atrakcyjność i przydatność różnych form edukacji ustawicznej obejmującej kwestie wielokulturowości (Lewowicki, Szlosek, 2009).

Na losy edukacji wielokulturowej, co należy wspomnieć, silnie oddziałuje polityka. Edukacja zazwyczaj pozostaje w rozmaitych uwikłaniach politycznych (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, 2005), ale zagadnienia wielokulturowości budzą wiele konfliktów i działań wyznaczonych dobrymi i złymi intencjami, zderzeniami różnie pojmowanego patriotyzmu (który nierzadko przeradza się w nacjonalizm) *vs.* otwartości na inne narody i ich kultury, dążeń integracyjnych, kooperacyjnych *vs.* fobii, stereotypów, wewnątrzgrupowego zamknięcia. Listę czynników wspierających i przeszkadzających edukacji wielokulturowej z łatwością można rozszerzyć – są to sprawy dobrze znane. Politycy nazbyt chętnie wykorzystują możliwości blokowania rozwoju edukacji wielokulturowej. Jedni głoszą wprawdzie hasła i deklaracje „poprawne politycznie", ale tylko pozorują poparcie, inni odwołują się

do uprzedzeń, stereotypów, rozmaitych „strachów z przeszłości", aby zniechęcić do edukacji wielokulturowej. Politycy rzeczywiście przychylni chyba wciąż z trudem wprowadzają systemowe zmiany w edukacji (zmiany, które prowadzą do rozszerzenia i intensyfikacji edukacji wielokulturowej). Zmagania trwają w wielu państwach (por. Lewowicki, Urban, 2007; Sobecki, 2007; Urlińska, 2007) – także, o czym już wspomniałem, w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Zapewne można sformułować pytanie, czy w Polsce czyni się dostatecznie dużo, aby edukacja sprzyjała postawom otwartości, poznawania innych kultur i kształtowania – obok tożsamości narodowej – europejskiej tożsamości kulturowej.

Udział polityków, ich postawy, podejmowane decyzje są – jak pokazuje praktyka – bardzo ważne. Godnym uwagi przykładem są starania polityków od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, aby poprawić relacje polsko-niemieckie. Doświadczenia minionych lat dowodzą, że jest to możliwe. Nie ulega wątpliwości, że współczesne relacje Polaków i Niemców uległy poprawie m.in. dzięki konsekwentnemu dążeniu do zmiany lansowanego wizerunku obu narodów, nawiązywaniu współpracy kulturalnej i gospodarczej, poszukiwaniu spraw mogących łączyć, a nie dzielić społeczeństwa obu państw. Dobre doświadczenia są także udziałem polityków i społeczeństw Polski i Ukrainy. Inicjatywy polityków, wpływ mediów masowej komunikacji i mądrość milionów ludzi przyczyniły się do ustanowienia bliskich, przyjaznych stosunków polsko-ukraińskich.

To dobre, budujące przykłady. Ale politycy często odgrywają negatywną rolę w kształtowaniu stosunków między państwami i społeczeństwami. Dla polityków nastawionych ksenofobicznie, niechętnie do innych nacji i kultur, edukacja wielokulturowa jawi się jako coś podejrzanego, zbędnego, zagrażającego „jedności własnego narodu", „czystości kultury" itp.

Podejmując sprawy wielokulturowości nie sposób pominąć – dość drażliwej – kwestii stosunku Kościołów i przedstawicieli różnych religii i różnych wyznań wobec edukacji wielokulturowej. To obszar spraw skomplikowanych, wymagających rozsądnych rozwiązań – odpowiednich do współczesnych warunków. W Polsce tendencje ekumeniczne – bardzo wyraźne w czasie pontyfikatu Jana Pawła II – otworzyły nowe perspektywy i dały impuls do dialogu kultur, religii i wyznań. W obszarze teorii i praktyki edukacji wielokulturowej znalazły się również zagadnienia religii i wyznań[4]. Zapewne w każdym państwie, społeczeństwie i Kościele muszą dojrzeć warunki do autentycznego dialogu, otwartości, współdziałania. Wiadomo jednak, że niektóre religie i wyznania (duchowi przywódcy i wyznawcy) są zamknięte i wrogie wobec innowierców, a fundamentalizmy religijne w świecie wydają się nawet przybierać na sile i znaczeniu. Pozostaje optymizm – przynajmniej w warunkach europejskich – i działania (w znacznej mierze edukacyjne, wpływające na świadomość i postawy ludzi) na rzecz współistnienia, bliższego poznania i współpracy ludzi różnych wyznań.

Dużo optymizmu niosą zachowania wielu grup społecznych – ludzi nauki, kultury, młodzieży uczącej się, ludzi pracujących lub mających kontakty z instytucjami zagranicznymi, zwykłych ludzi, turystów – podejmujących wysiłki, aby poznać inne narody, grupy etniczne i ich kultury, ich kraje, warunki życia. W Polsce – szczególnie po integracji z Unią Europejską, a potem po likwidacji granic z państwami Unii – zaobserwować można dużą, wielostronną aktywność poznawczą ludzi dorosłych, którzy chętnie podróżują, uczą się języków obcych, zgłębiają oby-

czaje innych narodów, poznają kulturę. Czasem są to zainteresowania kulinarne, a czasem pogłębione studia nad kulturą. To tworzy różne obszary edukacji, szczególną ofertę (kursy, studia, podróże w celach edukacyjnych i kulturalnych itp.) edukacji ustawicznej. Kształtuje się nowy styl życia – człowieka podróżującego i poznającego świat. To także cenny obszar edukacji wielokulturowej, a nawet więcej – międzykulturowej (o edukacji tej więcej będzie w następnym fragmencie tego tekstu). Pojawiają się symptomy – bardzo pozytywne z edukacyjnego punktu widzenia – wymuszania w szkołach, organizacjach, ośrodkach kultury, instytucjach oświaty zajęć z zakresu edukacji wielokulturowej. Nowe warunki życia wyraźnie przyspieszają rozwój tej edukacji. Potrzeby społeczne sprawiają, że – obok form powszechnie dostępnych, bezpłatnych – powstał też rynek usług edukacyjnych w zakresie rozmaitych elementów edukacji wielokulturowej. Wydaje się, że coraz większa część społeczeństwa wyprzedza rozwiązania przyjmowane w systemie szkolnym, w systemie publicznej edukacji. Powoływane są formy edukacji równoległej, ustawicznej, które szybciej i lepiej reagują na potrzeby zainteresowanych osób.

Edukacja międzykulturowa – nowa perspektywa i doświadczenia społeczne

Edukacja wielokulturowa – w różnych odmianach – jest zatem odpowiedzią na dokonujące się przemiany społeczno-polityczne, jest również odpowiedzią na potrzeby wielu grup ludzi, jest także swoistą odmianą humanistycznej ideologii wychowania i obszarem praktyki społecznej służącej nieskrępowanemu rozwojowi ludzi (niezależnie od ich narodowości czy pochodzenia) i ich kultur (por. Kremień, 2008; Lewowicki, 2002). Szanse edukacji wielokulturowej zależą – o czym była już mowa – od ustroju politycznego, panujących ideologii, udziału państw i społeczeństw w międzynarodowym życiu gospodarczym, ekonomicznym, kulturalnym – i wielu innych uwarunkowań. Zróżnicowanie współczesnego świata – pomimo globalizacji, różnych form kontaktów międzynarodowych, rozmaitych oddziaływań (np. organizacji międzynarodowych) propagujących standardy prawne dotyczące swobód ludzi i kultur – sprawia, że edukacja ta dokonuje się w sposób zorganizowany i autentyczny tylko w niektórych regionach świata, w niektórych państwach. To wciąż proces upowszechniania idei i wdrażania rozwiązań praktycznych, ciągłe zmagania o ważny obszar edukacji ludzi – dzieci, młodzieży, osób dorosłych.

Promując idee tej edukacji i czyniąc starania o jej powszechne wprowadzanie, należy mieć świadomość, że edukacja wielokulturowa – w funkcjonujących obecnie i dominujących odmianach – nie jest najlepszym sposobem zbliżenia ludzi, integracji, kształtowania spójnych – mających wspólne poczucie tożsamości, przy zachowaniu odrębności własnych kultur – społeczeństw wielokulturowych. Doświadczenia w zakresie edukacji wielokulturowej świadczą o tym, że prowadzi ona do podtrzymywania wspólnot kulturowych „obok" siebie, z zachowaniem (często przesadnie akcentowanej) odmienności, odrębności. Można odnieść wrażenie, że zarówno władze państwowe i oświatowe, jak i społeczności mniejszościowe, które korzystają z prawa do własnej oświaty (w swoim języku, przy zachowaniu własnej

kultury), z założenia przyjmują tę odrębność, równoległość, bycie „obok". Skutkiem tak realizowanej edukacji jest często podtrzymanie poczucia obcości, nierzadko stygmatyzacja, wykluczenie (Czykwin, 2000) – bywa, że w pewnej mierze dzieje się to niejako na życzenie grup mniejszościowych. Edukacja wielokulturowa często nie zwiększa więc szans na integrację społeczną i jednocześnie zachowanie poczucia własnej tożsamości narodowej, etnicznej czy kulturowej, ale przyczynia się w takich przypadkach do zamykania się wewnątrz własnych grup, podtrzymywania poczucia obcości wśród innych grup – w tym wśród grupy większościowej. Przyjmuje się, że w danym społeczeństwie są różne społeczności i różne kultury – i niech istnieją one „sobie", niech będą „obok". Dla wielu polityków, działaczy społecznych, „strażników kultur" – jest to sytuacja wygodna, a do tego uzasadniona względami historycznymi, stereotypami myślenia o odrębności grup, państwach narodowych, misji chronienia własnej grupy przed „obcymi" wpływami itd. Takie postawy są, oczywiście, zrozumiałe. Własne ideologie grupowe, dawne i nowe lęki, powielanie zachowań z przeszłości i brak pomysłów, odwagi lub chęci do podjęcia prób powiązania „swojskości" z „innością", bycia razem bez utraty poczucia własnych korzeni kulturowych sprawiają, że taka edukacja wielokulturowa – edukacji „obok" innych grup, w tym grupy większościowej – traktowana jest zazwyczaj jako najlepsze rozwiązanie (a przynajmniej akceptowane rozwiązanie dominujące).

Nową perspektywę edukacyjną i szanse na zmianę takiego sposobu myślenie i działania daje edukacja międzykulturowa. Podkreślenia wymaga – nie tylko wielo-, ale międzykulturowa. Pewne inspiracje takiej edukacji znaleźć można we wspomnianej już uprzednio niemieckiej „pedagogice międzykulturowej". Gdyby szukać inspiracji jeszcze wcześniejszych, to niewątpliwie są one w ideach humanizmu i wielu propozycjach oświeceniowych. Istotą tej edukacji – ujmując rzecz najprościej – jest nie tylko tolerowanie dziejących się „obok" edukacji różnych grup i zgoda na istnienie innych kultur na wspólnych terytoriach, ale wzajemne poznanie ludzi i kultur, korzystanie z dorobku innych grup, wzajemne wzbogacanie osobowości, wzbogacanie kultur, wspólne działania – edukacyjne, kulturalne i inne. Wartości pielęgnowane w różnych kulturach mają przenikać się i zbliżać ludzi, czynić życie lepszym i bogatszym zarówno w sferze duchowej, jak i materialnej (por. Lewowicki, 2006, 2008; Nikitorowicz, 1995; Nikitorowicz, Misiejuk, Sobecki, 2007; Nikitorowicz, Misiejuk, 2009).

Wymaga to wzajemnego otwarcia na kontakty międzyludzkie i na kontakty międzykulturowe. To wciąż trudna sprawa, ale znajdująca coraz większe zrozumienie i mająca praktyczne przykłady. Można przywołać np. edukację łączącą naukę języka i poznawanie kultur polskiej i niemieckiej w szkołach polskich i niemieckich, ale także na kursach dla dorosłych, w województwach i landach po obu stronach granicy. Sprzyjającym czynnikiem stało się otwarcie granic, nauka i praca obywateli obu państw w Polsce i w Niemczech. Takie przykłady są również w szkołach w innych regionach Polski[5]. „Obcy" i ich kultury przestają dziwić, straszyć, dzielić. W integrującej się Europie to ważny proces społeczny, przybliżający do kształtowania się rozumnie pojmowanej świadomej europejskości.

W wykładzie inauguracyjnym – przeznaczonym dla społeczności akademickiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP – podkreślić należy, że właśnie nasza uczelnia jest jednym z wiodących ośrodków studiów i badań nad edukacją międzykulturową.

Przy udziale WSP ZNP ukazuje się seria wydawnicza Edukacja Międzykulturowa, która obejmuje już 40 tomów. Nasza uczelnia jest – razem z Uniwersytetem Śląskim (Filią, a teraz Wydziałem Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie) oraz oficynami wydawniczymi „Impuls" i Adam Marszałek – współwydawcą 17 spośród tych tomów. W całej serii – redagowanej przeze mnie – mamy znaczący udział.

Edukacja międzykulturowa jest także godną uwagi propozycją kształtowania (się) wielowymiarowego poczucia tożsamości – tożsamości regionalnej, tożsamości narodowej i/lub etnicznej, tożsamości europejskiej (może także globalnej). To szansa na harmonijne (nie zaś konfliktowe czy opozycyjne) kształtowanie poczucia tożsamości obywatelskiej (danego państwa i Europy), tożsamości narodowej lub etnicznej oraz tożsamości kulturowej i religijnej, wyznaniowej czy światopoglądowej (por. Melosik, 2007; Nikitorowicz, 2001; Lewowicki, 2008).

W otwartych na świat, demokratycznych społeczeństwach wielokulturowych sprawy te są coraz lepiej rozumiane i znajdują praktyczne odzwierciedlenie w edukacji i kulturze. W przypadku edukacji odzwierciedla się to w treściach kształcenia i wychowania, współpracy szkół i innych instytucji oświatowych z placówkami zagranicznymi, w zorganizowanych wyjazdach edukacyjnych uczniów, studentów, nauczycieli, organizatorów oświaty, współdziałaniu stowarzyszeń kulturalnych różnych narodowości i grup etnicznych, współdziałaniu organizacji wyznaniowych itp. Coraz więcej takich poczynań podejmowanych jest w Polsce oraz w ramach współpracy środowisk polskich ze środowiskami zagranicznymi. Dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie budzą optymizm i skłaniają do większej aktywności edukacyjnej i – szerzej – społecznej.

Edukacja międzykulturowa – zapewne bardziej niż wielokulturowa (w omawianym znaczeniu) – budzi i będzie budzić niechęć, opór, może brak zrozumienia, trudności w przezwyciężeniu odwiecznych stereotypów. Współczesny świat, szczególnie integrująca się Europa, stwarza warunki i rodzi potrzeby kształtowania się nowej tożsamości – tożsamości wielowymiarowej, dającej poczucie bycia pełnoprawnym i kompetentnym członkiem wielu społeczności – lokalnych, regionalnych, narodowych, kulturowych, etnicznych i in. To szansa na kreowanie przyjaznych, kooperacyjnych relacji międzyludzkich, na pokonywanie wielu barier w stosunkach między poszczególnymi ludźmi, społecznościami, narodami i państwami. W wykorzystaniu tej szansy znaczącą rolę może i powinna odegrać edukacja – dzieci, młodzieży, dorosłych, szeroko pojmowana edukacja społeczna.

Idea i praktyka edukacji międzykulturowej godne są szczególnego poparcia, jeżeli rzeczywiście pragniemy czynić świat lepszym, pomóc ludziom w szczęśliwym życiu – bez wojen, wrogości, zapiekłych i nieracjonalnych konfliktów wywoływanych zróżnicowaniem kulturowym, religijnym i wieloma innymi – jakże często bezsensownymi i wyniszczającymi – podziałami między ludźmi. Politycy nader rzadko zdają sobie sprawę, że ich powinnością są starania o szczęście ludzi (por. Lewowicki, 2005). Przypominają o tym filozofowie, pedagodzy (por. Kremień, 2008, 2005; Ziaziun, 2000 2005). Oto mamy sposobność przyczynienia się do tego, by cel taki osiągnąć. Świadomość trudności, konieczność ciągłych zmagań ze złożonością sytuacji społecznych, z uprzedzeniami, postawami zachowawczymi nie powinny nas zniechęcać, lecz przeciwnie – mobilizować do działań. Powinnością pedagogów, wychowawców jest pomaganie ludziom w wydobywaniu z nich tego

wszystkiego, co w nich najlepsze, co określa istotę człowieczeństwa. Edukacja wielokulturowa, a tym bardziej międzykulturowa jest w tym szlachetnym dziele ważnym sposobem postępowania i drogą spełniania się nadziei na lepszy świat, szczęśliwe życie ludzi.

Przypisy

[1] Rozszerzona wersja wykładu inauguracyjnego wygłoszonego w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP 24 września 2010 r.

[2] Przykłady praktycznych rozwiązań opisane są w bogatej literaturze traktującej o problemach edukacji wielokulturowej w USA.

[3] Znaczną rolę odgrywają w tych sprawach organizacje międzynarodowe.

[4] Por. np. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 2002; a także prace M. Nowaka zamieszczone w cyklu publikacji z zakresu edukacji międzykulturowej – wydawanych nakładem Uniwersytetu Śląskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

[5] Por. m.in. cytowane prace J. Muszyńskiej, B. Weigl i B. Maliszkiewicz, a także inne prace w serii Edukacja Międzykulturowa – wydawanej przez Uniwersytet Śląski i Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie – oraz w publikacjach wydawnictwa Trans Humana przy Uniwersytecie w Białymstoku.

Literatura

Bachtin M.: *Problemy literatury i estetyki*. Przekł. W. Grajewski. Czytelnik, Warszawa 1982

Bernstein B.: *Odtwarzanie kultury*. PIW, Warszawa 1990

Bokszański Z.: *Tożsamość – interakcja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Wyd. UŁ, Łódź 1989

Bourdieu P., Passeron J.C.: *Reprodukcja*. PWN, Warszawa 1990

Czaplejewicz E., Kasperski E. (red.): *Bachtin. Dialog – język – literatura*. PWN, Warszawa 1983

Czykwin E.: *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Trans Humana, Białystok 2000

Dudek-Janiszewska A.: *Trzy światy nad Bugiem. Partnerska współpraca pogranicza wschodniego*. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Wyd. Gnome, Katowice 2007

Grzybowski P.P.: *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*. OW „Impuls", Kraków 2007

Kłoskowska A.: *Kultury narodowe u korzeni*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996

Kremień W.G.: Ilin W.W.: *Filosofija – mislitieli, idei, koncepcji*. Kniga, Kijów 2005

Kremień W.G.: *Filozofia edukacji*. ITE, Radom 2008

Lewowicki T. (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994a

Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa 1994b

Lewowicki T.: *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: M.M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*. Wyd. UMK, Toruń 1995a

Lewowicki T.: *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Trans Humana, Białystok 1995b

Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. UŚ, Katowice 2000

Lewowicki T.: *Uniwersalne idee humanizmu a edukacja – szkic historyczny i współczesny casus edukacji międzykulturowej*. W: H. Bednarczyk (red.): *Idee humanistyczne Renesansu w integracji europejskiej*. ITE, Radom 2002

Lewowicki T.: *Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.): *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2005

Lewowicki T.: *Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenia społeczne i polityka edukacyjna (zderzenia deklaracji i działań – czas próby?)*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2006

Lewowicki T., Urban J. (red.): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Wyd. Gnome, Katowice 2007

Lewowicki T.: *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2008

Lewowicki T., Szlosek F. (red.): *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*. APS, ITE-PIB, WSP ZNP, AP, Warszawa–Radom 2009

Lewowicki T.: *Wielokulturowość i edukacja – zagadnienia ogólne, ujęcia porównawcze*. W: T. Lewowicki, F. Szlosek (red.): *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*. APS, ITE-PIB, WSP ZNP, AP, Warszawa–Radom 2009

Lichte J.: *Welche Aufgaben erwachsen unserer Schule aus dem Verhandenseln fremdsprachtiger Kinder?* „Erziehung und Unterricht" 1901, H. 21

Melosik Z.: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. OW „Impuls", Kraków 2007

Muszyńska J.: *Wymiary edukacji międzykulturowej na pograniczu wschodnim – przypadek Białostocczyzny*. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Wyd. Gnome, Katowice 2007

Nikitorowicz J. (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995

Nikitorowicz J.: *Wieloplaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001

Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M.: *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007

Nikitorowicz J., Misiejuk D.: *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2009

Pomian K.: *Europa i jej narody*. PIW, Warszawa 1992

Rabczuk W.: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych*. W: W. Rabczuk (red.): *Z problematyki pedagogiki porównawczej*. IBE, Warszawa 1998

Smolicz J.: *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*. PWN, Warszawa 1990

Sobecki M.: *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Trans Humana, Białystok 2007

Sowell T.: *Szkolnictwo amerykańskie od wewnątrz*. Wyd. WSP, Rzeszów 1996

Szymański M.S.: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Trans Humana, Białystok 1995

Šindlerová I.: *Wychowanie wielokulturowe w Republice Czeskiej*. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Wyd. Gnome, Katowice 2007

Taylor Ch.: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. ZNAK, Warszawa–Kraków 1995

Ulicka D. (red.): *Ja – inny: wokół Bachtina: antologia*. T. 1 i 2. Wyd. Tow. Autorów i Wydawców Prac Naukowych, Kraków 2009

Urlińska M.M.: *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych: na przykładzie szkoły polskiej w Rydze*. Wyd. UMK, Toruń 2007
Weigl B., Maliszkiewicz B. (red.): *Inni to także My*. GWP, Gdańsk 1998
Witkowski L.: *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. UMK, Toruń 1990
Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. IBE, Warszawa 1998
Ziaziun I.: *Pedagogika dobra: ideali i reali*. MAUP, Kijów 2000
Ziaziun I.: *Mistrzostwo pedagogiczne*. ITE, Radom 2005

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2010

Zygmunt Wiatrowski
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

TRADYCJE I WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA WYCHOWANIA

O wychowaniu pisano i mówiono oraz pisze się nadal i mówi różnie. Tradycyjną, wiekową wykładnię dotychczas rozumianego, określanego i uprawianego wychowania daje **teoria wychowania**, traktowana zazwyczaj jako jedna z podstawowych subdyscyplin pedagogicznych. Wśród przedstawicieli tej dziedziny wiedzy pedagogicznej, którzy w Polsce najbardziej zaakcentowali swój aktywny i twórczy udział w jej rozwoju oraz stawania się subdyscypliną pedagogiczną wyjątkowo znaczącą, przy tym nie tylko w obszarze wiedzy i działań pedagogicznych, wymienia się najczęściej nazwiska osób tej rangi, co: Bogdan Suchodolski, Heliodor Muszyński, Mieczysław Łobocki, Irena Wojnar, Stefan Kunowski, Maria Dudzikowa, Bogusław Śliwerski; ale także: Andrzej Tchorzewski, Józef Górniewicz, Ewa Kubiak-Szymborska i ks. Marian Nowak. Do tej szczególnej plejady osobowej przypada nam odwoływać się nawet często, mimo że współcześnie autorzy i redaktorzy podręczników „pedagogiki" nie wszystkich dostrzegają i honorują.

Przy okazji chciałoby się jeszcze raz przypomnieć, że podręcznik akademicki, to nie tylko platforma do dyskusji, często tylko z określonych pozycji ideologicznych oraz politycznych; to nade wszystko wykładnia wiedzy i zasad skutecznego działania w interesującym nas obszarze problemowym. Niestety, tej wielowiekowej mądrości nie uznają niektórzy „twórcy" nowoczesności.

Wychowanie w wersji tradycyjnej (szczególnie XX-wiecznej)

W XX wieku teorię wychowania określano najczęściej jako dyscyplinę pedagogiczną, zajmującą się problematyką celów, treści, metod i organizacji wychowania umysłowego, moralnego, społecznego, estetycznego i fizycznego, realizowanych przez naukę, pracę, sztukę, sport i wypoczynek. Teorię wychowania interesował nade wszystko ideał człowieka uwzględniający następujące grupy cech:

- cechy czyniące jednostkę zdolną do pełnego i wielostronnego osobowego rozwoju oraz osiągania szczęścia osobistego;

- cechy predysponujące jednostkę do działania na rzecz realizacji najwyższej wartości etyki ogólnej – szczęścia i pożytku ogólnego oraz rozwoju ludzkich form życia społecznego;
- cechy niezbędne do harmonijnego życia w społeczeństwie oraz twórczego uczestniczenia w kształtowaniu i rozwijaniu jego kultury.

Teoria wychowania (dla której aktualnie proponuje się nazwy: teorie wychowania lub podstawy wychowania) stanowi dziś mocno rozbudowany układ treściowy i w rzeczywistości obejmuje wiele teorii, z których znaczącymi częściami składowymi czyni się: 1) teorię wychowania społeczno-moralnego, 2) teorię wychowania umysłowego, 3) teorię wychowania fizycznego, 4) teorię wychowania estetycznego. Mówi się też o teorii wychowania przez pracę, przez zabawę, w kolektywie, w organizacji młodzieżowej, czy wreszcie o teorii wychowania zawodowego, o teorii wychowania zdrowotnego, o teorii wychowania religijnego, tudzież o teorii wychowania pracowniczego lub obywatelskiego (Wiatrowski, 2005, s. 43). Złożoność owych celów, zasad i kierunków wychowania dostatecznie szeroko omówiono dotychczas w opracowaniach podręcznikowych i problemowych wyżej wymienionych teoretyków pedagogiki, a w wersji syntetyzującej stan rzeczy – w interesującym opracowaniu Stefana Wołoszyna pt. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku (Próba zarysu encyklopedycznego)*, (1997). Najnowsze spojrzenie na teorię wychowania XX wieku i jej rzutowanie na współczesność ustalono niedawno w następujących dziełach autorskich i pracach zbiorowych:

- M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2005,
- E. Kubiak-Szymborska, D. Zając: *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006,
- E. Kubiak-Szymborska, D. Zając (red.): *Teoria wychowania w okresie przemian*, Bydgoszcz 2008.

Celowo pominąłem ostatnio wydane podręczniki pedagogiki, albowiem więcej w nich dyskusji niż rzetelnie przedstawionej wiedzy z teorii wychowania.

Teoretyczna i metodologiczna wykładnia wychowania współczesnego

Wychowanie – zarówno w wersji teoretycznej, jak i praktycznej – stanowi następstwo nie tylko celowych działań pedagogicznych. W znacznym stopniu rzutują też na przebieg i wyniki wychowania przeróżne sytuacje pozapedagogiczne, w tym szczególnie kulturowe, gospodarcze i społeczno-polityczne. A ponieważ wszystkie te sytuacje odznaczają się dużą zmiennością, stąd wcześniejsze stwierdzenie o niedookreśloności współczesnego wychowania. Za Zbigniewem Kwieciński i Bogusławem Śliwerskim, a także za Krzysztofem Rubachą i Ewą Kubiak-Szymborską można wyróżnić co najmniej kilka charakterystycznych kontekstów współczesnego wychowania.

- W wymiarze najogólniejszym, powiązanym z rozpatrywaniem wychowania w znaczeniach – szerokim i węższym – wyróżnia się:
  1) wychowanie w kontekście życia jednostkowego,
  2) wychowanie w kontekście życia zbiorowego oraz społecznego;
- W wymiarze bardziej skonkretyzowanym wyróżnia się z kolei:
  1) kulturowy kontekst wychowania, powiązany z ambiwalencją,

2) społeczny kontekst wychowania, powiązany z decentracją,
3) rozwojowy kontekst wychowania, powiązany z tożsamością.

Swoisty punkt wyjścia powyższych kontekstów wychowania (a także innych, np. globalnego) stanowią przeróżne **aporie pedagogiczne** w różnych perspektywach czasowych.

W tej części rozważań przeanalizujemy wyszczególnione wyżej konteksty wychowania, z kolei w części trzeciej zajmiemy się przeróżnymi uwarunkowaniami owych kontekstów.

Wychowanie w kontekście życia jednostkowego

Wychowanie w kontekście życia jednostkowego prowadzi nas w sposób oczywisty do wszechstronnego rozwoju osobowego jednostki ludzkiej. Chodzi więc o bezpośrednie oddziaływanie głównie osób dorosłych, społecznie uprawnionych, na dorastające pokolenie. Wartość bezpośredniego dokonywania zmian w rozwoju człowieka, w tym zwłaszcza w jego osobowości, jest podkreślana m.in. w następujących definicjach, według których (w wersji M. Łobockiego, 2005, s. 37):

- Wychowanie, to społecznie uznawany system działania pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia (Kunowski, 1993, s. 170).
- Wychowanie to całość wpływów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie (Wujek, Pilch, 1974, s. 31).
- Wychowanie, to planowa aktywność, zorientowana na osiągnięcie pewnych celów, tj. pewnych pożądanych i trwałych zmian w osobowości ludzi (Schulz, 2001, s. 253).

Tego rodzaju definicje wychowania sugerują dyrektywne kierowanie rozwojem w procesie wychowawczym. Oczywiście zastosowanie ma też wychowanie niedyrektywne, zakładające samorealizację i pracę nad sobą oraz aktywizację samorozwoju.

Szczegółowo problemy powyższe analizuje Mieczysław Łobocki w cytowanym już najnowszym swym podręczniku *Teorii wychowania* z 2005 roku.

Wychowanie w kontekście życia społecznego

Wychowanie w kontekście życia społecznego prowadzi nas przede wszystkim do szeroko rozumianej socjalizacji. Dla osób mniej zorientowanych w danej problematyce wypada podkreślić, że socjalizacja to proces włączania jednostki w społeczeństwo, to rozległy proces uspołeczniania jednostki. Według W. Okonia (1996, s. 258) – socjalizacja, to ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby mogła stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.

Oczywiście, zbliżonych określeń socjalizacji jest wiele, a znaczący udział w ich formułowaniu mają też socjolodzy.

Na ogół w procesie socjalizacji wyróżnia się kilka faz rozwojowych, w tym:

– fazę przygotowawczą – do 3. roku życia,
– fazę właściwą – przypadającą na okres przedszkolny,
– fazę szkolną – rozciągającą się na dłuższe lata,
– fazę środowiskową – związaną szczególnie z okresem młodzieńczym i dorastania.

Jest wiele podobieństw zachodzących między wychowaniem bezpośrednim, jednostkowym a socjalizacją. Ale występują też istotne różnice.

- Wychowanie stanowi przede wszystkim próbę świadomej i celowej interwencji w procesy socjalizacyjne i inkulturacyjne, zatem proces zamierzony.
- Socjalizacja i inkulturacja pozbawione są wszelkiej intencjonalności w wywieraniu wpływu na dzieci, młodzież i dorosłych. Są to sytuacje dowolne i swobodne.

Powyższe rozróżnienie ma głównie wymiar akademicki. W rzeczywistości w ogólnym procesie wychowania liczą się – i wychowanie bezpośrednie i socjalizacja.

Kulturowy kontekst wychowania

W minionych latach kulturowy kontekst wychowania wiązano nade wszystko z pedagogiką kultury, która rozwinęła się jako próba przezwyciężenia i przeciwstawienia się jednostronności, do jakiej prowadziła zarówno pedagogika psychologiczna, jak i socjologiczna. B. Suchodolski – twórca pedagogiki kultury w Polsce – już w okresie międzywojennym pisał, iż chodzi o to, aby wychowanie dopomagało jednostkom ludzkim, by nie tylko umiały „coś robić", lecz aby umiały także „być", aby umiały istnieć, aby były wewnętrznie bogate i szczęśliwe, a zarazem zaangażowane w wielkie sprawy świata – w powszednich dniach ich bycia[1].

W innym miejscu ten sam autor podkreślał, że pedagogika kultury jest tym kierunkiem myśli pedagogicznej, który określa proces kształcenia jako spotkanie jednostki ludzkiej z obiektywnymi wartościami (dobrami) kultury, a tym samym wzbogaca siły duchowe człowieka i możliwość tworzenia nowych wartości. Drogą prowadzącą do tego dobrodziejstwa powinna być edukacja kulturalna, której reprezentanci pedagogiki kultury przypisywali i przypisują nadal następujące cele:

a) uznanie kulturowego wymiaru rozwoju,
b) umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych,
c) rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze,
d) rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

Współcześni przedstawiciele teorii wychowania – B. Śliwerski, K. Rubacha i Z. Melosik – autorzy części I, pod nazwą „Teorie wychowania", w drugim tomie *Pedagogiki* (pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego) nie dostrzegli tego układu odniesienia dla swoich wielce dyskusyjnych rozważań, a Krzysztof Rubacha (2003, s. 59) sprowadził interesujący nas szczególnie „kulturowy kontekst wychowania" jedynie do „ambiwalencji" w wersji Lecha Witkowskiego, dążąc do ustalenia odpowiedzi na pytania: czy kultura współczesna jest widziana jako źródło przekazów jednoznacznych, pewnych (niezmiennych) i rozłącznych, czy też wieloznacznych, niepewnych (zmiennych), wzajemnie się przenikających?

Do problemu ambiwalencji powrócę w trzeciej części niniejszego opracowania. W tym zaś miejscu wyrażę jedynie opinię, iż ambiwalencja bardziej wyjaśnia uwarunkowania kulturowe współczesnego wychowania niż jego istotę. Wprawdzie mieści się takie podejście w ogólnym rozumieniu terminu „kontekst", lecz dla myślącego czytelnika i odbiorcy to zaledwie wycinek możliwych analiz problemowych.

Społeczny kontekst wychowania

Sytuacja w tym zakresie wyraźnie komplikuje się, albowiem dla K. Rubachy (2003, s. 62–63) – interpretatora tego hasła – rzecz należy sprowadzić li tylko do kontekstu decentracji, gdy tymczasem chodzi o wielość wyznaczników wychowania współczesnego o wymowie społecznej. W tej skomplikowanej sytuacji można przyjąć, że przedstawiony w tej części rozważań wywód, dotyczący wychowania w kontekście życia społecznego, o wiele szerzej i bardziej zrozumiale oddaje interesującą nas istotę rzeczy. Tym bardziej – o czym pisał Stanisław Kowalski (1986) – szerokie rozumienie terminu socjalizacja obejmuje zarówno kształtowanie osobowości społecznej lub nabywanie społecznej dojrzałości czy kompetencji społecznych, jak również wchodzenie w kulturę – zwane akulturacją.

W sposób zbliżony wypowiada się też Zbigniew Kwieciński (1998), który socjalizację rozumie szeroko – zarówno jako spontaniczne wrastanie w normy zachowań społecznych, jak i naturalne przyswajanie norm i wzorów kultury symbolicznej. Oczywiście dziś wypada odwołać się także do kategorii pojęciowej „decentracja", chociaż w naszym toku rozważań wystąpi ona jako uwarunkowanie społecznego wychowania.

Rozwojowy kontekst wychowania

Ten kontekst wychowania zakłada dążenie do kształtowania tożsamości osobowościowej, a zatem do tożsamości nastawionej na samorealizację i podmiotowość oraz swobodne bycie. Ważna w takim podejściu staje się zmiana rozwojowa, czyli stan poszerzony i wzbogacony w stosunku do wyjściowego. Ważna jest też wymowa rozwoju, że tożsamość stanowi zintegrowane źródło doświadczeń i działań jednostki, osadzonych w porządku świata społecznego.

Dodajmy też, że w rozwojowym kontekście wychowania przewijają się aspekty i wyznaczniki stałe i zmienne. Zatem dochodzenie do tożsamości zakłada zarówno stymulowanie rozwoju poznawczego (wyrażającego się w rozumieniu złożoności świata), jak i moralnego (prowadzącego do systemu wartości), (Rubacha, 2003, s. 63–66).

Oznacza to, że rozwojowy kontekst wychowania sprzyja działaniom edukacyjnym, prowadzącym do rzeczywistego kształtowania osobowości człowieka i jego tożsamości.

*

Omówione konteksty wychowania mają to do siebie, że zbliżają nas bardzo do filozofii wychowania, w której wybór optymalnej możliwości działania wychowawczego staje się swoistym nakazem współczesności.

Wyznaczniki i uwarunkowania współczesnego wychowania

Z wykładni treściowej autorów podręcznika akademickiego *Pedagogika* wynika, że do głównych uwarunkowań współczesnego wychowania, zwanych kontekstami współczesnego wychowania, zalicza się: aporie, ambiwalencję, decentrację i tożsamość; dodajmy – ale także inne. Przynajmniej takim wykazem kieruje się

cytowany już Krzysztof Rubacha – współautor „nowoczesnych teorii wychowania", przedstawionych w podręczniku akademickim pod redakcją Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego. Dygresyjnie rzecz traktując – w moim (i nie tylko) odbiorze – wartość akademicka owych „teorii wychowania", mających zastąpić dotychczasową „teorię wychowania", traktowaną przez ponad 50 lat jako subdyscyplinę pedagogiczną, pozostaje pod znakiem zapytania; ale to już inny problem. Powróćmy zatem do ustalonego wcześniej wykazu uwarunkowań i dokonajmy odpowiedniej analizy pojęciowej.

Aporie pedagogiczne w różnych perspektywach czasowych

Aby lepiej usytuować dalsze rozważania, posłużę się tezą, iż zmienność i niedookreśloność staje się dominującą cechą współczesnego świata i daje znać o sobie w każdym jego przejawie funkcjonalnym oraz rozwojowym. A jeśli tak, to i we współczesnej edukacji, a tym bardziej w szeroko rozumianym wychowaniu, stosowane być muszą odmienne niż dotychczas podejścia teoretyczne i działaniowe. Różne sugestie i propozycje w danym zakresie stanowią o istocie współczesnych kierunków wychowania, których B. Śliwerski wymienia około 20. Wystarczy rozpoznać je tylko pobieżnie, aby dojść do stwierdzenia, iż wychowanie współczesne staje się w miarę rozwoju cywilizacyjnego coraz bardziej złożone i nasycone wieloma znakami zapytania. **Ten stan rzeczy przyjęło się nazywać aporią** lub, jak kto woli – aporiami. W tradycyjnym rozumieniu chodzi o ciągle aktualne zagadnienia filozoficzne, domagające się nieustannego przemyśliwania od nowa przez kolejne pokolenia filozofów. Chodzi także o trudność w rozumowaniu, pozornie niedającą się przezwyciężyć (*Słownik wyrazów obcych*, 2006).

Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 460) aktualizuje to znaczenie pisząc: „We współczesnych zasobach leksykalnych nazwę »aporia« stosuje się dla oznaczenia takich kwestii spornych, które mogą być rozwiązywane w sposób przeciwstawny do siebie, odrębny, a żadne z tych rozwiązań nie może zostać w pełni zaakceptowane ani w pełni wykluczone i odrzucone". W dosłownym rozumieniu tej kategorii pojęciowej niekiedy mamy na myśli bezdroża. W szczególności, w standardach programowych pod tę kategorię pojęciową podkłada się: przymus i swobodę w wychowaniu, wychowanie jako urabianie i jako wspomaganie rozwoju, wychowanie adaptacyjne i emancypacyjne, czy też wychowanie oraz manipulację pedagogiczną. Nic zatem dziwnego, że po dzień dzisiejszy stwierdza się angażowanie się nauczycieli i pedagogów czy to na rzecz: pedagogiki i edukacji dyrektywnej, pedagogiki i edukacji emancypacyjnej, pedagogiki i edukacji alternatywnej oraz pedagogiki i edukacji humanistycznej.

W tej sytuacji możliwe i zasadne stają się dążenia do otwartości pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka, która w wersji ks. prof. Mariana Nowaka zakłada:

- otwartość na wszystko, co rzeczywiste, dobre, rozumne i prawdziwe we współczesnym świecie;
- otwarcie na „żywy konkret", jakim jest rzeczywistość wychowania, która posiada wielość swoich teoretycznych ujęć i zróżnicowane bogactwo kierunków.

Po prostu – pedagogika otwarta, to pedagogika ukierunkowana na osobę ludzką, w jej konkretnej „sytuacji życiowej" (Nowak, 1999).

Z przedstawionych przypomnień i akcentów wynika, że współczesne wychowanie nie uznaje jedynej racji i drogi działania pedagogicznego. Często wyrażane tendencje i stosowane rozwiązania są na pozór sprzeczne, a nawet wykluczające się, gdy w rzeczywistości z każdym podejściem wykonawczym wiązać można określone nadzieje. W tej sytuacji kategoria „aporii" stanowi nowy wyznacznik i nowe uwarunkowanie współczesnego wychowania.

Ambiwalencja w kulturowym kontekście wychowania

Sytuację zmienności, niejednoznaczności i niedookreśloności we współczesnej kulturze Lech Witkowski określa mianem **ambiwalencji**. W szczególności ten wybitny przedstawiciel pedagogiki filozoficznej wiąże to określenie ze współczesną kulturą rozdartą wieloznacznością, chaosem zmieniających się ofert, nasyconą złożonością i „odwracalnością", której treści podlegają ciągłej rekonstrukcji (Witkowski, 1997, s. 142–143).

K. Rubacha (2003, s. 61) w tym kontekście dodaje:

„Ponieważ przekazy kultury nie są już ostre, są niedookreślone, nie dają poczucia pewności, ambiwalencja – rozumiana jako oscylacja pomiędzy różnoimiennymi wartościami, staje się adekwatnym narzędziem ich opisu".

W konkluzji można stwierdzić, że ambiwalencja kulturowa – oznaczająca wieloznaczność, niepewność i wzajemne przenikanie różnych tendencji, wcześniej jednoznacznie niedookreślonych – nie gwarantuje celowego i skutecznego wychowania.

- Możliwe, że takie podejście w organizowaniu działań wychowawczych jest współcześnie najbardziej optymalne i powinno być upowszechniane.
- Ale może trzeba nastawić się na podejścia bardziej stabilne, niemal uniwersalne, z odwołaniem się do dotychczasowych doświadczeń w dziedzinie wychowania.

Ludzie, w tym szczególnie pedagodzy mniej podatni na nadmierną zmienność, szanse pozytywnego i pożądanego wychowania wiążą zatem nade wszystko z nurtem kultury wzniosłej i jednoznacznie określanej, stanowiącej rdzeń treściowy pedagogiki kultury.

Decentracja – w rozumieniu społecznego kontekstu wychowania

Także w tym przypadku L. Witkowski (1997, s. 145) pisze: Decentracja jako kategoria humanistyki może być ujmowana zarówno w wymiarze jednostki, jak i w wymiarze procesów makrokulturowych[2].

Konkretyzując rzecz i wnosząc własne akcenty interpretacyjne mogę stwierdzić co następuje:

1. Pod hasłem „decentracja" kryją się dwie przeciwstawne możliwości rozwiązań:
   - decentracja polega nade wszystko na umiejętności rezygnacji z własnego punktu widzenia na rzecz innej osoby lub innych osób;
   - ale także na akceptacji stanu wielości kultur, których nie można scalić.

   Oznacza to, że do głosu dochodzą różne paradygmaty, a także różne dążenia, działania i rozwiązania.
2. We współczesnym złożonym i zmiennym świecie odrzucenie możliwości decentracji zakłada stosowanie działania pedagogicznego, nasyconego

nakazywaniem wychowankom zachowań stabilnych i jednoznacznie określonych, mieszczących się w zbiorze wartości uniwersalnych.

Mamy zatem i w tym przypadku dwa biegunowe podejścia do działań wychowawczych:

- działanie zakładające decentrację i diagnozę wyboru oraz
- działania na centralnej wizji kultury i społeczeństwa.

Na tle wyżej przedstawionych możliwości rodzi się pytanie: czy nauczyciel-pedagog, przeciętny w swym stanie kwalifikacyjnym i kompetencyjnym, jest w stanie „żonglować" w tak szczególnej filozofii wychowania. Dalej idące pytanie odnieść można do koncepcji treściowej „teorii wychowania" przedstawionej przez autorów podkreślanego już wielokrotnie podręcznika akademickiego *Pedagogiki*.

Tożsamość – w rozumieniu rozwojowego kontekstu wychowania

Istotny ładunek treściowy, a tym bardziej interpretacyjny, dotyczący uwarunkowania współczesnego wychowania, w wersji K. Rubachy, przedstawiliśmy już przy omawianiu kontekstów wychowania. A ponieważ ładunek ten nie jest wystarczająco czytelny i zrozumiały, dlatego odniesiemy się przez chwilę do istoty tożsamości jako kategorii pojęciowej.

W literaturze określeń kategorii pojęciowej „tożsamość" spotkać można nawet wiele. Za *Wielką encyklopedią PWN* (t. 27, 2005) przyjąć wypada, że „tożsamość to nade wszystko poznawcza reprezentacja w umyśle jednostki, będąca elementem szerszej konstrukcji poznawczej, jaką jest obraz świata. Określa ona relacje, istniejące i pożądane, między jednostką a różnymi elementami świata, które są odzwierciedlane w tym obrazie".

Za podstawowe kryteria tożsamości uznaje się zazwyczaj poczucie odrębności od otoczenia, poczucie ciągłości, tj. względnej odmienności własnego ja, mimo upływu czasu i zmian, jakie w człowieku zaszły, poczucie wewnętrznej spójności i poczucie posiadania wewnętrznej treści. Dodać do powyższego należy, że tożsamość zmienia się pod wpływem czynników psychicznych, społecznych i kulturowych, a także własnego wysiłku jednostki[3].

Przyjąć można, że dopiero przy takim podejściu do problemu tożsamości można uczynić ją znaczącym uwarunkowaniem rozwojowego kontekstu wychowania. Po prostu – chodzi głównie o to, aby w procesie współczesnego wychowania bardziej niż dotychczas dążyć do kształtowania w jednostce zarówno poczucia tożsamości, jak i stawania się podmiotem w możliwie pełnych wymiarach.

Inne wyznaczniki i uwarunkowania współczesnego wychowania

Wymienić ich można wiele, przy tym w wersji pogrupowanej na uwarunkowania:

- związane z rozwijającą się także w trybie naturalnym jednostką – osobą;
- oddające właściwości celowej organizacji wychowania;
- wyprowadzone z szeroko pojętego środowiska wychowania;
- stanowiące o istocie współczesnego globalizmu.

Można też dostrzec owe uwarunkowania we współczesnych prawidłowościach rozwoju nauki i edukacji, a w szczególności analizując dopełniające się procesy specjalizacji, integracji i globalizacji w rozwoju współczesnej wiedzy naukowej. Wszystkie te wyznaczniki i uwarunkowania współczesnego wychowania prowadzą nas do stwierdzenia ogólnego, iż nie ma jedynej mądrości i jedynej alternatywy w złożonym obszarze problemowym współczesnego wychowania.

***

Swoim rozważaniom świadomie nadałem postać nietypową, a nawet szczególną. Przeplatają się w nich akcenty krytyczne, odniesione do konstrukcji teoretycznej i metodologicznej podręcznika akademickiego *Pedagogika* z 2003 roku i do współczesnego konstruowania „teorii wychowania" – jako ponoć miarodajnej aktualnie subdyscypliny pedagogicznej. Ale nade wszystko znacznie poszerzono wykładnię i interpretację analizowanych w trybie studiów pedagogicznych współczesnych kontekstów wychowania. Uczyniono to głównie z myślą o studentach pedagogiki, nauczycielach i pedagogach, dla których hasło: wychowanie współczesne jest bardzo zobowiązujące.

Przypisy

[1] B. Suchodolski, *Pedagogika kultury.* W: *Encyklopedia pedagogiczna.* Red. W. Pomykało. Warszawa 1993; patrz także: *Uspołecznienie kultury* (1937) i inne dzieła B. Suchodolskiego.

[2] Szczegółowo powyższe zagadnienie analizuje K. Rubacha w cytowanym opracowaniu.

[3] Rozległe analizy i rozważania w danym zakresie problemowym przeprowadził w 1989 r. Lech Witkowski w pracy pt. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona.* Z kolei Anna Brzezińska w podręczniku akademickim pt. *Społeczna psychologia rozwoju* (2000) problemowi tożsamości poświęca cały rozdział (8), zatytułowany: *Jak kształtuje się tożsamość człowieka w ciągu życia?*

Literatura

Hejnicka-Bezwińska T.: *Pedagogika ogólna.* Warszawa 2008

Kowalski S.: *Socjologia wychowania w zarysie.* Wyd. 4. Warszawa 1986

Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Warszawa 1993

Kwieciński Z.: *III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny.* Poznań 1998

Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej.* Lublin 1999

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa 1996

Rubacha K.: *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania.* W: *Pedagogika – podręcznik akademicki.* T. 2. Warszawa 2003

Schulz R.: *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania.* W: *Wprowadzenie do pedagogiki...* Kraków 2001

Słownik wyrazów obcych. WN PWN SA, Warszawa 2006

Wiatrowski Z.: *Podstawy pedagogiki pracy.* Wyd. 4. Bydgoszcz 2005

Wielka encyklopedia PWN. T. 27. Warszawa 2005

Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność.* Warszawa 1997

Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku (Próba zarysu encyklopedycznego).* Warszawa 1997

Wujek T., Pilch T.: *Pojęcia pedagogiki.* W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* Warszawa 1974.

Traditions and contemporary conditions of upbringing (abstract)

Contemporary upbringing has many determinants and conditions and it appears in various contexts. As particularly significant ones we can number upbringing in the context of individual life, upbringing in the context of social life, cultural context of upbringing, social context of upbringing and developmental context of upbringing. Their determinants are pedagogical *aporie*, cultural ambivalence, decentration, and identity as well as other ones. Altogether they form a specific background for contemporary upbringing.

Arkadiusz Żukiewicz
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

TOŻSAMOŚĆ W DZIAŁANIU SPOŁECZNYM PRZYGOTOWANIE DO ŚWIADOMEJ AKTYWNOŚCI WE WSPÓŁTWORZENIU SPOŁECZNEJ RZECZYWISTOŚCI ŻYCIA CODZIENNEGO

Problematyka przygotowania zawodowego do podejmowania działań w obszarach profesji społecznych jest przedmiotem licznych opracowań i analiz autorów-badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe, zwłaszcza socjologię, psychologię czy pedagogikę (Brągiel, Mudrecka, red., 1998; Frysztacki, red., 1999; Krzyszkowski, Warzywoda-Kruszyńska, red., 1999; Marynowicz-Hetka, Wagner, Piekarski, red., 2001; Brągiel, Kurcz, red., 2002; Kantowicz, 2008; Żukiewicz, 2008 i inni). W artykule przedstawiam elementy przygotowania do służby w obszarach pomocy społecznej i pracy socjalnej. Zakres analizy obejmuje te zagadnienia, które odpowiadają w mniejszym stopniu wiedzy oraz umiejętnościom metodycznym, a bardziej koncentrują się na zagadnieniach tzw. „etosu zawodowego". Zogniskowanie uwagi na problematyce etosu zawodowego, tożsamości i identyfikacji z misją towarzyszącą aktywności zawodowej zorientowanej na służbę dla, z i poprzez drugiego człowieka jest bardzo ważne. Na podstawie osobistych doświadczeń, zdobytych w toku prowadzonych badań i praktyki w systemie pomocy społecznej, mogę uznać je za fundamentalne w kształtowaniu osobowości pracownika służby społecznej. Wiedza i umiejętności metodyczne w działaniu praktycznym są niezbędne, ale w tworzeniu dobra ludzkiego pierwotne są postawy, wzory, normy czy wartości, których pracownik społeczny jest nośnikiem.

Efektywna praca z indywidualnym przypadkiem, grupą czy społecznością lokalną może odbywać się w wyniku interakcji nie tyle rzemieślnika, który posiadł tajniki wypełniania arkuszy wywiadu środowiskowego czy podstawy samoobrony, ale przede wszystkim oddanego sprawie działacza zdolnego zrozumieć istotę problemu, z którym przychodzi mu się zmierzyć. Pracownik powinien ocenić realny potencjał sił ludzkich tkwiących w środowisku i zaangażować owe siły do współdziałania na rzecz przezwyciężania istniejących problemów społecznych. Takie diagnostyczno-aktywizujące działanie nie dokona się w ramach relacji pracownik – klient. Do działania społecznego potrzebny jest heroizm pracownika społecznego w służbie dla, z i poprzez drugiego człowieka. Angażowanie sił partnerów działań społecznych wymaga od pracownika nie tylko kompetencji zawodowych, ale przede wszystkim odpowiednich predyspozycji osobowościowych, świadomości etosu służby, wartości oraz postaw, którym towarzyszą takie zdolności, jak wrażliwość, empatia, akceptacja czy orientacja na dobro człowieka. Otwartość na potrzeby

konkretnego człowieka, który potrzebuje wsparcia, pomocy, a niekiedy wymaga interwencji kryzysowej jest przesłanką determinującą aktywność w służbie społecznej. Wiąże się to integralnie ze zdolnością do rozumienia istoty problemów ludzkich. W toku działania społecznego cecha ta umożliwia zachowanie równowagi między empatią i wrażliwością a rzetelną oceną sytuacji i profesjonalizmem w działaniu wymagającym niejednokrotnie trudnych i radykalnych decyzji przy zachowaniu zasady kierowania się dobrem podopiecznego. Tadeusz Kamiński podaje zasadę, która wpisuje się w katalog wyznaczników etyczno-moralnych związanych z etosem służby społecznej. Autor pisze, że „najważniejszym postulatem etycznym, jaki nasuwa się w kontekście społecznej odpowiedzialności pracowników socjalnych jest obowiązek uwzględniania w ich działaniach zasady dobra wspólnego" (Kamiński, 2003, s. 111). Zasada ta oznacza możliwość harmonii w rozwoju poszczególnych osób i całej społeczności, którą tworzą pomyślnie rozwijające się jednostki.

Przykładem trudności w zachowaniu właściwych proporcji w trakcie realizacji działań zgodnie ze sztuką skutecznego pomagania może być proces wsparcia osoby uzależnionej od alkoholu. Pracownik, który charakteryzuje się dysproporcjami w zakresie rozwoju osobowości tożsamej służbie społecznej (identyfikacja z etosem służby społecznej, internalizacja wartości, norm, postaw czy zachowań tożsamych dla działacza społecznego) i kwalifikacji/kompetencji zawodowych (wiedza, umiejętności), może mieć trudności w zachowaniu równowagi między skutecznością w profesjonalnym działaniu zorientowanym na ostateczny sukces (wyjście z uzależnienia i zmiana jakości życia) a emocjonalną reakcją na potrzeby człowieka znajdującego się w trudnej sytuacji życiowej. Z jednej strony pracownik ten może być nazbyt rygorystyczny wobec alkoholika, który bywa niejednokrotnie sprawcą przemocy w rodzinie, popełnia wykroczenia lub przestępstwa. Rygoryzm i radykalizm może prowadzić do eliminacji wszelkich form pomocy osobie uzależnionej, a w konsekwencji przyczyniać się do pogłębiania istniejących problemów społecznych i socjalnych, włącznie z marginalizacją oraz wykluczeniem. Zabiera się przy tym szansę na wyjście z nałogu i powrót do pełnoprawnego udziału w życiu społecznym, rodzinnym, zawodowym, sąsiedzkim itp.

Z drugiej strony, uwzględniając racjonalizm – emocjonalizm (relacji pracownik technokrata – pracownik emocjonalny), pomoc udzielana z wyrozumiałości, uginanie się pod presją nieszczęść i tragedii przedstawianej z perspektywy uzależnionego podopiecznego, może prowadzić do pogłębienia uzależnienia i bierności alkoholika. Za otrzymaną pomoc zobowiąże się do podjęcia działań terapeutycznych, ale istnieje duże prawdopodobieństwo, że będą to obietnice bez pokrycia. Wytworzony mechanizm oddziaływania na emocje pracownika społecznego będzie rozwijał się i służył pozyskiwaniu coraz to nowych form wsparcia w zamian za puste deklaracje podjęcia działań naprawczych. Może to przedłużać proces bezczynności względem głównego problemu, jakim jest uzależnienie podopiecznego. Regres powodowany działaniami pomocowymi będzie w tym wypadku dokonywał się w imię empatii i poszanowania potrzeb oraz autonomii „biednego i nieszczęśliwego" alkoholika, który „ma prawo do wyboru takiego życia, jaki mu odpowiada"[1].

Optymalne w przedstawionej sytuacji (scenariusz z praktyki pracy z podopiecznymi systemu pomocy społecznej) byłoby przygotowanie pracownika społecznego do umiejętnego oddzielenia dwu podstawowych płaszczyzn:

a) płaszczyzny zrozumienia istoty problemu i akceptacji emocjonalnej dla człowieka, którego dotyczy określony problem lub grupa problemów sprzężonych – tzw. miękka warstwa maski pracownika społecznego,
b) płaszczyzna działania metodycznego oparta na zasadzie radykalnego określenia warunków współdziałania zorientowanego na rozwiązanie istniejącego problemu (sprzężonego) wraz z warstwą pomocy i wsparcia oraz zakresem zobowiązania podopiecznego do podjęcia określonych działań naprawczych – tzw. twarda warstwa maski pracownika społecznego.

Otwartość na potrzeby drugiego człowieka i szacunek dla jego godności przy równoczesnej postawie radykalnego napiętnowania autodestruktywnych działań podejmowanych przez podopiecznego, które powodują jego degradację w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym, to cechy, których osiągnięcie wymaga od działacza społecznego odnalezienia tożsamości i identyfikacji z misją służby społecznej. W przeciwnym razie aktywność w polu tej służby może być traktowana jako okazja do afirmacji osoby tzw. „pomagacza". Wiedza i odpowiednie umiejętności są wystarczające. Pracownik społeczny nie identyfikujący się z etosem zawodowym może z dużym prawdopodobieństwem traktować instytucję lub organizację pomocy społecznej wyłącznie jako miejsce zatrudnienia. Działanie ograniczy się do sfery aktywności zorientowanej na zabezpieczenie własnych potrzeb życiowych (stały dochód, uprawnienia pracownicze, ubezpieczenia zdrowotne i emerytalne itp.). W ten sposób traci szansę wypełniania misji przypisanej służbie społecznej. Będzie on funkcjonował jako pozbawiony tożsamości rzemieślnik, który ogranicza się do wykonywania czynności związanych z realizacją podstawowych zadań przypisanych jego stanowisku pracy. Taki rodzaj identyfikacji ze służbą niesie także ryzyko minimalizmu w codziennej pracy. Abstrakcją dla niego będzie idea służby charakteryzująca istotę działania społecznego. Ma on szansę, by być dobrym urzędnikiem, ale nie społecznikiem, który w imię ideału służby będzie „Siłaczem/Siłaczką" zaangażowanym/zaangażowaną intelektualnie, emocjonalnie i duchowo w podjętą służbę.

Zaprezentowany pogląd może być źródłem nadinterpretacji, dlatego dodam, iż mam pełną świadomość, że służba społeczna to również działalność zawodowa, która ma w założeniu przynosić dochód pracownikom społecznym. Bardzo ważne jest także, by dochód gwarantował tej grupie zawodowej godne warunki egzystencji. Jednakże z doświadczeń i licznych bezpośrednich relacji z pracownikami służb społecznych w Polsce i zagranicą mam podstawy, by przyjąć stanowisko, iż służba społeczna jest pierwotną kategorią względem stosunku prawa pracy. Można to wyrazić w formie twierdzenia, że: „podstawową przesłanką podjęcia aktywności w systemie służby społecznej i nawiązania stosunku pracy z jednostką działającą w owym systemie jest wola służby zorientowanej na tworzenie dobra dla, z i poprzez ludzi, których siły są czynnikiem generującym procesy przebudowy i współtworzenia rzeczywistości życia codziennego w imię ideału".

Nawiązując w tym twierdzeniu do społeczno-pedagogicznej perspektywy postrzegania rzeczywistości życia ludzkiego, powołuję się na koncepcję ideału pedagogicznego określonego przez Helenę Radlińską. Autorka ta zauważała, że „w imię ideału siłami człowieka wychowanie przetwarza dzień dzisiejszy – ideału owego lepszego jutra, które żyje również w teraźniejszości, lecz nie dość silnie, jeszcze nie dość rozrosłe. Buduje w jego imię instytucje przyszłości" (Radlińska, 1961, s. 24).

Ideał w polskiej pedagogice społecznej odzwierciedlają idee głoszone przez takich twórców, jak Helena Radlińska oraz Ryszard Wroczyński czy Aleksander Kamiński. Przypominają je Anna Przecławska i Wiesław Theiss:

„– idea podmiotowości: twórcą świata społecznego, struktury dynamicznej i zmiennej, są »siły ludzkie«,
– idea sprawiedliwości społecznej: wszyscy ludzie powinni mieć równy dostęp do warunków rozwoju: szansę tę daje ład społeczny oparty na demokracji,
– idea pomocniczości: społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy w rozwoju wszystkim potrzebującym jednostkom, grupom, środowiskom społecznym,
– idea edukacji społecznej: wychowanie jest jednym z elementów życia społeczno-kulturowego" (Przecławska, Theiss, 1996, s. 11).

Internalizacja przedstawionych idei jest jednym z istotnych elementów kształtowania tożsamości działacza społecznego, który aktywizując własne siły w polu działania społecznego będzie kierował się zasadami i przesłankami wynikającymi z tych idei. Dotyczy to w szczególności działaczy społecznych reprezentujących proweniencję społeczno-pedagogiczną.

Przywołana w prowadzonym rozważaniu kategoria działania społecznego jest analizowana w ujęciu społeczno-pedagogicznym przez Ewę Marynowicz-Hetkę, która, prezentując stanowiska takich autorów, jak Soulet, Tillmann, Habermas czy Radziewicz-Winnicki (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 99), przyjmuje, iż „kategoria działania społecznego jest centralną dla pedagogiki społecznej" (tamże, s. 110). Autorka zakłada, że społeczno-pedagogiczna perspektywa implikuje postrzeganie działania społecznego jako procesu tworzenia instytucji symbolicznej. Przywołując stanowisko, jakie wyrażają Barbier i Soulet, zwraca uwagę, iż „samo działanie można pojmować jako jednostkową organizację działalności, charakteryzującą się jednością sensu i/lub znaczenia, jakie nadaje jej podmiot indywidualny lub zespołowy". Działanie społeczne wyraża się zaś w strukturyzowaniu teraźniejszości przez przyszłość i nadawaniu sensu antycypacji. Celem działania społecznego, rozumianym jako wyobrażenie stanu finalnego danej sytuacji, która spowodowała podjęcie działania, jest przekształcanie i transformacja rzeczywistości społecznej" (tamże, s. 100). Ewa Marynowicz-Hetka dodaje, że takie ujęcie działania społecznego zawiera trzy elementy: definiowanie sytuacji, orientowanie działania oraz podejmowanie aktywności (patrz: tamże, s. 100–108).

Warto dodać, iż Jean-Marie Barbier analizując kategorię „działanie" posługuje się przymiotnikową jego wersją – działania ludzkiego (por. Barbier, 2006, s. 147). Przyjmując symboliczno-interakcyjną perspektywę, autor ten wymienia cechy charakterystyczne działania. Stwierdza, że „działanie jest dla zainteresowanego aktora pewną jednostkową organizacją działalności. (...) Prawdopodobnie cechą charakterystyczną działań, podejmowanych w odniesieniu do ludzi, jest oddziaływanie na pewną konfigurację procesów w trakcie ich trwania; konfigurację, która ewoluuje. Wreszcie działanie pozwala podmiotowi, indywidualnemu lub zbiorowemu, na tworzenie wyobrażeń, odnoszących się jednocześnie i interaktywnie zarówno do organizacji działalności, przewidywanej bądź realizowanej, do samego podmiotu, występującego jako podmiot działający, jak i do jego relacji z otoczeniem" (Barbier, 2006, s. 149–150).

Wśród podejść teoretycznych, konstytuujących poglądy na temat działania, cytowany autor zwraca uwagę na związek zachodzący między teorią działania

i teorią tożsamości. Jest to istotne spostrzeżenie z punktu prowadzonych rozważań, ponieważ eksponowany związek legitymizuje przyjęte przeze mnie założenie, iż identyfikacja z etosem zawodowym oraz świadomość i interioryzacja wartości wynikających z tożsamości działacza społecznego pozostaje w związku z jego zaangażowaniem w działaniu podejmowanym w codzienności zawodowej, a także w życiu osobistym (por. tamże, s. 153–154). Poziom tożsamości implikuje poziom zaangażowania w działanie tożsame z typem (rodzajem) odpowiedniej aktywności przypisanej określonym obszarom zawodowym, społecznym itp. Działacz społeczny, którego poziom identyfikacji z działaniem społecznym jest niski, nie ma większej szansy na sprawność czy efektywność podejmowanych działań. Jego niska tożsamość jako działacza społecznego nie stanowi wystarczającego bodźca popychającego go do aktywności w polu działania społecznego. Przeciwnie jest, gdy działacz społeczny utożsamia się z ideałem działania społecznego. Imperatywem zobowiązującym go do mobilizacji i aktywizacji własnych sił są idee oraz powiązane z nimi wartości tożsame i zinterioryzowane w toku wrastania w rzeczywistość działania społecznego. W efekcie jest on zdolny do mobilizacji nie tylko własnych sił, ale także posiada zdolność do stymulacji partnerów, którzy mogą być angażowani w przebudowę i współtworzenie codziennej rzeczywistości.

Tożsamość działacza społecznego implikuje jego identyfikację z etosem zawodowym. W przypadku działania społecznego można mówić o etosie służby społecznej, która z grupy licznych kategorii zawodowych jest jedną z najbardziej wrażliwych i znaczących z perspektywy działań z, dla i poprzez ludzi. Posiłkując się opracowaniem Małgorzaty Bogaj, która analizowała etos zawodowy nauczyciela (Bogaj, 2003, s. 1064–1067), można stwierdzić, że etos zawodowy pracownika społecznego to określony poziom samoświadomości zawodowej, „pewien ideał wyznaczony przez tradycję, wymogi współczesności i istotę przemian współczesnej kultury i edukacji" (tamże, s. 1064), oraz zmian i modernizacji społecznych dokonujących się w otaczającej rzeczywistości. Autorka dodaje, że ideał ten obejmuje całokształt norm moralnych akceptowanych przez ogół (nauczycieli), w naszym przypadku przez pracowników społecznych, składających się na świat ich wartości i determinujących styl życia oraz charakter ich pracy zawodowej (tamże). Zastosowana analogia pracownik społeczny – nauczyciel jest uzasadniona, ponieważ kim, jeśli nie „społecznikiem" w pozytywnym znaczeniu, jest z założenia nauczyciel. Ma on nie tylko nauczać, przekazywać wiedzą, ale przede wszystkim wychowywać i wdrażać młode pokolenia do współtworzenia życia codziennego w warunkach pluralizmu i poszanowania odrębności każdego człowieka tworzącego wspólnotę, społeczność czy wreszcie społeczeństwo.

Etos zawodowy pracowników służb społecznych, na przykładzie analizy stanu faktycznego środowiska pracowników socjalnych jest przedmiotem opracowania Anny Olech, która w pogłębionym studium przedstawia zagadnienia wartości, norm i dylematów etycznych w pracy socjalnej. Autorka dokonuje przeglądu stanowisk teoretycznych i przyjmuje – za Henrykiem Skorowskim – iż w odniesieniu do grupy zawodowej pracowników socjalnych etos zawodowy to „całokształt znamiennych postaw, zachowań i sposobu myślenia, które charakteryzują określoną grupę afirmacją i akcentowaniem określonych wartości oraz specyficzną skalą wartości. Jest zatem etos zawodu moralnością faktycznego zachowania się określonej grupy zawodowej w konkretnym środowisku" (Olech, 2006, s. 13).

Badaczka interesuje się zależnościami występującymi między ideologią i wartościami społecznymi, etyką i funkcją, jaką pełnią pracownicy socjalni, a ich świadomością i identyfikacją z misją czy wręcz etosem wpisującym się w istotę działalności społecznej (por. tamże, s. 14). Lektura wyników tej autorki badań przekonuje, iż tożsamość, interioryzacja wartości i misji działania społecznego jest podstawowym determinantem wyznaczającym zakres podejmowanych zadań zawodowych oraz ich efektywności w polu pracy socjalnej/społecznej. Można stąd wyprowadzić również inny wniosek. Odnosi się on do ontologicznych podstaw kształtowania postaw i kształcenia zawodowego działacza społecznego. Można zatem stwierdzić, iż u podstaw aktywizacji sił ludzkich w polu działania społecznego stoi proces kształtowania tożsamości odpowiadającej specyfice zamierzonej działalności. Tożsamość i towarzyszące jej zinternalizowane wartości oraz ukształtowane postawy są pierwotne wobec wiedzy i umiejętności metodycznych niezbędnych w procesie skutecznego działania społecznego. Nabywanie prospołecznych postaw, identyfikacja z ideałem, ideami oraz ideologiami przypisanymi działaniu społecznemu, interioryzacja wartości, norm, postaw i odpowiednich wzorów zachowań – to warunki do konstytuowania się tzw. „kręgosłupa działacza społecznego". Jest to czynnik, który wyznacza sposób postrzegania rzeczywistości życia codziennego przez pryzmat dobra człowieka, przez pryzmat woli tworzenia dobra, które będzie ostatecznie przynosiło pomyślność człowiekowi w życiu i działaniu w sprawach bieżących. Perspektywa postrzegania zjawisk i procesów zachodzących w życiu ludzkim wyznacza sposób tworzenia wyobrażeń o rzeczywistości oraz wyznawane wzory zachowań, stosunek do ludzi i spraw ludzkich, a także określa postrzeganie własnego miejsca w strukturze rzeczywistości społecznej. Determinuje to również rozumienie rzeczywistości i dokonujących się w niej procesów. Można zatem powiedzieć, że odkrywanie własnego miejsca we wszechświecie interakcji międzyludzkich jest immanentną częścią wdrażania się działacza społecznego w realia życia indywidualnego i zbiorowego. Odpowiednia wiedza merytoryczna oraz umiejętność jej aplikowania w toku działań zorientowanych na realizację wyznaczonych zadań jest więc elementem wtórnym wobec pierwotnej identyfikacji z misją i etosem służby społecznej, zorientowanej na aktywność w polu działania społecznego.

Do powyższych wniosków może prowadzić lektura innej polskiej badaczki reprezentującej socjologiczną perspektywę – Dobroniegi Trawkowskiej, która w monografii poświęconej portretowi pracownika socjalnego prezentuje wyniki badań obrazujących współczesnego pracownika socjalnego na tle problemów, z którymi zmaga się w codzienności swej służby (Trawkowska, 2006). Praca ta jest przykładem studium socjologicznego, które dotyczy ról zawodowych pracowników służb społecznych oraz determinantów warunkujących ich realizację. Autorka prezentuje sylwetkę pracownika socjalnego w jego autoujęciu. Czyni to na przykładzie autocharakterystyk uzyskanych w rezultacie prowadzonych badań empirycznych. Odnosząc się do koncepcji interakcjonizmu symbolicznego, zwraca uwagę na to, że charakteryzując zawód pracownika socjalnego i przywołując „pojęcie tożsamości aktora społecznego do interesującej nas grupy zawodowej pojawia się szereg pytań" (tamże, s. 354). Wymienia trzy zasadnicze pytania, które ułatwiają proces poszukiwania i określenia tożsamości zawodowej:

– Kim są pracownicy socjalni?

- Kim jestem jako pracownik socjalny?
- Kim jesteśmy i dokąd zmierzamy jako pracownicy socjalni? (tamże, s. 354)

Korzystając z tak zakreślonych pytań kierunkowych badaczka wyróżnia dwa aspekty poczucia tożsamości zawodowej: pierwszy dotyczy „poczucia wspólnoty, która powinna wyrażać się w poczuciu wspólnego celu, misji, a które to poczucie winno towarzyszyć pracownikom socjalnym pomimo przyjmowania przez nich różnych sposobów działania prowadzących do osiągnięcia celu, zrealizowania misji (mogą to być np. różne preferencje w zakresie metodyki pracy socjalnej). (...) Drugi aspekt pojęcia tożsamości wiąże się ze świadomością odrębności funkcji pełnionych w społecznym podziale pracy, swoistości obszaru oddziaływania i środków oddziaływania opartego na specjalistycznym zasobie wiedzy i umiejętności, swoistości etyki zawodowej, a zatem odrębności własnego zawodu (z pewną ostrożnością możemy powiedzieć „profesji"), od innych profesji i zawodów" (tamże, s. 365–366).

Podobne rozumienie kategorii tożsamość przyjmuje Bożena Olszak-Krzyżanowska, która zauważa, iż „pojęcie tożsamości zakłada obecność dychotomii – z jednej strony podobieństwo, a z drugiej różnice, swoistość i odrębność" (Olszak-Krzyżanowska, 1999, s. 11). Autorka kontynuując rozważania stwierdza, że „tożsamość jest syntezą doświadczeń nabywanych w aktywnym życiu, jest wypadkową rezultatów oddziaływań zewnętrznych i wewnętrznych. O procesie konstytuowania się tożsamości w toku całego życia człowieka świadczy fakt różnorodności człowieczego „ja", różnych poziomów samowiedzy czy też różnych odniesień wobec ofert ról społecznych, które może – bądź nie – podjąć jednostka" (tamże, 1999, s. 26).

Powyższe konkluzje zdają się uprawomocniać postulat permanentnego tworzenia warunków sprzyjających odkrywaniu i rozwijaniu tożsamości w środowiskach działaczy społecznych. Kształtowanie tożsamości powinno być również przedmiotem zainteresowania twórców nie tylko programów kształcenia zawodowego, ale również obejmować programy doskonalenia zawodowego pracowników służb społecznych. Postulat ten nabiera szczególnego znaczenia w konfrontacji z praktyką oferty szkoleniowej adresowanej do pracowników służb społecznych. Analiza rynku usług edukacyjnych kierowanych do wskazanej grupy zawodowej (specjalizacje, szkolenia, kursy, sympozja, konferencje itp., włącznie z formami finansowanymi ze środków UE – POKL) ujawnia, że działania edukacyjne są zorientowane na wsparcie metodyczne oraz dostarczenie wiedzy o istniejących, zdiagnozowanych problemach społecznych. Brak jest oferty skoncentrowanej na wychowanie do działania społecznego, wychowanie do służby społecznej czy też wychowanie do pracy społecznej/socjalnej. Powoduje to niszę na rynku usług edukacyjno-szkoleniowych, ale i z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że zostanie niebawem uzupełniona o jakąś ofertę. Ważne jest przy tym, by oferta ta pochodziła od „mistrzów działania społecznego", od osób, które mają zarówno doświadczenie zdobyte w działaniu społecznym, jak również są znawcami podstaw teoretycznych działania społecznego. Wzorem mistrza, który wyrasta ze środowiska społeczno-pedagogicznego, jest Helena Radlińska (patrz: Theiss, 1997 i inni), a reprezentantem środowiska socjologicznego jest Stanisław Rychliński (patrz: Wójcik, 1976 i inni). W tym kontekście istotne jest, aby oferenci i realizatorzy owej oferty nie ograniczali swych kompetencji do sprawności organizacyjnej w działaniu zorientowanym na zwycięstwo w konkursie, pozyskanie środków finansowych i sprzedaż

produktu wątpliwej jakości w doskonałym opakowaniu. Finalny produkt edukacyjny musi być co najmniej tak samo efektywny, co efektowny.

Rozważania Dobroniegi Trawkowskiej, podobne do analizy przeprowadzonej przez Annę Olech, są legitymizacją postawionej tezy o pierwszeństwie wychowania do służby społecznej i działania społecznego przed wyposażeniem w wiedzę i umiejętnością działania praktycznego. Te drugie są przedmiotem licznych szkoleń, kursów, konferencji, a także stanowią dominujący obszar programów przygotowania zawodowego kandydatów do pracy w służbie społecznej. Kształtowanie tożsamości, konstytuowanie systemu wartości spójnych z ideałem działania społecznego, nabywanie i internalizacja postaw typowych dla społecznego działacza – to proces, który nie tylko jest fundamentem dalszej działalności w służbie społecznej, ale wymaga równoprawnego i równoległego oddziaływania już na etapie wprowadzania do tej specyficznej i odpowiedzialnej profesji. Kształtowanie tożsamości może być bardzo trudnym zadaniem, ponieważ pozostaje w nierozłącznej relacji z aksjologicznym wymiarem oddziaływania wychowawczo-dydaktycznego. Wychowanie do wartości, zauważa Katarzyna Olbrycht, jest traktowane z wielką ostrożnością i nieufnością. Autorka analizując aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów zauważa, że „działanie pedagoga zakłada możliwie pełne rozumienie sytuacji wychowawczej i dydaktycznej, określenie pożądanych w niej zmian i kierowanie zmianą tak, by stworzyć podopiecznym warunki do wzrastania w człowieczeństwie" (Olbrycht, 2008, s. 17). Jest to pedagogiczna perspektywa ujęcia problematyki działania, ale nie zamyka ona optyki widzenia tego zagadnienia z pozycji socjologicznej czy psychologicznej. Autorka podziela pogląd na ideę działania, która ma służyć realizacji podstawowej wartości, jaką jest „pomoc w stawaniu się człowiekiem, we wzrastaniu w człowieczeństwie" (tamże, s.16). Odwołuje się przy tym do perspektywy filozofii człowieka i wartości, której reprezentantem i niekwestionowanym autorytetem jest Władysław Stróżowski.

Komplikacje i trudności z odwołaniem się do wymiaru aksjologicznego w obszarach edukacji i kształcenia wyjaśnia Józef Półturzycki, który – przedstawiając socjologiczną, psychologiczną, filozoficzną (etyczną) oraz pedagogiczną perspektywę ujęcia istoty wartości – zauważa, iż unikanie aksjologicznego wymiaru lub jego całkowita eliminacja z procesów wychowawczych i dydaktycznych jest zjawiskiem niepokojącym i wymagającym zmiany: „obecnie w okresie transformacji wartości podstawy aksjologii edukacyjnej nie tylko są konieczne, ale wręcz stają się niezbędne w procesach szeroko rozumianej edukacji" (Półturzycki, 2008, s. 46). Powołując się na stanowiska takich autorów, jak Bogdan Suchodolski, Zygmunt Łomny, Kazimierz Denek czy Marian Nowak, przekonuje, że fundamentem procesów kształcenia i wychowania jest i powinna być aksjologia. Zauważa, że jednak wciąż są deficyty, które implikują marginalizację problematyki wartości w edukacji. W konkluzji rozważań Józef Półturzycki zwraca uwagę, że „wśród wartości szczególnie istotne dla wychowania są prawda i dobro. Określają one wymogi uczciwego i rzetelnego kształcenia, nie tylko bez fałszów, przemilczeń, białych plam, ale także bez stygmatyzacji i lobbingu wobec innych członków zespołu nauczycielskiego, doktorantów, a także magistrantów. Prawda i dobro powinny się przejawiać także w relacjach międzyludzkich w procesie kształcenia akademickiego. Fałszywe opinie, nierzetelne recenzje, szeptane insynuacje prowadzą do odrzucenia, stygmatyzacji, lobbingu, co jest szczególnie szkodliwe w przypadku

młodych pracowników nauki, którzy uprawiają ją dla prawdy i wiedzy, a często stykają się z fałszem, obłudą, donosicielstwem" (tamże, s. 67). Konkluzja autora przekonuje do restytucji aksjologii nie tylko w życiu akademickim czy edukacyjnym, ale przede wszystkim w codzienności relacji interpersonalnych, w działaniu społecznym podejmowanym przez pracowników służb społecznych. Do tego potrzebne jest odpowiednie przygotowanie oparte na wartościach, które umożliwi nabywanie tożsamości działacza społecznego wraz z komponentem wartości immanentnie związanych z istotą działania społecznego.

Działanie społeczne może mieć różnorodną proweniencję. Socjologiczne, psychologiczne, politologiczne czy pedagogiczne podejście do aktywności w polu działania społecznego mieści się w obszarze szczegółowych koncepcji, których punktem wyjścia jest filozofia wraz z takimi kategoriami, jak czyn, aktywność, działalność, działanie czy aksjologia działania ludzkiego (szerzej patrz: Ślipko, 2004, s. 155 i in.; Anzenbacher, 2008, s. 291 i in.). Przygotowanie do podejmowania służby społecznej odbywa się w Polsce na różnych ścieżkach, wśród których dominują orientacje socjologiczne, pedagogiczne i politologiczne, a w zakresie realizacji specyficznych form działania również psychologiczne. Każda z dróg ma swoją specyfikę, tradycję, orientację, a także jest utożsamiana z określoną perspektywą postrzegania zjawisk i procesów społecznych, właściwym dla danej dyscypliny aparatem opisu rzeczywistości, jej badania, diagnozowania problemów społecznych i codzienności życia ludzkiego. Atrybuty te uzupełnia właściwy danej dyscyplinie przedmiot zainteresowania oraz określone wartości, wzory i metodyka działania praktycznego. Ważne w działaniu społecznym, a przede wszystkim dla samego działacza, który przygotowuje się do przyszłej aktywności w polu służby społecznej, jest to, by w trakcie przygotowania miał możliwość poznać jej specyfikę, by wrastał w rzeczywistość działania społecznego w określonym nurcie, by swój potencjał sił ludzkich diagnozował z określonej perspektywy, tożsamej z drogą, którą w przyszłości będzie szedł realizując własne powołanie i aspiracje. Wielość dróg wynikająca nie tylko ze zróżnicowania dyscyplinarnego (por. Brągiel, Sikora, red., 2004), ale również z wielowymiarowości w obrębie samych dyscyplin (Frąckowiak, 2007, s. 111 i nast.; Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 56 i nast.) może powodować trudności w praktyce kształtowania tożsamości działacza społecznego. Wielowymiarowość i różnorodność perspektyw działania społecznego nie jest jednak przeszkodą w konstytuowaniu się systemu wartości, opartego na poszanowaniu godności człowieka czy też idei służby i tworzenia dobra dla, z oraz poprzez człowieka (jego siły). Jeśli dobro człowieka jest wspólne dla wszystkich orientacji i podejść teoretycznych w działaniu społecznym, to możliwe jest budowanie modeli metodycznego działania, które będą stanowiły wzajemnie uzupełniające się elementy szerszej struktury pola działania społecznego. Wspólne wartości, wspólne przesłanie, wspólna ideologia, wspólne idee czy wreszcie – wspólny ideał, to podstawa tworzenia platformy wspólnego działania społecznego, w którym udział wezmą reprezentanci i zwolennicy różnych, komplementarnych podejść i orientacji czy dyscyplin. Kooperacja będzie jednak możliwa pod warunkiem świadomości własnej tożsamości i świadomości odrębnych tożsamości oraz specyfiki różnorodnych podejść i ich utylitarnych wartości w realizacji wspólnego celu – przebudowywania życia gromadnego oraz społecznego współtworzenia rzeczywistości życia codziennego w imię wspólnoty ideałów – ideału, którym dla działacza społecznego jest dobro ludzkie.

Przypisy

[1] Z wypowiedzi pracownika socjalnego zatrudnionego w 2007 roku w jednym z ośrodków pomocy społecznej działających na terenie Małopolski.

Literatura

Anzenbacher A.: *Wprowadzenie do filozofii*. WAM, Kraków 2008

Barbier J-M.: *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*. Śląsk, Katowice 2006

Bogaj M.: *Etos zawodowy nauczycieli*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Żak, Warszawa 2003

Brągiel J., Mudrecka I. (red.): *Problematyka kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych*. UO, Opole 1998

Brągiel J., Kurcz A. (red.): *Pracownik socjalny. Wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*. UO, Opole 2002

Brągiel J., Sikora P. (red.): *Praca socjalna – wielowymiarowość perspektyw*. UO, Opole 2004

Frąckowiak T.: *Pedagogika społeczna – pytania o tożsamość i przyszłość*. W: *Pedagogika społeczna – podręcznik akademicki*. T. 2. Red. E. Marynowicz-Hetka. PWN, Warszawa 2007

Frysztacki K. (red.): *Education for new challenges and problems for social work and nongovernmental organizations*. „Zeszyty Pracy Socjalnej", z. 4, UJ, Kraków 1999

Kamiński T.: *Etyka pracownika socjalnego*. AV, Częstochowa 2003

Kantowicz E.: *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*. UW-M, Olsztyn 2008

Kantowicz E., Olubiński A. (red.): *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*. Akapit, Toruń 2003

Krzyszkowski J., Warzywoda-Kruszyńska W. (red.): *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*. UŁ, Łódź 1999

Marynowicz-Hetka E.: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. PWN, Warszawa 2006

Marynowicz-Hetka E., Wagner A., Piekarski J. (red.): *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*. Śląsk, Katowice 2001

Olbrycht K.: *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów*. W: *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Red. J. Kostkiewicz. Impuls, Kraków 2008

Olech A.: *Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne*. Śląsk, Katowice 2006

Półturzycki J.: *Potrzeba rekonstrukcji aksjologii w pedagogicznych studiach akademickich*. W: *Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Red. J. Kostkiewicz. Impuls, Kraków 2008

Przecławska A., Theiss W.: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*. Red. A. Przecławska. Żak, Warszawa 1996

Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław 1961

Rybczyńska D., Olszak-Krzyżanowska B.: *Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia*. Śląsk, Katowice 1999

Ślipko T.: *Zarys etyki ogólnej*. WAM, Kraków 2004

Theiss W.: *Radlińska*. Żak, Warszawa 1997

Trawkowska D.: *Portret współczesnego pracownika socjalnego*. Śląsk, Katowice 2006

Wójcik P.: *Wstęp*. W: *Wybór pism*. Stanisław Rychliński. PWN, Warszawa 1976

Żukiewicz A.: *Edukacja do pracy socjalnej – standardy i minima programowe w zakresie kierunkowego kształcenia zawodowego na poziomie uczelni akademickich*. „Edukacja – Studia, Badania, Innowacje" 2008, nr 3(103).

Identity in social action. Preparation for deliberate activity in co-creation of a daily life's social reality

The main purpose of this publication is to present reflections on the preparation process which is offered for social workers and volunteers in social service and social work fields. The range of analysis includes mainly areas of such qualities as ethos and morale and to a lesser degree knowledge and methodic skills of workers.

Knowledge and methodic skills of social work are important in work focused on creating positive human qualities, however, prior to knowledge and methodic skills, come behavioral patterns, examples and values that shape social worker's personality.

Involvement of human forces present in social worker's partners requires not only professional competence but personal qualities such as awareness of the work's ethos, values and behavioral patterns that promote sensitivity, empathy, acceptance and compassion.

Although there are many educational offers focused on training social workers there is no program focused on preparation to upbringing to social activity, upbringing to social service and upbringing to social work. We need this kind of offer, because knowledge and social work skills alone are not enough in social work.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2010

Michał H. Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski

MYŚLENIE SKOJARZENIOWE I JEGO MIEJSCE W UZDOLNIENIACH ARTYSTYCZNYCH

Teoria

Myślenie skojarzeniowe, jak i myślenie w ogóle, było rozważane na płaszczyźnie filozoficznej od czasów starożytnych, kiedy to Arystoteles sformułował trzy prawa kojarzenia: przez kontrast, podobieństwo i współwystępowanie (w XVIII wieku dodano czwarte prawo: przez styczność w czasie). Wiodący w początkach tak zwanej naukowej psychologii kierunek asocjacjonistyczny zajmował się rozpoznawaniem zasad powstawania myśli (sądów, złożonych idei) z domniemanej – i również rozpoznawanej – puli swego rodzaju „atomów psychicznych" (czyli różnie nazywanych podstawowych elementów psychiki), przy czym postulowane przez asocjacjonistów prawa kojarzenia, mające wyjaśniać jego mechanikę, wyraźnie nawiązywały do poglądów Arystotelesa. Analogicznie ujmowano istotę twórczości, w tym artystycznej – to stanowisko tak Wundta, jak i zwolenników szkoły würzburskiej (ale też Spearmana, 1931; za: Sołowiej, 1997).

Nowszą – acz obecnie również klasyczną – asocjacyjną koncepcję tworzenia przedstawił Mednick (1962). Twórczymi są (a ściślej: mają szansę być) tylko **skojarzenia odległe**, przychodzące niektórym ludziom w sposób regularny łatwiej, a ludzie zdolni do takich skojarzeń rzeczywiście częściej są twórczy. Idee Mednicka (ich szersze omówienie w języku polskim: Chruszczewski, 2001), dość głośne przed laty, wciąż pozostają pomocne w wyjaśnianiu fenomenu twórczości przez współczesną psychologię różnic indywidualnych (por. Eysenck, 1994, 1995a; Merten i Fischer, 1999).

Stosowany dotąd termin „myślenie asocjacyjne" w świetle znanych teorii intelektu (na przykład Guilforda, 1978) jest **szczególnym przypadkiem wytwarzania dywergencyjnego**, czyli rozwiązywania problemów otwartych, dla których nie sposób podać jedynego dobrego rozwiązania, w związku z czym ważna jest ilość zaproponowanych rozwiązań (płynność), ich różnorodność (giętkość) oraz – co najważniejsze – oryginalność. Oczywiście, kojarzenia może wymagać zarówno wykonywanie prostych operacji umysłowych, jak i radzenie sobie ze złożonymi problemami (choć zwykle im bardziej one złożone, tym więcej innych

funkcji psychicznych angażują). Wiadomo, że rozmaite[1] zdolności wytwarzania dywergencyjnego (często w badaniach operacjonalizujące tak zwaną twórczość) wykazują umiarkowane związki dodatnie z inteligencją oraz średniej siły korelacje dodatnie z takimi cechami osobowości, jak otwartość na doświadczenie i psychotyczność (Eysenck, 1995b; McCrae, 1987; Nęcka, 2001; Rawlings, Twomey, Burns i Morris, 1998).

Pewne powiązania zdolności wytwarzania dywergencyjnego z innymi zdolnościami i z cechami osobowości stwierdza się w populacji ogólnej, inne zaś tylko w wybranych subpopulacjach. Łączy się to z rozwijaną przez autora hipotezą, która dotyczy uwarunkowań skutecznego działania. Efektywność działania w dowolnej dziedzinie zależy od tak zwanych zdolności kierunkowych (specjalnych), o charakterze sensorycznym lub motorycznym, które są ściśle związane z właściwą dziedziną. Zdaniem autora (Chruszczewski, 2001, 2002), efektywność złożonego działania w danej dziedzinie zależy również od **określonej konfiguracji cech indywidualnych ze sfery intelektu i osobowości, która także ma być specyficzna dla danej dziedziny aktywności**[2]. Układ zdolności kierunkowych, innych zdolności (intelektualnych) oraz cech osobowości, jak też właściwości fizycznych, sprzyjających powodzeniu w danej dziedzinie nazywa się wówczas uzdolnieniem, modyfikując klasyczne rozumienie pojęcia.

Przez skuteczne działanie w dziedzinach artystycznych rozumie się zwykle działanie twórcze, czyli prowadzące do powstania dzieła uznanego za twórcze przez odpowiednio kwalifikowanych odbiorców. Nie chcę się wypowiadać w tym miejscu[3] szerzej na temat „twórczości" jako cechy indywidualnej. Sądzę raczej, że to, co nazywane jest twórczym, stanowi pochodną łącznego oddziaływania **wielu** specyficznych cech – co postuluję w swej koncepcji uzdolnienia. Nie ma jednak wątpliwości, że wytwarzanie dywergencyjne, zwłaszcza w postaci kojarzenia oryginalnego, ma istotny udział w działalności artystycznej. I w tym obszarze leży poruszony problem badawczy.

Przedmiotem poszukiwań empirycznych uczyniono **uwarunkowania sprawności wytwarzania dywergencyjnego u uzdolnionych artystycznie**. Z powodów praktycznych (łatwość dostępu) badaniem objęto osoby uzdolnione muzycznie i plastycznie. Z powodów teoretycznych zdecydowano się na pomiar zdolności wytwarzania dywergencyjnego na materiale słownym jako niezwiązanym bezpośrednio ani z domeną muzyczną, ani plastyczną. Uwzględniono tak elementarne funkcje kojarzeniowe (typu bodziec-odpowiedź), jak i bardziej złożone, bliższe rozwiązywaniu rzeczywistych problemów. Pierwsze pytanie badawcze, nawiązujące do hipotezy specyficzności pozakierunkowych składników uzdolnień, brzmi: **Czy własności wytwarzania dywergencyjnego (poprzez kojarzenie na materiale słownym) są odmienne u osób uzdolnionych muzycznie i plastycznie?** Przypuszcza się istnienie takiej odmienności. Drugie pytanie badawcze dotyczy związków sprawności myślenia skojarzeniowego z innymi cechami intelektu i osobowości, brzmi więc: **Jaki jest zakres współzmienności własności wytwarzania dywergencyjnego (poprzez kojarzenie na materiale słownym) z innymi cechami intelektu i osobowości u osób uzdolnionych muzycznie i plastycznie?** Generalnie, oczekiwano dodatnich korelacji z otwartością na doświadczenie i werbalnym aspektem inteligencji. Oczekiwano także wystąpienia innych związków oraz różnic w strukturze korelacji w obu grupach uzdolnionych.

Uzupełniająco do analiz włączono dane o osiągnięciach uczestników badania w sferze, odpowiednio, muzyki i plastyki oraz o ich płci.

Metoda

W badaniu uczestniczyło 231 uczniów państwowych średnich szkół plastycznych i muzycznych z Warszawy, Krakowa i Gdyni. Rozpiętość wieku uczestników badania sięga od czternastu do dziewiętnastu lat, przeciętnie wynosi około szesnastu lat i dziesięciu miesięcy (M=16,85; SD=0,90; n=205, brak danych o wieku dwudziestu sześciu osób). Zdecydowanie najwięcej jest uczniów klas drugich i trzecich.

Nie uniknięto nadreprezentacji dziewcząt, stanowiły one aż 73,2% części próby. Warto spytać, czy i na ile dziewczęta rzeczywiście przeważają w populacji uczniów średnich szkół artystycznych. Okazuje się (Główny Urząd Statystyczny, 2001[4]), że płci żeńskiej jest 64,9% uczniów wszelkich polskich szkół artystycznych drugiego stopnia. Nierównowaga między płciami ma więc miejsce w samej populacji. Szczegółowe informacje o uczestnikach badań zawiera tabela 1.

Tabela 1. Skład badanej próby pod względem szkoły i płci

typ	muzyczna	plastyczna	razem
płeć męska	27	35	62 (26,8%)
płeć żeńska	69	100	169 (73,2%)
razem	96 (41,6%)	135 (58,4%)	n=231

Płeć uczestników badania potraktowano jako uboczną zmienną kontrolowaną.

Sprawność wytwarzania dywergencyjnego szacowano dwojako, odpowiednio do jego dwóch rozpatrywanych aspektów: po pierwsze, zdolności wytwarzania dywergencyjnego w zakresie skojarzeń werbalnych – dalej nazywanych w skrócie **wytwarzaniem skojarzeń**, po drugie, zdolności rozwiązania problemu otwartego o charakterze bardziej praktycznym – dalej nazywanych w skrócie **produktywnością**.

Pomiar zdolności wytwarzania skojarzeń odbył się z użyciem techniki własnego autorstwa, na którą składają się dwadzieścia cztery słowa-bodźce, wybrane losowo ze słownika języka polskiego oraz instrukcja zachęcająca do podawania wielu oryginalnych i różnorodnych skojarzeń do tych słów-bodźców. Analiza odpowiedzi umożliwi charakterystykę dwóch spośród trzech najważniejszych (patrz Guilford, 1978) właściwości wytwarzania dywergencyjnego, to jest **płynności** (ASFLU) i **oryginalności** (ASORG). Pominięto giętkość z powodu wielkiej żmudności koniecznej w tym wypadku procedury szacowania i znacznego ryzyka subiektywizmu w ocenach. Wskaźnikiem płynności była suma skojarzeń do wszystkich słów bodźcowych. Ocen oryginalności skojarzeń dokonało dwoje sędziów, kierując się jednocześnie rzadkością skojarzeń (kryterium całkiem obiektywne) i ich trafnością (kryterium mniej obiektywne).

Metoda skojarzeniowa angażuje raczej elementarne procesy poznawcze – zwłaszcza w porównaniu z rzeczywistymi sytuacjami problemowymi, przed jakimi ludzie stają w życiu. W związku z tym uwzględniono i ten „bardziej realny" aspekt

zdolności wytwarzania dywergencyjnego, to znaczy rozwiązywanie praktycznego problemu otwartego (czyli produktywność). Użyto również materiału werbalnego, aby wyeliminować wpływy różnic interindywidualnych w zakresie poziomu zdolności wytwarzania dywergencyjnego, związanych z rodzajem treści operacji umysłowych. Zadanie polegało na wyobrażeniu sobie, że biuro podróży prosi nas o pomoc w wymyśleniu hasła reklamującego wycieczkę do egzotycznego kraju (ściślej, do Indii). Instrukcja skłaniała badanych do udzielania jednej odpowiedzi, ewentualnie wybrania najlepszego z kilku swoich pomysłów. Nie było mowy na temat oryginalności generowanych haseł; w żaden też inny sposób nie ukierunkowywano uczestników badania. Za pośrednictwem sędziów kompetentnych, szacowano **oryginalność** haseł (HASORG) i ich **efektywność marketingową** (HASEFM). Przez efektywność marketingową (ściślej, promocyjną) rozumiano rynkowe walory hasła, jego siłę perswazyjną, czyniące hasło atrakcyjne dla potencjalnego klienta i zachęcające go do skorzystania z reklamowanej hasłem usługi. Przy ocenianiu skorzystano z pomocy dwojga, zaopatrzonych w pisemne instrukcje, sędziów. Oceny przyznane przez obu sędziów zostały zsumowane osobno dla oryginalności, osobno dla waloru marketingowego.

W poszukiwaniu uwarunkowań intelektualnych myślenia skojarzeniowego postanowiono skoncentrować się na inteligencji skrystalizowanej, co koresponduje z opisanym wyżej charakterem zadań dywergencyjnych. Na wybór konkretnych zdolności składających się na inteligencję skrystalizowaną wpłynęły rezultaty własnej analizy walorów istniejących technik diagnostycznych i ich zakotwiczenia teoretycznego. W konsekwencji przyjęto rozwiązanie zaproponowane przez Matczak, Jaworowską, Szustrową i Ciechanowicz (1995), uwzględniając zdolności społeczne, wzrokowo-przestrzenne, werbalne i abstrakcyjno-logiczne. Pociągnęło to za sobą wybór narzędzia: Baterii Testów APIS-Z (Matczak, Jaworowska, Szustrowa i Ciechanowicz, 1995). Zadania APIS polegają na wykonywaniu różnego typu operacji umysłowych na różnych typach materiału, a mówiąc ściślej: test **Zachowania** (ZACH.) mierzy rozumienie reguł społecznych, **Kwadraty** (KWADR.) – zdolność rotacji wyobrażeniowej na płaszczyźnie, **Synonimy** (SYN.) – znajomość słów, **Klasyfikacja** (KLASYF.) – wykrywanie relacji i uzupełnianie klas, **Przekształcenia Liczb** (PRZ.L.) wymagają dokonywania analogii na materiale liczbowym, **Nowe Słowa** (N.SŁ.) – szybkiego wydobywania z pamięci potrzebnych słów, **Klocki** (KL.) – rotacji wyobrażeniowej w przestrzeni o trzech wymiarach, zaś **Historyjki** (HIST.) – zdolności trafnego spostrzegania ludzi i rozumienia sytuacji społecznych. (Jak widać, na każdą z czterech zdolności przypadają po dwa testy.) Baterię Testów APIS-Z znormalizowano na populacji uczniów szkół średnich i studentów, a parametry psychometryczne uprawniają do jej używania nie tylko w badaniach naukowych, lecz i w diagnozie indywidualnej.

Analizując uwarunkowania osobowościowe wytwarzania dywergencyjnego oparto się na koncepcji Costy i McCrae. Wymiary postulowane przez Costę i McCrae to **neurotyczność** (N), **ekstrawersja** (E), **otwartość na doświadczenie** (O), **ugodowość** (A) i **sumienność** (C). Stały się one już w Polsce szeroko znane, dlatego nie przybliżam ich treści psychologicznej. Zastosowano Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae (polska adaptacja: Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998). Walory psychometryczne inwentarza w pełni uzasadniają jego używanie w badaniach naukowych. Z literatury przedmiotu wiadomo (na przykład

Hofstee, 1994; McCrae, 1987), że otwartość na doświadczenie wykazuje dodatnie korelacje średniej siły z rozmaitymi zdolnościami wytwarzania dywergencyjnego.

Poziom osiągnięć badanych w zakresie sztuk muzycznych i plastycznych oparto na ich deklaracjach, przy czym w instrukcji podkreślono prośbę o szczerość oraz o wymienianie tylko udokumentowanych sukcesów – wraz z podaniem roku, organu wyróżniającego oraz nazwy i rodzaju przedsięwzięcia, w którym badani odnieśli sukces. Zadeklarowane osiągnięcia skategoryzowano jak następuje: poziom 3 – stypendyści ministra kultury[5], prezesa rady ministrów, Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci lub co najmniej jednokrotni laureaci konkursów międzynarodowych; poziom 2 – co najmniej jednokrotni laureaci konkursów ogólnopolskich lub zdobywcy wyróżnień w konkursach międzynarodowych – niebędący stypendystami podmiotów wymienionych wyżej; poziom 1 – co najmniej raz wyróżnieni w konkursach ogólnopolskich, zdobywcy nagród w rozmaitych konkursach regionalnych lub lokalnych (jednak wykraczających poza skalę jednej szkoły); poziom 0 – drobne sukcesy wewnątrzszkolne lub inne albo ich brak. W sytuacjach niejasnych przyjęto zasadę uznawania kategorii niższej z dwóch spornych.

Badania miały charakter grupowy, anonimowy i dobrowolny. Całość materiału podawano uczestnikom badania w dwóch sesjach. Jedną sesję wypełniało rozwiązywanie Baterii Testów APIS-Z. Podczas drugiej sesji stosowano pozostałe techniki w kolejności: skojarzenia, hasło reklamowe i deklaracja osiągnięć, Inwentarz Osobowości NEO-FFI. Kolejność materiałów w trakcie sesji była zmieniana w przybliżeniu u co drugiej z badanych klas. Odstęp między sesjami wynosił zwykle tydzień.

Wyniki

1. Wskaźniki wytwarzania dywergencyjnego: różnice międzygrupowe

Aby stwierdzić odmienności bądź podobieństwa w zakresie sprawności myślenia skojarzeniowego w obu grupach uzdolnionych (z uwzględnieniem płci i poziomu osiągnięć) wykonano szereg porównań średnich testem t albo Z Manna-Whitneya.

1.1. Statystyki opisowe i różnice związane z płcią

Tabela 2 zawiera podstawowe statystyki opisowe czterech, analizowanych dalej, zmiennych dotyczących wytwarzania dywergencyjnego.

Tabela 2. Średnie (M), odchylenia standardowe (SD), współczynniki skośności i kurtozy oraz zakresy zmienności wskaźników sprawności wytwarzania dywergencyjnego

wskaźnik	M	SD	skośność	kurtoza	zakres	n
ASFLU	57,76	26,03	0,74	0,00	<20;147>	205
ASORG	2,31	3,43	2,94	11,21	<0;24>	205
HASORG	2,05	1,46	0,60	-0,23	<0;6>	194
HASEFM	1,76	1,27	0,62	0,17	<0;6>	194

Pomiary właściwości wytwarzania dywergencyjnego widoczne w tabeli 5 nie zostały przeprowadzone przy użyciu testów psychometrycznych, dlatego nie

można odnieść ich do norm ogólnych. Przyglądając się wartościom współczynników skośności i kurtozy łatwo zauważyć, że rozkład liczby skojarzeń oryginalnych skrajnie odbiega od rozkładu normalnego. Wynika to z kształtu rozkładu zmiennej nadrzędnej wobec oryginalności, czyli typowości skojarzeń. Rozkład ten przypomina lewą połowę litery U, jest więc prawoskośny i platykurtyczny, zaś tutaj badano wyłącznie jego prawy kraniec (skojarzenia oryginalne, więc rzadkie), czego odbiciem bardzo duża prawoskośność i wyjątkowa platykurtyczność. Oczywiście są to parametry oczekiwane od rozkładu zmiennej wyprowadzonej z ekstremum rozkładu normalnego jakiejś zmiennej podstawowej. Analogicznie wyglądałby rozkład ilorazu inteligencji w przedziale od, na przykład, 125 punktów (SD=15) do, umownej, nieskończoności.

Stwierdzono przy tym dodatnie związki korelacyjne między wskaźnikiem płynności i oryginalności skojarzeń (ρ=0,41; $p<0,05$)[6], oryginalności skojarzeń i oryginalności haseł (ρ=0,15; $p<0,05$), oryginalności haseł i efektywności marketingowej haseł (ρ=0,18; $p<0,05$) oraz efektywności marketingowej haseł i płynności (ρ=0,19; $p<0,05$).

Postanowiono też sprawdzić, czy płeć respondentów rzutuje w jakikolwiek sposób na sprawność wytwarzania dywergencyjnego (patrz tabela 3). Na podstawie ogólnej orientacji w literaturze przedmiotu (między innymi Brannon, 2002; Grabowska, 1998) spodziewano się przewagi kobiet nad mężczyznami w zakresie płynności skojarzeń słownych.

Tabela 3. Średnie i odchylenia standardowe kobiet i mężczyzn dla zdolności wytwarzania dywergencyjnego oraz ocena różnic międzypłciowych

wskaźnik	kobiety: M *(SD)*		mężczyźni: M *(SD)*		wartość i istotność t	df
ASFLU	62,38 *(25,80)*		45,77 *(22,77)*		**4,26	203
wskaźnik	kobiety: M *(SD)*	kobiety: średnie rangi	mężczyźni: M *(SD)*	mężczyźni: średnie rangi	wartość i istotność Z Manna-Whitneya	
ASORG	2,55 *(3,73)*	106,51	1,70 *(2,41)*	93,88	–1,40	
HASORG	2,00 *(1,37)*	96,64	2,16 *(1,68)*	99,67	–0,35	
HASEFM	2,00 *(1,23)*	108,86	1,15 *(1,16)*	66,78	**-4,62	

** – istotne na poziomie 0,01

Zgodnie z przypuszczeniami, kobiety uzyskały dużo wyższe wyniki w zakresie płynności słownej, a także efektywności marketingowej: ich rozwiązania problemu (czyli wytworzone hasła) cechowały się większymi walorami perswazyjnymi.

1.2. Porównania zasadnicze

Porównano poziom wszystkich czterech wskaźników zdolności wytwarzania dywergencyjnego w grupie młodzieży uzdolnionej plastycznie z poziomem tych wskaźników w grupie uzdolnionej muzycznie. Odpowiednie informacje zawiera tabela 4.

Czynnikiem różnicującym w obrębie młodzieży o uzdolnieniach artystycznych okazał się rodzaj zadań angażujących wytwarzanie dywergencyjne – mimo tej samej kategorii materiału (słowny). Oznacza to przewagę uczniów szkół plastycznych w zakresie skojarzeń słownych (tak w aspekcie płynności, jak i oryginalności), zaś

Tabela 4. Średnie, odchylenia standardowe i wyniki porównań testem t bądź testem Manna-Whitneya dla zdolności wytwarzania dywergencyjnego w obu grupach młodzieży

wskaźnik	MZ: M *(SD)*		PL: M *(SD)*		wartość i istotność t	df
ASFLU	50,77 *(24,54)*		62,82 *(26,01)*		**–3,35	203
wskaźnik	MZ: M *(SD)*	MZ: średnie rangi	PL: M *(SD)*	PL: średnie rangi	wartość i istotność Z Manna-Whitneya	
ASORG	1,33 *(2,24)*	81,64	3,03 *(3,93)*	118,44	**–4,50	
HASORG	2,09 *(1,34)*	100,12	2,02 *(1,55)*	95,58	–0,57	
HASEFM	2,06 *(1,23)*	111,68	1,54 *(1,25)*	87,12	**–3,10	

** – istotne na poziomie 0,01

pewną przewagę uczniów szkół muzycznych w zakresie zadania polegającego na ułożeniu hasła reklamowego. W szczególności, hasła wymyślone przez grupę uzdolnioną muzycznie odznaczały się (w ocenie sędziów kompetentnych) lepszymi walorami marketingowymi, czyli większą siłą przekonywania potencjalnych nabywców. Oryginalność haseł była zbliżona w obu grupach uzdolnionych artystycznie.

Uczniowie szkół plastycznych, różniący się poziomem osiągnięć plastycznych, uzyskali zbliżone wyniki w obu zadaniach angażujących zdolności wytwarzania dywergencyjnego, to samo dotyczy – rozpatrywanych analogicznie – uczniów szkół muzycznych (przeanalizowano wszystkie kombinacje poziomów osiągnięć). Pomijam jedną istotną statystycznie różnicę o najpewniej przypadkowym charakterze; dla klarowności wywodu opuszczam też odnośne średnie, odchylenia standardowe i wartości t bądź sumy rang i wartości Z Manna-Whitneya.

Stwierdzono natomiast różnicę, kiedy porównano poziom wykonania zadania skojarzeniowego oraz zadania z hasłem przez tych uczniów szkół muzycznych i plastycznych, którzy mieli jakiekolwiek liczące się osiągnięcia artystyczne (poziomy 1, 2 bądź 3 według przyjętej klasyfikacji).

Tabela 5. Średnie i odchylenia standardowe zmiennych z zakresu wytwarzania dywergencyjnego oraz ocena różnic międzygrupowych pośród uczniów szkół muzycznych i plastycznych mających osiągnięcia artystyczne

wskaźnik	MZ: M *(SD)*		PL: M *(SD)*		wartość i istotność t	df
ASFLU	51,06 *(20,29)*		68,15 *(26,56)*		**–2,75	55
wskaźnik	MZ: M *(SD)*	MZ: średnie rangi	PL: M *(SD)*	PL: średnie rangi	wartość i istotność Z Manna-Whitneya	
ASORG	1,35 *(1,78)*	26,34	1,92 *(1,87)*	32,17	-1,37	
HASORG	1,83 *(1,39)*	27,00	1,96 *(1,51)*	28,08	-0,26	
HASEFM	2,10 *(1,01)*	28,88	1,88 *(1,01)*	25,90	-0,74	

** – istotne na poziomie 0,01

Większa płynność odróżnia uczniów szkół plastycznych od uczniów szkół muzycznych. Wyniki obu grup uzdolnionych z osiągnięciami artystycznymi w zakresie płynności są powtórzeniem wyników zaobserwowanych w obu grupach uzdolnionych w pełnych składach (porównaj: tabela 4). Innych różnic nie zaobserwowano.

Zestawiono na koniec wyniki uczniów ze szkół artystycznych (plastycznych i muzycznych razem), którzy mieli osiągnięcia artystyczne (ujęte analogicznie jak wyżej) z wynikami ich kolegów bez osiągnięć. Szczegóły w tabeli 6.

Tabela 6. Średnie i odchylenia standardowe zmiennych z zakresu wytwarzania dywergencyjnego dla uczniów z osiągnięciami artystycznymi i bez takich osiągnięć w obu typach szkół artystycznych łącznie oraz ocena różnic międzygrupowych

wskaźnik	osiągnięcia: M *(SD)*		bez osiągnięć: M *(SD)*		wartość i istotność t	df
ASFLU	58,86 *(24,68)*		57,34 *(26,60)*		0,37	203
wskaźnik	osiągnięcia: M *(SD)*	osiągnięcia: średnie rangi	bez osiągnięć: M *(SD)*	bez osiągnięć: średnie rangi	wartość i istotność Z Manna-Whitneya	
ASORG	1,61 *(1,83)*	96,86	2,58 *(3,84)*	105,36	–0,94	
HASORG	1,89 *(1,44)*	90,86	2,11 *(1,47)*	100,06	–1,05	
HASEFM	2,00 *(1,01)*	112,17	1,66 *(1,34)*	91,84	*–2,33	

* – istotne na poziomie 0,05

Uczniowie z osiągnięciami artystycznymi generowali hasła reklamowe o większej sile perswazyjnej. Innych różnic nie wykazano.

2. Osobowość i inteligencja skrystalizowana jako wyznaczniki sprawności wytwarzania dywergencyjnego

Aby sprawdzić, w jakiej mierze sprawność wytwarzania dywergencyjnego może być prognozowana na podstawie znajomości cech osobowości oraz własności jej inteligencji skrystalizowanej, wykonano serię regresji wielokrotnych oddzielnie dla młodzieży uzdolnionej muzycznie i plastycznie.

2.1. Grupa uzdolnionych muzycznie

Wyniki analiz regresji poprzedzają proste korelacje dla łatwiejszego zorientowania się w strukturze danych. Interkorelacje zmiennych wyjaśnianych (zdolności wytwarzania dywergencyjnego) były tylko dwie: ASFLU/ASORG $\rho=0,42$, $p<0,05$ oraz ASFLU/HASEFM $\rho=0,28$, $p<0,05$. W tabeli 7 widnieją istotne statystycznie współczynniki korelacji czterech zmiennych wyjaśnianych z cechami postulowanymi przez koncepcję Costy i McCrae (inwentarz NEO-FFI), zaś w tabeli 8 – z poszczególnymi miarami zdolności składowych inteligencji skrystalizowanej operacjonalizowanej na gruncie APIS-Z.

Tabela 7. Korelacje zmiennych z zakresu wytwarzania dywergencyjnego z pięcioma wielkimi czynnikami osobowości (NEOAC) w grupie uzdolnionych muzycznie

MZ (ρ)	N	E	O	A	C
ASFLU	–0,23	0,30	0,48		
ASORG			0,39		
HASORG					
HASEFM					

podano tylko współczynniki istotne (na poziomie 0,05)

Jedynie parametry wykonania zadania na wytwarzanie skojarzeń wiązały się z cechami osobowości, głównie dodatnio z otwartością na doświadczenie (i był to związek o średniej sile). Dodatkowo, lepsze wyniki w płynności okazały się nieco częściej udziałem zrównoważonych emocjonalnie ekstrawertyków. W przypadkach ugodowości i sumienności nie można mówić o ich jakichkolwiek związkach ze zdolnościami wytwarzania dywergencyjnego w omawianej grupie.

Tabela 8. Korelacje zmiennych z zakresu wytwarzania dywergencyjnego z miarami inteligencji skrystalizowanej (Bateria Testów APIS-Z) w grupie uzdolnionych muzycznie

MZ (ρ)	ZACH.	KWADR.	SYN.	KLASYF.	PRZ.L.	N.SŁ.	KL.	HIST.
ASFLU			0,33			0,28		
ASORG								
HASORG		0,27	0,30					
HASEFM								

podano tylko współczynniki istotne (na poziomie 0,05)

Tylko płynność skojarzeniowa oraz oryginalność produkowanych haseł wykazywały statystycznie istotną współzmienność z niektórymi testami APIS-Z. Wyniki testu „Synonimy", badającego znajomość słów, korelowały tak z miarą płynności słownej, jak i oryginalności haseł. Z płynnością wiązały się dodatkowo wyniki testu „Nowe Słowa", który bada szybkość wydobywania potrzebnych słów z pamięci. Z oryginalnością haseł korelowały zaś jeszcze – co może dziwić – wyniki testu „Kwadraty", mierzącego zdolność rotacji wyobrażeniowej na płaszczyźnie. Wszystkie związki korelacyjne były dodatnie i niezbyt silne.

Liniowa regresja wielokrotna metodą eliminacji wstecznej była wykonywana osobno dla każdej z czterech zmiennych kryterialnych (ASFLU, ASORG, HASORG, HASEFM). Do zbioru predyktorów włączono czternaście zmiennych: pięć cech osobowości zgodnych z modelem NEOAC, osiem szczegółowych własności inteligencji skrystalizowanej (APIS-Z) i dodatkowo płeć. W zapisie rezultatów tej analizy R^2 oznacza współczynnik korelacji wielokrotnej, adj R^2 oszacowanie R^2 w populacji[7], a wartości β są standaryzowanymi wagami regresji. Dążono przy tym do maksymalizowania wielkości adj R^2, którego wartość wyrażono w procencie całkowitej wariancji wyjaśnianej przez rozwiązanie. Uzyskano podane niżej rezultaty (F jest miarą ich istotności statystycznej):

ASFLU: R^2=0,40; adj R^2=35,6% (F=15,51, df_1=2, df_2=65; p<0,05)
wartości β: 0,365**O**+0,358**SYN.**
ASORG: R^2=0,31; adj R^2=28,0% (F=9,59, df_1=3, df_2=64; p<0,05)
wartości β: 0,469**O**–0,242**N**–0,321**A**
HASORG: R^2=0,21; adj R^2=14,0% (F=3,08, df_1=5, df_2=59; p<0,05)
wartości β: 0,313**SYN.**-0,256**E**+0,219**KWADR.**+0,174**ZACH.**-0,156**N**
HASEFM: R^2=0,24; adj R^2=18,7% (F=4,67, df_1=4, df_2=60; p<0,05)
wartości β: -0,355**płeć**+0,275**O**+0,219**KWADR.**-0,227**ZACH.**

Około jedną trzecią część wariancji całkowitej w zadaniu skojarzeniowym i niespełna jedną piątą w zadaniu na „produktywność" da się w sensie statystycznym wyjaśnić cechami osobowości i inteligencji. Rozwiązania dotyczące produktywności są znacznie mniej klarowne interpretacyjnie.

2.2. Grupa uzdolnionych plastycznie

Dane przedstawione są analogicznie jak w przypadku grupy poprzedniej. Odnotowano trzy interkorelacje zmiennych wyjaśnianych (zdolności wytwarzania dywergencyjnego): HASEFM/HASORG $\rho=0,27$, $p<0,05$; ASFLU/ASORG $\rho=0,31$, $p<0,05$ oraz ASFLU/HASEFM $\rho=0,25$, $p<0,05$. Tabele 9 i 10 zawierają współczynniki korelacji zmiennych wyjaśnianych z, odpowiednio, cechami osobowości i własnościami inteligencji.

Tabela 9. Korelacje zmiennych z zakresu wytwarzania dywergencyjnego z pięcioma wielkimi czynnikami osobowości (NEOAC) w grupie uzdolnionych plastycznie

PL (ρ)	N	E	O	A	C
ASFLU	0,32		0,21		
ASORG	0,19		0,34		–0,23
HASORG					
HASEFM			0,19		

podano tylko współczynniki istotne (na poziomie 0,05)

Otwartość na doświadczenie wykazała najwięcej powiązań z analizowanymi wskaźnikami powodzenia w zadaniach wymagających wytwarzania dywergencyjnego. Były to zawsze korelacje dodatnie, niezbyt silne (z płynnością, oryginalnością skojarzeń i efektywnością marketingową haseł). Myślenie asocjacyjne, tak w aspekcie płynności, jak i oryginalności, korelowało dodatnio również z neurotycznością, a ujemnie z sumiennością tylko w aspekcie oryginalności. W przypadkach ekstrawersji i ugodowości żadnych związków z wytwarzaniem dywergencyjnym w tej grupie nie stwierdzono.

Tabela 10. Korelacje zmiennych z zakresu wytwarzania dywergencyjnego z miarami inteligencji skrystalizowanej (Bateria Testów APIS-Z) w grupie uzdolnionych plastycznie

PL (ρ)	ZACH.	KWADR.	SYN.	KLASYF.	PRZ.L.	N.SŁ.	KL.	HIST.
ASFLU	0,30			0,25			-0,22	
ASORG								
HASORG								
HASEFM								

podano tylko współczynniki istotne (na poziomie 0,05)

Jakiekolwiek związki z inteligencją uwidoczniły się wyłącznie w odniesieniu do płynności skojarzeniowej: słabe dodatnie z testem „Zachowania", mierzącym poznawczy aspekt zdolności społecznych (rozumienie reguł społecznych), jak też z testem „Klasyfikacja", mierzącym zdolności abstrakcyjno-logiczne (uzupełnianie klas na podstawie wykrytych relacji), natomiast słabe ujemne z testem „Klocki", służącym do pomiaru zdolności wzrokowo-przestrzennych (rotację wyobrażeniową w przestrzeni trójwymiarowej).

Analizę regresji przeprowadzono analogicznie jak w grupie uzdolnionych muzycznie. Oto wyniki:

ASFLU: $R^2=0,23$; adj $R^2=18,3\%$ ($F=4,85$, $df_1=6$, $df_2=97$; $p<0,05$)

wartości β: –0,233**KL.**+0,226**N**+0,244**ZACH.**–0,170**SYN.**+0,202**KWADR.**+0,147**O**

ASORG: $R^2=0,27$; adj $R^2=24,3\%$

wartości β: 0,474**O**–0,246**A**–0,184**SYN.**–0,137**C** ($F=9,29$, $df_1=4$, $df_2=99$; $p<0,05$)
HASORG: $R^2=0,08$; adj $R^2=3,4\%$
(rozwiązanie nie jest istotne statystycznie)
HASEFM: $R^2=0,15$; adj $R^2=9,1\%$
(z uwagi na zbyt niski procent wariancji wyjaśnianej nie podaję rozwiązania)

Predyktory ze sfer osobowości i intelektu „tłumaczą" nie mniej niż jedną piątą i nie więcej niż jedną czwartą całkowitej wariancji zadania skojarzeniowego. W przypadku zadania z hasłem można im przypisać mniej niż jedną dziesiątą wariancji. Uznano to za zbyt niski udział, co oznacza decydującą rolę innych zmiennych niż uwzględnione w badaniu.

Dyskusja

Uczniowie szkół plastycznych wypadli wyraźniej lepiej w zadaniu na wytwarzanie skojarzeń prostych niż uczniowie szkół muzycznych (zarówno jeśli idzie o płynność, jak i o oryginalność), natomiast gorzej od swych kolegów ze szkół muzycznych poradzili oni sobie z zadaniem polegającym na wymyślaniu hasła reklamowego: propozycje młodych adeptów sztuk plastycznych zostały ocenione jako te o słabszych walorach promocyjnych. Wyłania się więc **odmienny wzór różnic między dwiema grupami uzdolnionych,** zależnie od tego, czy chodzi o **elementarne zadanie asocjacyjne, wymagające elementarnych zdolności,** czy też o **zadanie złożone, uwikłane w kontekst społeczny** (dobre promocyjnie hasło to takie, które przykuje uwagę wielu innych ludzi i spodoba się im). Nadużyciem byłoby jedynie na podstawie tych wyników sugerowanie, że oto ujawniły się odmienności – sięgające bez mała mechaniki myślenia – pomiędzy „odtwórcami" (najczęstsza droga kariery absolwentów szkół muzycznych to wykonawstwo muzyczne, zwykle instrumentalne) a „twórcami" (uprawianie sztuk plastycznych nie jest zespołowe w tym oczywistym sensie, w jakim zespołem jest orkiestra i może – przy wszystkich słusznych zastrzeżeniach – łączyć się z większym indywidualizmem). Jest to zbieżne z hipotezą specyficzności, o której była mowa we wstępie teoretycznym. Rozważanie osiągnięć artystycznych w połączeniu z typem uzdolnień prawie nic nie wniosło.

Lepszą efektywność marketingową generowanych haseł reklamowych, znalezioną w grupie wydzielonej z racji osiągnięć artystycznych (niezależnie od tego, czy były one w sferze muzycznej czy plastycznej) w porównaniu z analogicznie wydzieloną grupą bez osiągnięć można tłumaczyć większą wrażliwością na kontekst społeczny. Znaczy to, że sukcesy w konkursach – statystycznie rzecz biorąc – wymagały nie tylko zdolności i ich aktualizacji w postaci odpowiednio dobrych dzieł, ale również pewnego dopasowania swojej sylwetki kandydata do kolegium oceniającego. Pragmatycy potrafią to bardziej niż pryncypialiści[8]. Nieco bardziej aluzyjnie niż kategorycznie, nawiązuję do koncepcji osiągnięć *via* konformizm.

Szczegóły równań regresji nie zawsze są łatwo interpretowalne, zwłaszcza w grupie uzdolnionych plastycznie. Może to oznaczać potrzebę dalszych i lepszych badań. W grupie uzdolnionych muzycznie uwidoczniły się związki zdolności werbalnych oraz otwartości na doświadczenie z myśleniem skojarzeniowym, a także waga innych cech osobowości (zrównoważenia emocjonalnego i introwersji) oraz

– co zaskakujące – zdolności wzrokowo-przestrzennych: test „Kwadraty" korelował dodatnio z każdą z czterech zmiennych wyjaśnianych. Zmienne osobowościowo-intelektualne z dołączeniem płci odpowiadają za około 25–35% wariancji płynności i oryginalności skojarzeń, przy czym procent ów jest większy w grupie uzdolnionych muzycznie. Wspomniane wyżej zmienne **w mniejszym stopniu** korelują ze sprawnością wykonania zadania z hasłem; w grupie uzdolnionych muzycznie tłumaczą one 15–20% wariancji oryginalności i efektywności marketingowej haseł, w grupie uzdolnionych plastycznie procent ten jest mniejszy niż 10.

Podsumowując, stwierdzono odmienność osobowościowych i intelektualnych uwarunkowań wytwarzania dywergencyjnego w zakresie skojarzeń słownych, w zadaniach tak prostych, jak i złożonych, w obu porównywanych grupach uzdolnionych. Na pewno można uznać, że nie falsyfikuje to hipotezy specyficzności.

Przypisy

[1] Płynność, giętkość i oryginalność to bardziej wskaźniki niż zdolności. Konkretne zdolności wyrażają się w określonym typie materiału, na którym trzeba dokonywać operacji wytwarzania dywergencyjnego, jak i w warunkach zadania (Guilford przemnożyłby wytwory przez treści).

[2] To jest treścią tak zwanej hipotezy specyficzności pozakierunkowych składników uzdolnień (w skrócie: hipotezy specyficzności).

[3] W innym owszem, patrz Chruszczewski, 2000.

[4] Jest to rocznik z roku właściwego dla okresu prowadzenia badań.

[5] Abstrahuję od obowiązującej, w momencie uzyskania przez badanych tego stypendium, pełnej oficjalnej nazwy resortu.

[6] Tu i dalej posługuję się współczynnikiem korelacji rangowej Spearmana z powodu konstrukcji wskaźnika ASORG, HASORG i HASEFM (są one wyrażane na skali porządkowej).

[7] adj pochodzi od *adjusted*.

[8] Wiadomo, talent jest dość trudny do wybaczenia, a talent w połączeniu z pewnością własnej racji i brakiem demonstrowanego szacunku dla autorytetów – zgoła niewybaczalny...

Literatura

Brannon L.: *Psychologia rodzaju*. GWP, Gdańsk 2002

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

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

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

Eysenck H.J.: *Creativity and personality: word association, origence, and psychoticism*. „Creativity Research Journal" 1994, 7, 2

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

Eysenck H.J.: *Creativity as a product of intelligence and personality*. W: D.H. Saklofske, M. Zeidner (red.): *International handbook of personality and intelligence*. Plenum Press, New York 1995b

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

Grabowska A.: *Płeć mózgu*. „Studia Psychologiczne" 1998, 36, 2

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

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

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

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

Mednick S.A.: *The associative basis of the creative process.* „Psychological Review" 1962, 69, 3

Merten T., Fischer I.: *Creativity, personality and word association responses: associative behaviour in forty supposedly creative persons.* „Personality and Individual Differences" 1999, 27, 5

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

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

Sołowiej J. *Psychologia twórczości.* Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997

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

Associative thinking and its place within artistic aptitudes

Associative thinking is treated as a type of divergent production abilities. The subject of analysis is to what extent the specificity of associative divergent production abilities occurs, based upon the fluency, originality and productivity scores. The subjects of the study are pupils from two types of secondary schools: music school and the school of fine arts. The data about their artistic achievements and their intelligence and personality are also included in the study. Conclusion is that the personality and the intelligence are different determinants of the associative divergent production between two have just mentioned gifted groups

Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

NAUCZYCIELSKIE PRZEWODZENIE – PERSPEKTYWY TEORETYCZNE I METODA POMIARU

Problematyka przewodzenia, odróżniana zwykle od kierowania (zob. Janowski, 1970) cieszy się rosnącym zainteresowaniem badaczy z różnych naukowych dyscyplin – również pedagogiki (zob. Michalak, 2006) – a dzieje się tak co najmniej z kilku powodów.

Po pierwsze, rosnące znaczenie badań nad funkcjonowaniem organizacji czyni naturalnym zainteresowanie tym, kto i w jakich warunkach jest w stanie skutecznie tworzyć nowe wizje rozwoju firmy, kto zaś ponosi porażkę.

Po drugie, coraz częściej zwraca się uwagę na znaczenie wiedzy i umiejętności z zakresu problematyki przywództwa dla relacji uczeń–nauczyciel (Michalak, red., 2006) lub rodzic–dziecko (Zacharatos, Barling, Kelloway, 2000) podkreślając tym samym, że w warunkach edukacyjnych (szkoła), ale i socjalizacyjnych (rodzina) pewne sposoby zachowań nauczycieli i rodziców mogą być źródłem i większej satysfakcji dziecka, i być skuteczniejsze, tj. dawać większe szanse na zmianę postaw bądź zachowań młodego człowieka.

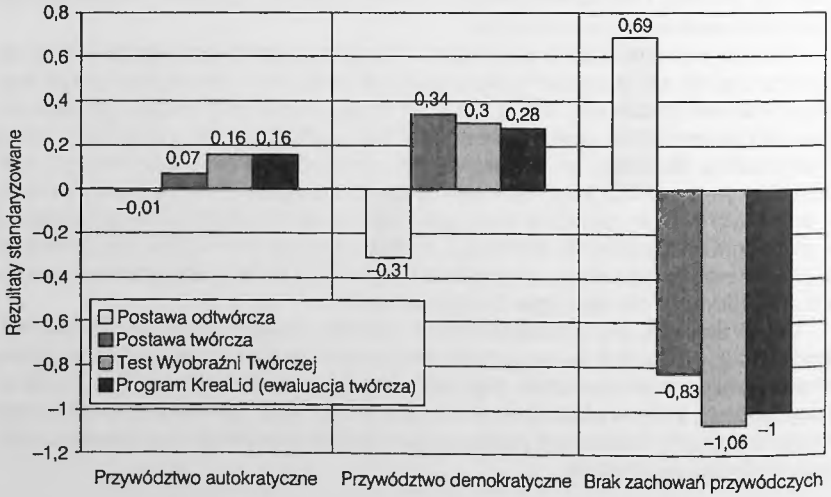
Trzecim ważnym kontekstem analiz są badania przywództwa realizowane na gruncie badań nad grupami funkcjonującymi twórczo, w szczególności nad rozwiązywaniem problemów. Naturalne pojawiające się w tym miejscu pytania, to: jaki styl przywództwa najbardziej sprzyja twórczości?, ale też: czy istnieje jeden uniwersalny, skuteczny w większości styl przewodzenia – rodzaj strategii 9–9, określanej też czasem jako *high–high* (zob. Karwowski, 2004)? Istotną kwestią – wyrosłą w pewnej mierze ze wspomnianych poniżej podejść kontyngencyjnych – jest problem możliwych zależności między optymalnym stylem przywództwa a poziomem rozwoju grupy, nasileniem kompetencji twórczych członków, wreszcie specyficznego dla nich stylu funkcjonowania.

Celem artykułu jest przedstawienie stanowisk teoretycznych wypracowywanych w ciągu ostatnich lat na gruncie psychologii i nauk o organizacji oraz próba syntetycznego przedstawienia najistotniejszych perspektyw wraz z uwypukleniem podejść, które wydają się współcześnie dominujące, jak również zaprezentowanie rezultatów badań nad polską adaptacją kwestionariusza do pomiaru stylu przewodzenia nauczyciela.

Od jednostki po teorie kontekstowe – przegląd badań nad przywództwem

Teorie cech

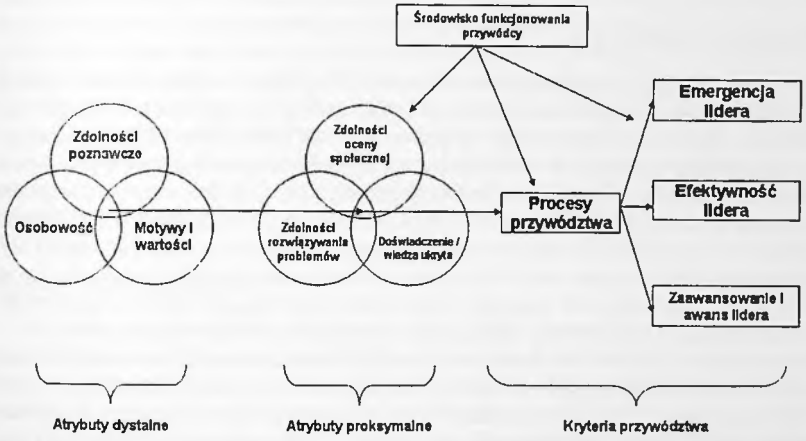
Chronologicznie najstarszą perspektywą analiz przywództwa, będącą w dużej mierze echem dziewiętnastowiecznej koncepcji wielkiej jednostki, jest ujmowanie fenomenu przewodzenia w perspektywie różnic indywidualnych i analizy cech jednostki. Choć wielu badaczy (np. Simonton, 1987) zwraca uwagę na relatywnie niewielkie znaczenia cech osobowości dla efektywnego funkcjonowania w roli przywódcy, wciąż pojawiają się prace, w których analizuje się związki między skutecznością działania jako lider a wybranymi wymiarami jednostkowej charakterystyki. Najbardziej znane badania Ralpha Stogdilla (1974) przynoszą choćby informacje o istotnych, choć umiarkowanych związkach sprawności przewodzenia z inteligencją, a bardziej współczesne studia pokazują, że myślenie twórcze może być predyktorem (lub co najmniej korelatem) skutecznego przewodzenia (Baehr, 1992). We wcześniejszych badaniach (Karwowski, 2003) wykazano, że osoby w sytuacji eksperymentalnej przyjmujące demokratyczny lub autokratyczny styl przewodzenia charakteryzują się istotnie wyższym nasileniem postaw twórczych, ale również mechanizmów wyobraźni twórczej oraz zdolności do twórczej ewaluacji, niż osoby pozbawione inklinacji przywódczych. Na rysunku 1 pokazano, że osoby przewodzące demokratycznie okazują się bardziej twórcze niż autokratyczni liderzy, którzy z kolei są bardziej kreatywni niż osoby nie zachowujące się jak liderzy.



Rysunek 1. Wymiary kreatywności przywódców demokratycznych i autokratycznych oraz osób niepodejmujących działań przywódczych
Źródło: Zmodyfikowany rysunek na podstawie Karwowski, 2003

Jednym z najszerzej eksplorowanych obszarów badań nad przywództwem rozumianym jako cecha bądź zestaw cech są studia nad inteligencją emocjonalną, w których dowodzi się, że jest ona istotnym predyktorem funkcjonowania przywódcy i jako taka powinna być nie tylko brana pod uwagę w analizach, ale też rozwijana jako jedna z kluczowych charakterystyk współczesnych liderów (Caruso, Mayer, Salovey, 2002; Sosik, Megerian, 1999)

Analizując współczesne badania w nurcie teorii cech z pewnością uwaga należy się propozycji Stephena J. Zaccaro (2007), który analizując własności indywidualne, rozszerza zakres typowo jednostkocentrycznych modeli, formułując propozycję zawartą na rysunku 2.



Rysunek 2. Model przedstawiający atrybuty przywództwa (źródło: Zaccaro, 2007, rysunek 1)

Perspektywa Zaccaro jest i bardziej rozbudowana i bardziej dynamiczna niż większość dotychczasowych propozycji formułowanych na gruncie teorii cech. Według tego badacza, kluczowe charakterystyki przywódcy zawierają się po pierwsze w atrybutach podstawowych (odległych), na które składa się osobowość, zdolności i motywacja – nakładające się na siebie. Odpowiednia konfiguracja tych trzech obszarów traktowana jest jako warunek konieczny efektywnego przywództwa, stąd też – twierdzi Zacharro (2007, s. 12) – nie wystarczy wysokie nasilenie inteligencji przy niskim zaangażowaniu zadaniowym bądź braku cech osobowościowych zapewniających wytrwałość w działaniu.

Druga grupa atrybutów, określonych mianem atrybutów bliskich, to zdolności społeczne, sprawność w zakresie rozwiązywania problemów oraz wiedza ukryta/ekspercka. Zdaniem Zacharro, te właśnie charakterystyki zapewniają skuteczność działania w większości sytuacji – niezależnie od dziedziny, w jakiej funkcjonuje lider i mają bezpośrednie przełożenie na procesy przewodzenia, odbywające się w określonych warunkach i mające przełożenie na skuteczność funkcjonowania przywódcy.

Podsumowując stan badań nad jednostkowymi teoriami przywództwa wypada zgodzić się z Robertem J. Sternbergiem (2005, s. 193), piszącym o co najmniej trzech poważnych problemach, na jakie natrafia się, analizując badania realizowane w tym nurcie. Po pierwsze, korelacje między analizowanymi cechami a efektywnością przywództwa są zwykle słabe bądź co najwyżej umiarkowane, a więc cechy nie są w stanie samodzielnie wyjaśnić zbyt wiele, jeżeli idzie o sprawność przewodzenia. Po drugie, twierdzi Sternberg, podejście utrzymane na gruncie cech nie docenia możliwości modyfikowania zachowań lidera, przyjmując perspektywę, według której ktoś jest taki, jaki się urodził. Po trzecie wreszcie, podejście to jest statyczne, podczas gdy przywództwo z definicji jest procesem dynamicznym, a więc trudno zakładać, że mamy do czynienia z perspektywą najbardziej odpowiednią do jego analiz.

Modele behawioralne

Drugą, szeroko dyskutowaną w literaturze, falą badań nad przywództwem były perspektywy behawioralne, istotne nie tylko z racji swojego historycznego charakteru, ale również wpływu na dzisiejsze badania. Sternberg (2005) omawiając to stanowisko wywodzi je od Skinnera i przypisuje też podobną perspektywę badaczom takim, jak McGregor (teoria przywództwa X, Y), ale przede wszystkim doskonale znanym studiom realizowanym z inspiracji Kurta Lewina w *Child Welfare Station* w Iowa. Badania nad demokratycznym, autokratycznym i liberalnym stylem przywództwa są na tyle dobrze znane i bogate, omówione w literaturze przedmiotu, że rezygnuję z ich szczegółowej analizy, odsyłając po opis tego stanowiska w inne miejsca (Karwowski, 2003, 2004; Szmagalski, 1998; Szmatka, 2007).

Koncepcja Lewina do dziś jest cennym źródłem inspiracji w badaniach nad przywództwem i jego efektywnością. Znajduje też swoje rozszerzenie poza pierwotnym polem – choćby w analizach stylów rodzicielskich (Ferguson, Hagaman, Grice, Peng, 2006), gdy dowodzi się istnienia zbliżonej struktury wartości wychowawczych i stylów zachowań rodziców do tych opisywanych przez Lewina, Lippita i White'a (1939). I tak, Eva Dreikus Ferguson i jej współpracownicy (Ferguson i in., 2006) dowodzą istnienia trójczynnikowej struktury stylów rodzicielskich, wyróżniając style: autokratyczny, leseferystyczny (liberalny) oraz indywidualistyczny. W ramach stylu autokratycznego promowane są takie przymioty jak: posłuszeństwo, konformizm czy ładny wygląd; w ramach stylu liberalnego: samolubność, bycie innym, wolność, cele indywidualne, empatia, twórczość, a w ramach stylu określonego jako indywidualistyczny – nastawienie na sukces, wygrywanie, agresywność czy dążenie do doskonałości. I choć model ten jedynie w części pokrywa się z postulowanym przez Lewina – brak w nim bowiem stylu demokratycznego (czy też w dużej mierze pokrywa się on ze stylem liberalnym), to może być cenną próbą rozwinięcia klasycznej koncepcji.

Intrygującym ustaleniem wypływającym z badań Ferguson i współpracowników jest przypisanie twórczości do sfery liberalnego kierowania i przewodzenia. Pojawia się więc pytanie: jaki styl przywództwa sprzyja w największej mierze twórczemu funkcjonowaniu – demokratyczny, autokratyczny czy też może liberalny? Wcześniejsze analizy Lewina i kontynuatorów jego myśli wyraźnie wskazywały na znaczenie demokratycznego sposobu przewodzenia, z kolei Ferguson akcentuje przynależność wspierania twórczości do liberalnego stylu przewodzenia.

Wydaje się, że problem dotyczy jednej z kluczowych słabości behawioralnych koncepcji przywództwa – mianowicie uproszczonego rozumienia zachowania (Sternberg, 2005) przejawiającego się przede wszystkim w nieuwzględnieniu kontekstu, w jakim zachowanie się odbywa. Nasuwające się *ad hoc* hipotezy mogą uzasadnić zarówno stanowisko badaczy optujących za demokratycznym przywództwem, jak też tych, którzy podkreślają rolę przewodzenia liberalnego. Na przykład, w innym miejscu wykazano (Karwowski, 2003), że istnieje pozytywny i istotny statystycznie związek między innowacyjnością zespołów ocenianą przez kierowników oraz przyjmowaniem przez kierownika stylu zarządzania, który można by określić jako „pozbawiony władzy", czy też „delegujący władzę" (*leader-empowering behavior*), (Burpitt i Bigoness, 1997). Badanymi było niemal dwustu architektów oraz ich kierowników z firm mieszczących się w dużych amerykańskich miastach. Badani wypełniali kwestionariusz pozwalający na ocenę innowacyjności ich zespołu oraz rodzaju zachowań przywódczych szefa. Różnice w innowacyjności zespołów zarządzanych „twardą ręką" oraz tych, w których pracownikom dawany był większy stopień wolności okazały się istotne na poziomie $p=0{,}004$ na korzyść zarządzanych liberalnie. Wytłumaczenie leży w fachowości i wysokim poziomie kompetencji grupy, które sprawiały, iż nawet bez lidera była ona w stanie skutecznie funkcjonować. Jednak tego typu wyjaśnienia są możliwe do formułowania na gruncie kontyngencyjnych, czy też sytuacyjnych modeli przywództwa.

Modele kontyngencyjne

W przeglądowym tekście na temat sytuacyjnych uwarunkowań przywództwa Victor V. Vroom i Arthur G. Jago (2007) odróżniają od siebie podejście heroiczne (teorie wybitnych jednostek), behawioralne (realizowane przez Lewina i kontynuatorów jego myśli) oraz sytuacyjne, które dzielą na proste (*pure situational theories*) oraz kontyngencyjne. Istota prostych teorii sytuacyjnych leży w przekonaniu, że pozbawione sensu jest zarówno analizowanie cech, jak i zachowań lidera, albowiem w rzeczywistych kontekstach organizacyjnych nie mają one szczególnego znaczenia, gdyż to sytuacja i konfiguracja warunków zewnętrznych wymusza określony sposób funkcjonowania. Bardziej zniuansowana perspektywa została zaprezentowana przez Freda Fiedlera i do dziś funkcjonuje jako kontyngencyjna koncepcja przywództwa.

Fiedler efektywne przywództwo wiąże z (1) sytuacją i strukturą zadania stojącego przed grupą, (2) z atmosferą w niej panującą oraz (3) z zakresem władzy przywódcy. Uwzględnienie tych elementów pozwala ujrzeć problematykę kierowania w nowym, szerszym świetle. Kombinacje połączenia wymienionych elementów dają łącznie osiem rodzajów sytuacji, w odniesieniu do których Fiedler starał się określić optymalny styl kierowania. I tak, gdy atmosfera w grupie jest dobra, struktura zadania określona, a władza przywódcy silna, wówczas najbardziej efektywny jest styl kierowania określony jako „orientacja na zadanie" lub też „skupienie na problemie". Chodzi o koncentrację uwagi przywódcy na rozwiązywanym problemie i dążeniu do znalezienia rozwiązania, nie zaś zajmowaniu się innymi kwestiami, potencjalnie mającymi znaczenie w procesach grupowych, takimi jak chociażby stosunki interpersonalne. Orientacja na zadanie okazuje się również efektywnym stylem przywództwa, gdy władza przywódcy nie jest silna, ale gdy

atmosfera w grupie jest dobra, a struktura zadania określona. Dwa powyższe przypadki zilustrować można różnymi przykładami. Sytuację pierwszą z silną władzą przywódcy spotkać możemy w każdej formalnej organizacji. Gdy atmosfera w grupie jest poprawna, zadanie nie jest dla członków grupy niczym nowym, wówczas efektywny przywódca skupia się na rozwiązaniu problemu, nie zaś na polepszaniu stosunków z podwładnymi, czy między podwładnymi. Drugi rodzaj sytuacji występuje w większości nieformalnych grup, w których władza przywódcy jest dużo słabsza niż ma to miejsce w hierarchicznych, formalnych organizacjach. Gdy atmosfera w grupie jest dobra, członkowie zespołu chcą ze sobą pracować, wówczas przywódca powinien skupić się na kierowaniu ich aktywności na zadanie.

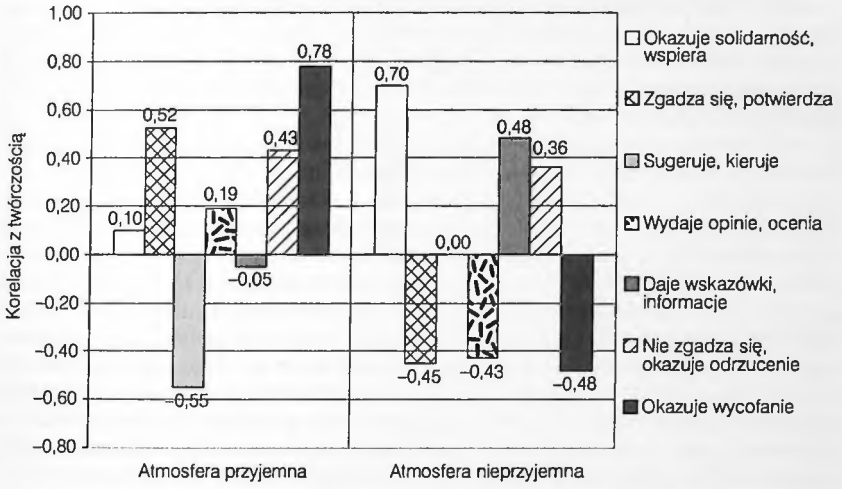
Podobnie – tj. orientując swoje zachowanie na rozwiązanie problemu – powinno wyglądać zachowanie lidera w sytuacji, gdy atmosfera w grupie jest dobra, władza przywódcy silna, ale zadanie jest względnie nowe, tj. ma nieokreśloną strukturę. Gdy grupa ma problem, który jest nowy i daleki od dotychczas rozwiązywanych, wówczas zadaniem przywódcy jest takie motywowanie pracowników, by starali się jak najbardziej efektywnie ów problem „ugryźć".

Gdy nieokreślonej strukturze zadania przy dobrej atmosferze w grupie towarzyszy słaba władza przywódcy, wówczas powinien on przyjąć styl kierowania określony przez Fiedlera mianem „orientacji na ludzi". Chodzi w szczególności o dbanie o relacje interpersonalne i niedopuszczenie do zepsucia atmosfery w obrębie grupy. Utrzymanie pozytywnego klimatu psychospołecznego jest podstawą efektywnego rozwiązywania problemów (Ekvall, Arvonen, 1998).

Nieco inna jest sytuacja, gdy atmosfera w grupie jest zła. Badacze problematyki efektywnego przywództwa najczęściej zwracają wówczas uwagę na fakt, iż lider powinien zająć się kreowaniem pozytywnej atmosfery, gdyż jedynie w ten pośredni sposób jest on w stanie wpłynąć na efektywność działania grupy. Tak więc przywódca grupy stojącej przed zadaniem o określonej strukturze, obdarzony silną władzą, ale pracujący w złej atmosferze, powinien skupić się na relacjach interpersonalnych. Identyczna jest sytuacja w przypadku lidera nieposiadającego silnej władzy – poprzez poprawienie wzajemnych relacji w grupie wpływa on na jej działalność.

Fakt skupiania się lidera bądź to na rozwiązywaniu problemów i czynnikach instrumentalnych, bądź na relacjach społecznych nie pozostaje oczywiście bez związku z jego cechami. Daniel R. Ames i Francis J. Flynn (2007) dowodzą istnienia krzywoliniowych (w kształcie odwróconego U) relacji między asertywnością a funkcjonowaniem lidera. Wykazują, że wśród cech pożądanych u przywódcy przede wszystkim oczekuje się zdolności, zaangażowania, skupienia na działaniu, efektywności czy analityczności. Mniejsze znaczenie ma twórczość (11 pozycja na 30 analizowanych), czy bezpośredniość, ale również asertywność (30 miejsce). W wyniku trzech eksperymentów autorzy pokazują istnienie krzywoliniowej zależności polegającej na tym, że oceny lidera rosną wraz ze wzrostem asertywności, ale jedynie do poziomu przeciętnej (tj. lider nieasertywny oceniany jest wyraźnie gorzej niż przeciętnie asertywny), po czym znów zaczynają spadać. Co jednak szczególnie ciekawe i potencjalnie ważne, efekt ten głównie dotyczy relacji społecznych – w przypadku efektów instrumentalnych asertywność ma niemal liniowy związek ze skutecznością, a więc pomaga osiąganiu efektów zadaniowych, pozostając w krzywoliniowej relacji z efektami interpersonalnymi.

Fiedler jest autorem wielu badań weryfikujących kontyngencyjny model przywództwa, jednak szczególne znaczenie przypisane być może niewielkiemu artykułowi z 1962 roku, w którym autor dowodzi zastosowania swojego modelu również na polu twórczego funkcjonowania grup. Kluczowa teza Fiedlera, że różne zachowania lidera okazują się skuteczne w zależności od kontekstu – atmosfery w grupie, rodzaju zadania i zakresu władzy przywódcy – sprawdzana jest przez nią w odniesieniu do atmosfery panującej w grupach. Hipoteza wyprowadzona z modelu kontyngencyjnego zakładała, że w przypadku dobrej i złej atmosfery różne zachowania lidera będą sprzyjać pojawianiu się w grupach objawów twórczości (mierzonych Testem Apercepcji Tematycznej TAT). Na rysunku zawarto współczynniki korelacji między wybranymi rodzajami zachowań przywódcy a twórczością w zależności od atmosfery panującej w grupach (zob. również Karwowski, 2009).



Rysunek 3. Relacje między zachowaniami przywódcy przy różnej atmosferze w grupie a kreatywnością rezultatów pracy grup (źródło: opracowanie własne na podstawie Fiedler, 1962, s. 316, zmodyfikowana tabela 6)

Obserwowane zależności w dużej mierze potwierdzają założenia modelu Fiedlera, choć gdyby stać na gruncie puryzmu statystycznego trzeba stwierdzić, że jedynie korelacje w granicach 0,7 są statystycznie istotne, z racji niewielkiej liczebności próby (jedynie osiem grup). Niezależnie jednak od tych wątpliwości trzeba podkreślić, że w sytuacji, gdy atmosfera w grupie jest nieprzyjemna, twórczym działaniom sprzyja takie zachowanie lidera, które wspiera członków grupy i okazuje im solidarność oraz daje wskazówki, negatywnie działa zaś wycofanie, ocenianie i nadmierne potwierdzanie. Gdy atmosfera w grupie jest dobra, najbardziej optymalne dla twórczych działań wydaje się wycofanie lidera, potwierdzanie, ale też prowokowanie i brak zgody. Widać więc, że klimat panujący w grupie wywiera istotny modyfikujący wpływ na relacje przywództwo–twórczość. Podkreślić też

trzeba fakt, że w tym prostym badaniu nie brano pod uwagę ani skomplikowania zadania, ani zakresu formalnej władzy przywódcy – pozostałych ważnych na gruncie teorii mediatorów relacji.

Kluczowe zarzuty kierowane pod adresem teorii sytuacyjnych i kontyngencyjnych, to błąd nadmiernego uproszczenia (Sternberg, 2005) polegający na tym, że uwzględniając znaczenie czynników sytuacyjnych (atmosfera, rodzaj zadania, zakres władzy) całkowicie pomija się różnice indywidualne – i to zarówno na poziomie przywódcy, jak i członków grup. Bo choć nie ma wątpliwości, że sytuacja ma istotne znaczenie, to równie jasne jest istnienie efektu interakcyjnego między cechami jednostki a wymogami sytuacji.

Przywództwo transformacyjne

Model transformacyjnego-transakcyjnego przywództwa zaproponowany przez Burnsa (1978), a zrewidowany i rozwinięty przez Bassa (1985, 2002) oraz Bassa i Avolio (1994) jest współcześnie najbardziej popularnym podejściem do badań nad przywództwem – również w kontekście pedagogicznym i analizach relacji na linii przywództwo–twórczość.

Kluczowy podział dokonany jeszcze przez Burnsa zakładał istnienie dwóch stylów przywództwa będących krańcami kontinuum. Jeden kraniec wyznaczało przywództwo transakcyjne – charakteryzujące relacje między przywódcą a podwładnymi oparte na wymianie „coś za coś", drugi – przywództwo transformacyjne wykraczające poza wymianę i dostarczające pozainstrumentalnego umotywowania działań. Już pierwsze propozycje modelu skłaniały do uznania, że o ile przywództwo transakcyjne bliskie jest w istocie kierowaniu bądź zarządzaniu (dobrze opisuje relacje panujące w firmie), o tyle w odniesieniu do wzoru transformacyjnego zasadne jest mówienie o przywództwie *per se*, gdyż istotne znaczenie ma w nim emocjonalny aspekt funkcjonowania lidera. Przywódca transformacyjny podkreśla i wzmacnia takie sfery funkcjonowania podwładnych, jak dążenie do samorealizacji, czy też emocjonalny stan uniesienia – określany mianem przepływu (Csikszentmihalyi, 1996; Sosik, Kahai, Avolio, 1999).

Propozycja Bassa (1985) nie traktuje przywództwa transformacyjnego i transakcyjnego jako przeciwstawnych krańców kontinuum, ale jako dwa niezależne style przewodzenia, oparte na innych założeniach i sposobach motywowania. I tak, na przywództwo transformacyjne składają się następujące wymiary: zidealizowany wpływ, inspirująca motywacja, stymulacja intelektualna i indywidualne traktowanie. W Wieloczynnikowym Kwestionariuszu Przywództwa (*Multifactor Leadership Questionnaire*) nasilenie cech charakterystycznych dla poszczególnych skal mierzone jest za pomocą stwierdzeń zawartych w tabeli 1.

Model transformacyjnego przywództwa może być traktowany jako synonim przywództwa twórczego (Sternberg, Kaufman, Pretz, 2003, s. 455), szczególnie zaś niektóre spośród pozycji skali stymulacji intelektualnej są spójne z aktywizowaniem do funkcjonowania twórczego. Podobnie sądzą autorzy kwestionariusza, którzy wprost stwierdzają, że zadaniem skali intelektualnej stymulacji jest pomiar stopnia, w jakim lider wspiera innowacyjne myślenie (Avolio, Bass, 2007, s. 4).

Innym powodem, od którego można oczekiwać istotnych i pozytywnych związków między przywództwem transformacyjnym a twórczością, jest fakt, że bazuje

Tabela 1. Przykładowe itemy kwestionariusza MLQ-5X

Zidealizowany wpływ	Inspirująca motywacja	Stymulacja intelektualna	Indywidualne traktowanie
Zachowuje się w sposób zgodny z wyrażanymi przez siebie wartościami	Wyznacza wysokie oczekiwania i standardy	Zachęca nas do myślenia nad problemami, których inni nie podejmowali	Traktuje mnie bardziej jako indywidualność, niż członka grupy
Zajmuje stanowisko w złożonych/ trudnych sytuacjach	Dostarcza ciągłego wsparcia	Kwestionuje typowe sposoby rozwiązywania problemów	Uczy mnie, jak rozpoznawać potrzeby i możliwości innych
Tłumaczy nam, jak nasze wzajemne zaufanie może pomóc pokonywać trudności	Skupia moją uwagę na tym, co trzeba zrobić, żeby osiągnąć sukces	Budzi we mnie odwagę do wyrażania moich pomysłów i opinii	Obdarza szczególną uwagą tych, którzy są w gorszej sytuacji w grupie

Tabela 2. Wybrane pozycje skali stymulacji intelektualnej MLQ-5X pokrewne kreatywności

Podważa słuszność najważniejszych założeń problemu
Zachęca nas do myślenia nad problemami, których inni nie podejmowali
Rozwiązując problem zwraca uwagę na różne punkty widzenia
Sugeruje nowe sposoby spojrzenia na problemy
Zachęca mnie do patrzenia na problemu z różnych perspektyw
Wspiera nietypowe myślenie w radzeniu sobie z typowymi problemami

ono na samoistnej motywacji członków grup, którą zwykło się łączyć z twórczością (Amabile, 1996). Dostępne badania zwykle faktycznie potwierdzają i pozytywny wpływ transformacyjnego przywództwa na klimat sprzyjający twórczości (Tymińska, 2008), i na samą twórczość (Jung, 2000–2001).

Zacharatos, Barling i Kelloway (2000) dowodzą, że transformacyjnego przywództwa można się nauczyć oraz że przyjmowanie tego typu zachowań sprzyja efektywności działania grup (np. zespołów sportowych), niezależnie od zdolności jej członków.

Z kolei Shin i Zhou (2007) pokazują, że przywództwo transformacyjne rzeczywiście prowadzi do bardziej kreatywnych rozwiązań na poziomie grupy, ale jedynie w przypadku znacznego zróżnicowania wewnętrznego grup. Autorki, badając zespoły pracujące nad nowymi produktami, analizowały znaczenie zróżnicowania doświadczeń edukacyjnych (specjalizacji) członków grup, zakładając, że poziom twórczości będzie tym większy, im wyższe będzie zróżnicowanie wewnątrzgrupowe i nasilenie przywództwa transformacyjnego. Rezultaty potwierdzają te ustalenia – w sytuacji bardzo homogenicznych grup transformacyjne przywództwo nie miało wpływu na kreatywność działań. Znaczenie transformacyjnego przywództwa wyraźnie rosło wraz ze zróżnicowaniem grupy, pokazując, że połączenie różnych perspektyw z odpowiednim przywództwem skutkować może twórczymi efektami. Warto też wspomnieć, że efekt główny zróżnicowania okazał się statystycznie nieistotny, a więc nie wystarczyło, aby grupa była zróżnicowana, aby można było liczyć na jej twórcze funkcjonowanie – niezbędne było do tego również przywództwo transformacyjne.

Badania Shin i Zhou (2007) choć nie negują znaczenia transformacyjnego przewodzenia dla twórczości nakazują nieco zrewidować większość niezwykle daleko idących przewidywań, według których transformacyjność i twórczość połączone są silną relacją przyczynową.

Przywództwo transakcyjne wymaga w badaniach nad twórczością bardziej pogłębionych studiów i swoistej rehabilitacji. Fakt, że transakcyjny model przywództwa opiera się na wymianie i nagradzaniu, wbrew opiniom zwolenników badań Teresy Amabile, nie zawsze musi świadczyć negatywnie o wpływie na twórczość. W innym miejscu przedstawiono pogłębioną dyskusję na temat optymalnego motywowania do twórczości (Karwowski, 2006), w której przedstawiono również pozytywny wpływ nagród na funkcjonowanie twórcze oraz możliwe mechanizmy odpowiadające za taki stan rzeczy. Badania Roberta Eisenbergera i współpracowników (Eisenberger, Armeli, 1997; Eisenberger, Armeli, Pretz, 1998; Eisenberger, Selbst, 1994; Eisenberger, Shanock, 2003) dowodzą, że w sytuacji wytworzenia wcześniejszych pozytywnych asocjacji między nagrodą a twórczym działaniem, można oczekiwać, że w przyszłości nagradzanie nie tylko nie będzie szkodziło twórczości (jak chce Amabile), ale wręcz ją stymulowało.

Ciekawe rezultaty na temat relacji między stylem przywództwa (transformacyjny i transakcyjny) a twórczością dostarczają badania Johna J. Sosika, Surindera S. Kahai i Bruce'a J. Avolio (1999). Autorzy analizując funkcjonowanie grup wspierających podejmowanie decyzji, sprawdzali, czy określony typ przywództwa: (1) wpływa na twórczość, (2) czy występuje efekt mediacyjny stanu emocjonalnego opisywanego jako przepływ – a więc czy transformacyjny/transakcyjny styl przywództwa wpływa na przepływ, który z kolei kształtuje twórczość, wreszcie (3) czy występują różnice między grupami pracującymi w warunkach anonimowych i nie-anonimowych. Analizy z wykorzystaniem modelowania strukturalnego (analiza ścieżek) pokazują co najmniej kilka ważnych wniosków.

Po pierwsze, na poziomie całej próby nieistotne okazały się bezpośrednie wpływy obu typów przywództwa na twórczość, bliski istotności i negatywny był zaś wpływ przywództwa transakcyjnego na twórczość w warunkach anonimowego działania.

Po drugie, skonstruowane modele wyjaśniały znacznie większy odsetek wariancji pojawienia się stanu przepływu, niż twórczości – a więc różne typy przywództwa miały większy wpływ na to, jak będą się czuć członkowie grup, niż na rzeczywistą twórczość.

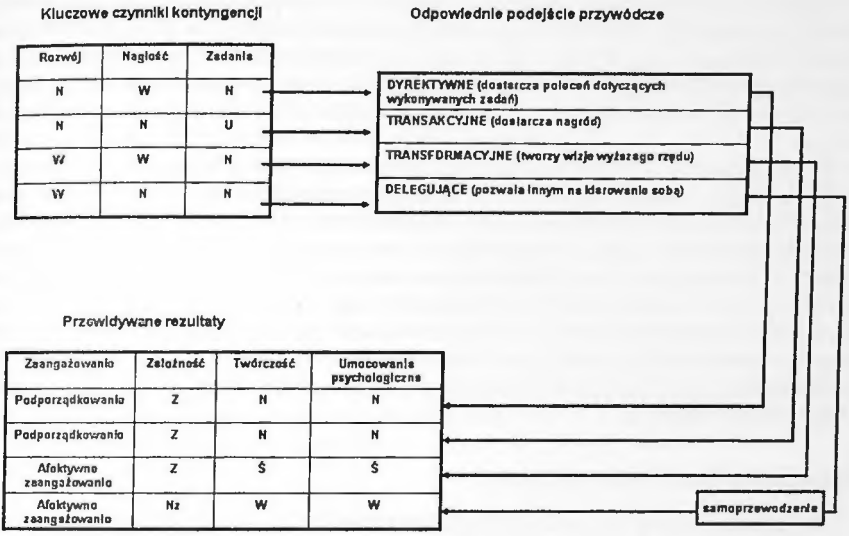
Po trzecie, we wszystkich trzech przypadkach (cała próba, warunki nie-anonimowe i warunki anonimowe) to przywództwo transakcyjne było silniejszym, pozytywnym predyktorem pojawienia się przepływu niż przywództwo transformacyjne. Efekt przywództwa transformacyjnego okazał się statystycznie istotny jedynie w warunkach anonimowych. Innymi słowy, to działania transakcyjne – obietnica nagrody stymulowały poczucie emocjonalnego uniesienia, nie zaś stymulacja intelektualna.

Po czwarte, przepływ był istotnym predyktorem twórczości jedynie w warunkach anonimowości, jego znaczenie w pozostałych warunkach było niewielkie.

Konkludując trzeba stwierdzić, że przynajmniej w niektórych grupach i warunkach można oczekiwać pozytywnych relacji między transakcyjnością przewodzenia (nagradzaniem) a twórczością. To, co wymaga dalszych badań to precyzyjne określenie warunków, w jakich relacje te występują, a więc rodzaj ich interakcyjnego ujęcia.

Postulat ten – połączenia wymiarów modelu transformacyjnego z podstawowymi założeniami kontyngencyjnej koncepcji Fiedlera podjęli Jeffery D. Houghton

i Steve K. Yoho (2005), którzy zaproponowali teoretyczny model będący próbą połączenia perspektyw Fiedlera i Bassa.



Rysunek 4. Kontyngencyjny model przywództwa w ujęciu Houghtona i Yoho (2005)
Legenda: Z – zależność, Nz – niezależność, N – Niska, Ś – Średnia, W – Wysoka

Autorzy stoją na stanowisku, że w zależności od konfiguracji sytuacji (poziom zaawansowania grupy, nagłość zadania i jego złożoność) najbardziej efektywne są różne style przewodzenia. I choć łatwo zauważyć, że nie analizują wszystkich możliwych konfiguracji czynników kontyngencyjnych (łącznie jest ich osiem 2 x 2 x 2), to skupiają się na najbardziej interesujących profilach. Jak twierdzą, przywództwo transakcyjne jest najbardziej odpowiednie w sytuacji prostych zadań stojących przed grupami o niskim zaawansowaniu rozwoju, gdy na działanie pozostaje wiele czasu. Efekty przywództwa transakcyjnego w odniesieniu do twórczości rozwiązań są jednak – jak zakładają autorzy – niskie. W sytuacji trudnych zadań koniecznych do szybkiego wykonania, stojących przed grupami o niskim poziomie rozwoju najbardziej efektywne jest przewodzenie dyrektywne – konkretne wyznaczanie poleceń i ich egzekwowanie, chociaż również w tym przypadku trudno liczyć na wysoką kreatywność rozwiązań. Przywództwo transformacyjne, pożądane przy nagłych i trudnych zadaniach i wysokim poziomie rozwoju grupy skutkować będzie, twierdzą badacze, średnim nasileniem kreatywności rozwiązań – lepszym niż przewodzenie transakcyjne i dyrektywne, niższym jednakże niż czwarty proponowany styl przywództwa, bliski przywództwu liberalnemu. Przywództwo delegujące władze na samych członków grup jest zdaniem Houghtona i Yoho (2007) najskuteczniejsze w przypadku trudnych zadań stojących przed rozwiniętymi grupami w sytuacji, gdy na rozwiązanie pozostaje pewien czas.

Wówczas pozwolenie członkom grupy na spokojne i samodzielne działanie bez ingerencji przywódcy powinno skutkować najbardziej kreatywnymi rozwiązaniami, co potwierdzają przywoływane badania Burpitta i Bigonessa (1997).

Propozycja Houghtona i Yoho wymaga prac empirycznych, jest jednak dobrze uzasadnionym i klarownie przedstawionym modelem łączącym podejście Fiedlera i bardziej współczesne modele przywództwa transformacyjnego. Z drugiej strony jej problemem jest pewna zdroworozsądkowość i eklektyczność, model ów łączy perspektywy Lewina, Fiedlera oraz Bassa i Avolio w dość dowolny i ateoretyczny sposób.

Wydaje się, że operacjonalizacja przywództwa transformacyjnego zaproponowana przez Bussa i Avolio ma dość istotny mankament. Jest nim trudna do obronienia struktura czynnikowa kwestionariusza, choć interesująca, wydaje się również cokolwiek ateoretyczna i sprawia wrażenie interpretacji rezultatów analizy czynnikowej, nie zaś efektu rozwinięcia modelu teoretycznego. Poszczególne wymiary transformatywności kierowania wydają się odnosić do nie do końca rozłącznych charakterystyk i choć zwykle w badaniach uzyskuje się potwierdzenie takiego układu skal, można mieć wątpliwości czy w rzeczywistości model ów nie zyskałby na przykład przez ograniczenie go do wymiarów charyzmy i immanentnego motywowania.

Napędowy model przywództwa

Napędowy model przywództwa (*propulsion model of creative leadership*) jest naturalnym rozwinięciem napędowej (impulsowej) koncepcji twórczości sformułowanej przez Roberta J. Sternberga (1999) i próbą jej zastosowania w obszarze badań nad przywództwem.

Istota impulsowego modelu twórczości leży w założeniu, że twórczym można być na wiele różnych sposobów czy też stylów, niekoniecznie różniących się między sobą poziomem twórczości. Sternberg wymienia siedem (a w późniejszych pracach osiem) osobnych stylów tworzenia wyróżnionych ze względu na ich relację do zastanego paradygmatu: (1) replikacja, (2) redefinicja, (3) przyrost, (4) zaawansowany przyrost, (5) zmiana kierunku, (6) rekonstrukcja/zmiana kierunku, (7) reinicjacja, (8) synteza.

W jego przekonaniu cztery pierwsze typy twórczości (replikacja, redefinicja, przyrost, zaawansowany przyrost) są charakterystyczne dla funkcjonowania w obrębie zastanego paradygmatu, ewentualnie nieznacznego jego poszerzania, podczas gdy kolejne cztery (zmiana kierunku, rekonstrukcja/zmiana kierunku, reinicjacja oraz synteza) są typami twórczości zmieniającej paradygmat. O ile więc w pierwszym przypadku mowa może być o ewolucyjnym tworzeniu, o tyle trzy kolejne przypadki mają charakter zmian o rewolucyjnym charakterze. Synteza łączy obie perspektywy. Co istotne, Sternberg podkreśla, że waga wkładu twórczości polegającej na replikacji wcale nie musi być mniejsza, niż tej opartej na reinicjacji itp., a więc, że stworzona taksonomia typów twórczości u swej podstawy ma zróżnicowania jakości (stylu), a nie ilości (poziomu) twórczości.

Próba zaadaptowania napędowego modelu twórczości na grunt studiów nad przywództwem prowadzi Sternberga, Kaufmana i Pretz (2003) do opisania trzech zasadniczych stylów przewodzenia wyróżnionych w oparciu o model napędowy.

Są to: (1) przywództwo akceptujące dotychczasowe sposoby rozwiązywania problemów, (2) przywództwo proponujące nowe sposoby rozwiązywania problemów oraz (3) przywództwo syntetyzujące oba powyższe stanowiska. W ramach pierwszego typu przywództwa – spotykanego przede wszystkim w dobrze ustrukturalizowanych organizacjach o silnej kulturze (Sternberg, Kaufman, Pretz, 2003, s. 457) – autorzy wyróżniają liderów replikatorów, redefiniujących, przyrostowych i intensywnie przyrostowych. Analizując materiał biograficzny dowodzą, że tego typu przywództwo może być i niezwykle twórcze, jeśli idzie o efekty, i bardzo opłacalne z punktu widzenia profitowości działań organizacji.

Liderzy proponujący nowe sposoby zmagań z problemami: zmieniający kierunek, rekonstruujący czy reinicjujący wnoszą bardziej spektakularny wkład, odkrywają też nowe możliwości i przestrzenie eksploracji, jednak ich działalność – choć wyrazista – wydaje się obiektywnie rzadsza i przez to trudniejsza do spotkania.

Ósmy wyróżniony typ liderzy syntetyzujący integrują istniejący paradygmat, aby przekształcić go w nowy – jak twierdzą autorzy koncepcji, twórcy zaliczani do tej grupy integrują dwie idee, które wcześniej wydawały się niezwiązane lub wręcz przeciwstawne (zob. Sternberg, Kaufman, Pretz, 2003, s. 468). Autorzy podają przykłady przywódców politycznych, ale też konkretnych rozwiązań i innowacji produktowych należących do tej grupy, takich jak e-booki (połączenie książek i software'u komputerowego).

Badania własne

Przedstawiony poniżej program badań miał za zadanie eksplorację trzech istotnych kwestii związanych z nauczycielskim przywództwem. W badaniu pierwszym zrealizowanym na licznej zbiorowości uczniów badano strukturę czynnikową narzędzia do pomiaru przywództwa transformatywnego nauczyciela oraz analizowano różnice pomiędzy typowymi a najlepszymi nauczycielami w percepcji uczniów. Badanie drugie miało przynieść odpowiedź na pytanie o wpływ nauczycielskiego przywództwa na klimat postrzegany przez uczniów, zaś badanie trzecie, na pytanie o relacje pomiędzy przywództwem transformatywnym a efektywnością zespołów.

Badanie 1

Badanie 1 miało dwa podstawowe cele: (1) próbę adaptacji kwestionariusza MLQ nie tylko do warunków polskich, ale również szkolnych oraz (2) sprawdzenie trafności modelu przywództwa transformacyjnego.

Pytania badawcze i hipotezy

Najistotniejsze problemy badawcze studium dotyczyły odpowiedzi na dwa pytania.

1. Czy i w jakiej mierze w polskich warunkach szkolnych odtwarza się struktura czynnikowa modelu transformacyjnego przywództwa? Odpowiedź na to pytanie może być traktowana nie tylko w kategoriach psychometrycznych, jako element dyskusji nad metodą, ale przede wszystkim jako punkt analizy trafności modelu

przywództwa transformacyjnego w zupełnie innym kontekście kulturowym (Polska) oraz organizacyjnym (klasa i szkoła) niż oryginalnie stworzone narzędzie. Trzeba bowiem podkreślić, że MLQ powstał przede wszystkim do pomiaru profili przywództwa menedżerów w krajach zachodnich. Próby przenoszenia tego modelu na grunt edukacyjny zdarzają się (Lunenburg, 2003), jednak są rzadkie.

2. Czy poziom transformatywności zachowań typowego nauczyciela ocenianego przez uczniów różni się istotnie od analogicznego poziomu najlepszych nauczycieli, jacy są obecni w biografiach uczniów? W związku z faktem, że omówione wyżej składowe przywództwa transformacyjnego akcentują pozytywne przymioty pedagoga, pożądane przez uczniów (Karwowski, Gralewski, w druku) należało oczekiwać, że pedagodzy postrzegani przez uczniów jako najlepsi, wyróżniający się i najbardziej zapadający w pamięć będą charakteryzowali się znacznie wyższym nasileniem transformatywności niż nauczyciele typowi.

3. Czy struktura czynnikowa kwestionariusza będzie miała identyczny charakter w przypadku oceny nauczyciela typowego i idealnego bądź też – mówiąc mniej technicznym językiem – jakie są składowe przywództwa transformacyjnego typowego nauczyciela, jakie zaś nauczyciela najlepszego w percepcji uczniów?

Hipoteza 1. (H1) zakładała pozytywną odpowiedź na pierwsze postawione pytanie, tj. oczekiwano, że również w innych warunkach kulturowych skale MLQ zachowają swoją odrębność i specyfikę.

Hipoteza 2. (H2) akcentowała różnice występujące pomiędzy typowymi a najlepszymi nauczycielami w zakresie transformatywności przywództwa, oczekując wyraźnie wyższego poziomu przywództwa transformacyjnego w przypadku nauczycieli najlepszych niż typowych.

Nie sformułowano hipotezy do trzeciego z pytań badawczych, traktując je eksploracyjnie.

Metoda

W badaniu dokonano wstępnej adaptacji Wieloczynnikowego Kwestionariusza Przywództwa Bassa i Avolio, opierając się na wersji zaprezentowanej przez Lunenburga (2003). Kwestionariusz w tej postaci składa się z trzydziestu dziewięciu pozycji mierzących cztery wymiary przywództwa transformatywnego: zidealizowany wpływ, inspirującą motywację, stymulację intelektualną oraz indywidualne traktowanie. Brak w nim skal przywództwa transakcyjnego, które pojawiają się w niektórych wariantach MLQ.

Kwestionariusz zaproponowany przez Lunenburga został przetłumaczony na język polski, a następnie zgodnie z procedurą *back-translation* przez tłumacza ponownie na język angielski. Rozbieżności w tłumaczeniach zostały przedyskutowane i usunięte, a tak stworzona wersja została poddana testowaniu w głównym badaniu.

Próba

W badaniu wzięło udział 1722 osób (957 mężczyzn – 56,3% i 744 kobiety – 43,7%, 21 osób nie podało swojej płci) w wieku od 13 do 20 lat ze średnią 16,44 i odchyleniem standardowym 1,74. Próba została skonstruowana w sposób kwotowy tak, aby zapewnić w niej reprezentację uczniów gimnazjów i liceów (odpowiednio 30% i 70%). Badani rekrutowali się spośród uczniów szkół gimnazjalnych

i średnich z województwa mazowieckiego, w zdecydowanej większości ze szkół warszawskich.

Przebieg badania

Wszystkie badane osoby proszone były o wypełnienie MLQ-5X (WKP) w wersji zrewidowanej przez Lunenburga (oceniano jedynie 39 itemów dotyczących przywództwa transformacyjnego), jednak kwestionariusz przedstawiano w dwóch wersjach. W pierwszej z nich proszono o ocenę, na ile każde ze stwierdzeń charakteryzuje typowego nauczyciela uczącego w danej szkole, w drugiej wersji zaś – na ile jest typowe dla najlepszego nauczyciela, jakiego badani uczniowie kiedykolwiek spotkali. Uczestników badania proszono również o podanie podstawowych informacji demograficznych (wiek, płeć) oraz wypełnienie kwestionariusza WPI (*Work Preference Inventory*) autorstwa Amabile, Hill, Hennessey i Tighe (1994) w moim tłumaczeniu.

Prezentacja wyników

Struktura opisu wyników podporządkowana została sprawdzeniu postawionych hipotez, tj. po prezentacji statystyk opisowych dotyczących poszczególnych itemów i skal WKP (przyjmując strukturę *a priori*, zgodną z założeniami autorów) przedstawiono rezultaty analiz czynnikowych oraz porównań ocen nauczycieli typowych z najlepszymi.

W tabeli 3 zawarto podstawowe statystyki opisowe wszystkich 39 pozycji kwestionariusza – średnie, odchylenia standardowe i miary skośności, osobno dla nauczyciela najlepszego i typowego.

Tabela 3. Statystyki opisowe pozycji WKP

Itemy	NAJLEPSZY			TYPOWY		
	M	SD	SK	M	SD	SK
1. Mówi nam o swoich najważniejszych wartościach i przekonaniach	3,59	1,20	–0,54	2,45	1,13	0,47
2. Wyznacza wysokie oczekiwania i standardy	3,77	1,07	–0,68	3,18	1,17	–0,04
3. Podkreśla znaczenie podważania założeń	3,28	1,09	–0,28	2,63	1,07	0,29
4. Traktuje mnie bardziej jako indywidualność niż członka grupy	3,43	1,35	–0,47	2,32	1,16	0,57
5. Podkreśla, jak ważne jest, byśmy byli zaangażowani w nasze wartości	3,97	1,10	–0,97	2,68	1,11	0,28
6. Uwidocznia ekscytujące nowe możliwości	3,66	1,10	–0,53	2,55	1,09	0,30
7. Podważa słuszność najważniejszych założeń problemu	3,27	1,16	–0,23	2,62	1,07	0,25
8. Uważnie wysłuchuje moich uwag	4,09	1,10	–1,15	2,59	1,13	0,30
9. Uwydatnia ważność posiadania silnego poczucia, że warto coś robić	4,06	1,02	–1,04	2,68	1,12	0,27
10. Wyraża się optymistycznie o przyszłości	3,80	1,13	–0,79	2,64	1,09	0,23
11. Zachęca nas do myślenia nad problemami, których inni nie podejmowali	3,79	1,10	–0,72	2,58	1,14	0,34
12. Dostarcza przydatnych rad do mojego rozwoju	3,87	1,08	–0,83	2,61	1,12	0,23
13. Bierze pod uwagę moralne skutki swoich działań	3,70	1,14	–0,70	2,71	1,13	0,24
14. Okazuje wiarę, że uda się nam osiągnąć nasze cele	4,03	1,08	–1,03	2,63	1,14	0,22
15. Kwestionuje typowe sposoby rozwiązywania problemów	3,44	1,07	–0,36	2,61	1,12	0,32

16. Koncentruje mnie na rozwijaniu moich mocnych stron	3,79	1,11	–0,74	2,48	1,15	0,38
17. Jest przekonujący poprzez swoje ideały, przekonania i wartości	3,80	1,14	–0,74	2,51	1,12	0,31
18. Dostarcza ciągłego wsparcia	3,74	1,16	–0,66	2,38	1,14	0,49
19. Rozwiązując problem, zwraca uwagę na różne punkty widzenia	3,82	1,06	–0,73	2,62	1,10	0,32
20. Spędza czas ucząc mnie i doradzając	3,33	1,24	–0,33	2,33	1,17	0,50
21. Zajmuje stanowisko w złożonych/trudnych sytuacjach	3,64	1,13	–0,61	2,56	1,10	0,38
22. Skupia moją uwagę na tym, co trzeba zrobić, żeby osiągnąć sukces	3,81	1,05	–0,69	2,63	1,12	0,23
23. Sugeruje nowe sposoby spojrzenia na problemy	3,69	1,06	–0,62	2,53	1,09	0,36
24. Traktuje każdego z nas jako indywidualność z różnymi potrzebami, zdolnościami i aspiracjami	3,83	1,18	–0,80	2,37	1,16	0,53
25. Tłumaczy główne powody leżące u podstaw naszego działania	3,45	1,06	–0,40	2,49	1,06	0,43
26. Entuzjastycznie mówi o tym, co powinniśmy zrealizować	3,72	1,09	–0,71	2,59	1,09	0,25
27. Budzi we mnie odwagę do wyrażania moich pomysłów i opinii	3,73	1,15	–0,65	2,42	1,15	0,43
28. Uczy mnie, jak rozpoznawać potrzeby i możliwości innych	3,46	1,13	–0,41	2,41	1,13	0,46
29. Tłumaczy nam, jak nasze wzajemne zaufanie może pomóc pokonywać trudności	3,45	1,22	–0,45	2,47	1,13	0,38
30. Uświadamia mi kluczowe kwestie związane z nauką	3,70	1,09	–0,69	2,77	1,12	0,21
31. Podkreśla znaczenie posiadania wspólnego poczucia misji	3,27	1,16	–0,28	2,42	1,16	0,48
32. Wyraża jasną wizję przyszłości	3,44	1,18	–0,43	2,57	1,16	0,38
33. Zachęca mnie do patrzenia na problemu z różnych perspektyw	3,69	1,10	–0,59	2,55	1,09	0,32
34. Wspiera nasz samorozwój	3,78	1,11	–0,71	2,50	1,16	0,40
35. Zachowuje się w sposób zgodny z wyrażanymi przez siebie wartościami	3,85	1,12	–0,81	2,77	1,13	0,16
36. Okazuje determinację, aby wypełnić to, co założył	3,79	1,09	–0,68	2,81	1,16	0,17
37. Wspiera nietypowe myślenie w radzeniu sobie z typowymi problemami	3,59	1,12	–0,48	2,52	1,11	0,39
38. Obdarza szczególną uwagą tych, którzy są w gorszej sytuacji w grupie	3,67	1,16	–0,60	2,60	1,16	0,28
39. Wspomaga rozwiązywanie problemów poprzez wnioskowanie a nie opinie bez poparcia	3,78	1,10	–0,72	2,63	1,16	0,28

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, SK – skośność

Widoczne są systematyczne (i w większości przypadków istotne statystycznie, choć te dane pominięto dla czytelności) różnice pomiędzy ocenami nauczyciela najlepszego i typowego. Po drugie, warto zauważyć, że rozkłady odpowiedzi na poszczególne pozycje nie odbiegają bardzo wyraźnie od rozkładu normalnego (wyraźnie wyższe wartości średnich niż odchylenia standardowego), choć współczynniki skośności potwierdzają zdroworozsądkowe przypuszczenie, że w przypadku nauczyciela najlepszego przeważać będą oceny wyższe (ujemne skośności), zaś w przypadku nauczycieli typowych oceny niższe.

Rzetelność skal kwestionariusza okazała się bardzo wysoka – zarówno do wersji mierzącej wymiary transformatywności najlepszego, jak i typowego nauczy-

ciela wahały się w przedziale 0,78–0,86 (tabela 4). Jednak, co bardzo istotne, poszczególne skale okazały się ze sobą niezwykle silnie skorelowane (tabela 5). Sugeruje to, że zakładana struktura czynnikowa może nie być dobrze dopasowana do danych, tak silne związki wskazują raczej na istnienie jednego wspólnego czynnika transformatywnego przywództwa.

Tabela 4. Statystyki opisowe skal WKP wyróżnionych *a priori*

Skala WKP	Minimum	Maksimum	M	SD	SK	α
Najlepszy – zidealizowany wpływ	11	55	40,30	7,80	–0,47	0,83
Najlepszy – inspirująca motywacja	10	50	37,49	6,73	–0,53	0,79
Najlepszy – stymulacja intelektualna	11	50	36,10	6,65	–0,44	0,80
Najlepszy – indywidualne traktowanie	10	45	33,28	6,48	–0,56	0,79
Typowy – zidealizowany wpływ	11	55	28,14	8,10	0,22	0,78
Typowy – inspirująca motywacja	10	50	26,72	7,04	0,12	0,86
Typowy – stymulacja intelektualna	10	50	25,67	7,42	0,24	0,85
Typowy – indywidualne traktowanie	9	45	22,17	7,09	0,21	0,81

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, SK – skośność, α – rzetelność skal (α Cronbacha)

Niezwykle silne związki między skalami każą wątpić w czteroczynnikową strukturę kwestionariusza. Bardziej prawdopodobna wydaje się hipoteza jednego czynnika przywództwa transformatywnego lub też, co najwyżej, dwóch czynników.

Tabela 5. Interkorelacje między skalami WKP wyróżnionymi *a priori*

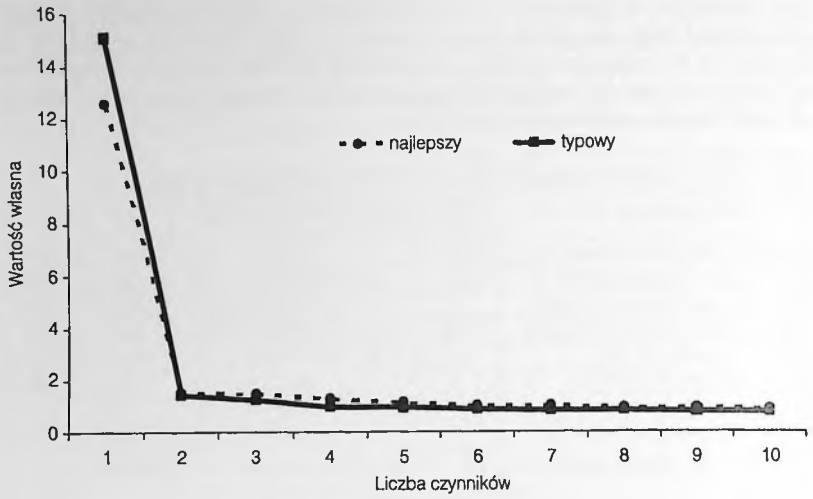
	Skala WKP	1	2	3	4
1	Zidealizowany wpływ	1	0,85***	0,86***	0,83***
2	Inspirująca motywacja	0,81***	1	0,82***	0,81***
3	Stymulacja intelektualna	0,78***	0,78***	1	0,84***
4	Indywidualne traktowanie	0,76***	0,78***	0,73***	1

***$p<0{,}0001$ (pod przekątną najlepszy nauczyciel, nad przekątną typowy nauczyciel)

Aby odpowiedzieć na pytanie o strukturę czynnikową kwestionariusza, zebrane dane poddano eksploracyjnej analizie czynnikowej, wykorzystując zarówno rotację prostokątną (*varimax*) minimalizującą związki między skalami, jak również rotację skośną (*oblimin*). Oba rozwiązania dały identyczne efekty. Celowo nie posłużono się konfirmacyjną analizą czynnikową, gdyż zaobserwowane wyżej rezultaty wskazywały raczej na zasadny sceptycyzm wobec struktury podawanej przez autorów niż uprawdopodobniały ich rozwiązanie.

Wykres osypiska zarówno dla nauczyciela typowego, jak i najlepszego wskazuje, że w istocie mowa o jednym czynniku – pierwszy czynnik w przypadku nauczyciela najlepszego wyjaśnia 32% zmienności rezultatów (KMO=0,97), kolejny zaś jedynie 3,9%. W przypadku nauczyciela typowego pierwszy czynnik wyjaśnia 39% (KMO=0,98), drugi 3,7% – a więc również w tym przypadku mamy do czynienia z rozwiązaniem jednoczynnikowe.

Rzetelność całej skali (39 itemów) kwestionariusza WKP jest bardzo wysoka – w przypadku nauczyciela najlepszego wynosi α=0,94, a nauczyciela typowego α=0,96.



Rysunek 5. Wykres osypiska dla danych poddanych analizie czynnikowej

Krótka skala nauczycielskiego przywództwa – zrewidowana wersja WKP

Unitarny charakter skali WKP nakazuje odrzucenie pierwszej hipotezy i podważa model teoretyczny przywództwa transformacyjnego. Choć sama koncepcja jest interesująca, nie jasne są kryteria stojące za wyróżnionymi skalami. Jeżeli jednak mamy do czynienia z jednym, ogólnym wymiarem transformatywnego przywództwa, skala składająca się z aż 39 pozycji wydaje się dalece nieekonomiczna. Aby uzyskać rozwiązanie bardziej oszczędne, wybrano 10 stwierdzeń o najwyższej korelacji item–skala i skonstruowano z nich nową skalę przywództwa transformacyjnego. Ich zestaw i podstawowe statystyki opisowe dla pozycji zawiera tabela 6.

Tabela 6. Statystyki opisowe poszczególnych pozycji Krótkiej Skali Nauczycielskiego Przywództwa (KSNP)

Stwierdzenia	Najlepszy nauczyciel				Typowy nauczyciel			
	M	SD	korelacja item–skala	α po usunięciu pozycji	M	SD	korelacja item–skala	α po usunięciu pozycji
Uważnie wysłuchuje moich uwag	4,09	1,10	0,55	0,85	2,59	1,13	0,58	0,87
Sugeruje nowe sposoby spojrzenia na problemy	3,69	1,06	0,54	0,85	2,53	1,09	0,58	0,87
Okazuje wiarę, że uda się nam osiągnąć nasze cele	4,03	1,08	0,55	0,85	2,63	1,14	0,61	0,87
Jest przekonujący poprzez swoje ideały, przekonania i wartości	3,80	1,14	0,63	0,85	2,51	1,12	0,65	0,87
Dostarcza ciągłego wsparcia	3,74	1,16	0,59	0,85	2,38	1,14	0,64	0,87

Rozwiązując problem zwraca uwagę na różne punkty widzenia	3,82	1,06	0,55	0,85	2,62	1,10	0,62	0,87
Budzi we mnie odwagę do wyrażania moich pomysłów i opinii	3,73	1,15	0,58	0,85	2,42	1,15	0,64	0,87
Zachęca mnie do patrzenia na problemu z różnych perspektyw	3,69	1,10	0,58	0,85	2,55	1,09	0,62	0,87
Wspiera nasz samorozwój	3,78	1,11	0,60	0,85	2,50	1,16	0,64	0,87
Zachowuje się w sposób zgodny z wyrażanymi przez siebie wartościami	3,85	1,12	0,57	0,85	2,77	1,13	0,52	0,88

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe

W tabeli 7 zawarto podstawowe statystyki opisowe uzyskane w badaniu, które mogą być traktowane jako punkt wyjścia do stworzenia wstępnych norm, przydatnych w dalszych studiach i dociekaniach badaczy zainteresowanych problematyką przywództwa.

Tabela 7. Statystyki opisowe Krótkiej Skali Nauczycielskiego Przywództwa (KSNP) przy ocenie nauczyciela najlepszego i typowego

Ocena	N	Minimum	Maximum	M	SD	α
Najlepszy nauczyciel	1722	11	50	38,22	7,39	0,86
Typowy nauczyciel	1722	10	50	25,49	7,77	0,88
Istotność różnic	$t(1721)=50,72$; $p=0,0001$; $d=1,64$					

Oczywiście różnice między ocenianym nauczycielem typowym a najlepszym są wysoce istotne statystycznie i bardzo silne – wielkość siły efektu *d* Cohena wynosi 1,64, co świadczy o tym, że efekt jest bardzo silny. Nie jest to rezultat zaskakujący, był wręcz oczekiwany jako miara trafności narzędzia. Podkreślić trzeba wysoką rzetelność skal oraz rozkład wyników nieodbiegający w sposób wyraźny od normalnego, co czyni je przydatnymi nawet do bardzo zaawansowanych analiz statystycznych.

Dyskusja

Pierwsza, najważniejsza hipoteza badania pierwszego, została odrzucona nadwerężając zaufanie zarówno do metody, jaką jest WKP, jak również koncepcji teoretycznej, w której wyróżniono cztery składowe przywództwa transformacyjnego. Jednak nieodparcie nasuwa się wrażenie, że nie jest to rezultat szczególnie zaskakujący. Sygnalizowano wyżej, że przywództwo transformacyjne wydaje się interesujące jako nowy aspekt wyjaśniania zachowań przywódczych, jednak już konkretne propozycje autorów modelu są bardziej dyskusyjne. Jak się okazało, struktura całego kwestionariusza WKP wskazuje na istnienie jednego ogólnego czynnika przywództwa transformacyjnego – niezależnie czy oceniamy typowego nauczyciela, czy też nauczyciela najlepszego. Z tego też powodu zaproponowałem wyraźnie oszczędniejszą wersję tej skali, określoną jako KSNP (Krótka Skala Nauczycielskiego Przywództwa), która charakteryzuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi, wyraźnie odróżnia od siebie nauczycieli najlepszych od typowych i wydaje się, że jest użytecznym narzędziem do dalszych dociekań. Analiza

czynnikowa wskazuje na jej unitarny charakter, mimo że analiza semantyczna pozycji sugerować może dwuwymiarowość: niektóre z nich dotyczą bowiem dostarczania interpersonalnego wsparcia i opoki (bliskiej szeroko pojmowanemu mistrzostwu), inne bliższe są kreatywnemu przywództwu. Tego typu układ – nieco paradoksalnie – bliższy jest jednak istocie modelu przywództwa transformacyjnego, niż pierwotnie zaproponowany przez autorów. W kolejnych badaniach sprawdzano, w jaki sposób transformacyjne przywództwo nauczyciela wpływa na klimat panujący w klasie oraz efektywność działania zespołów.

Badanie 2 – Transformacyjne przywództwo nauczyciela a klimat w klasie i szkole[1]

Cel i główne pytania badawcze

Kluczowym celem badania było sprawdzenie, czy i w jakiej mierze klimat panujący w szkole zależy od przywództwa nauczyciela, w jakim zaś od przestrzeni edukacyjnej (typ placówki – liceum, technikum) i socjalizacyjnej (wielkość miejscowości zamieszkania – małe vs duże miasto).

Hipotezy

Zakładano (H1), że transformacyjne przywództwo będzie istotnym pozytywnym predyktorem takich wymiarów klimatu dla kreatywności w szkole i klasie, jak swoboda i podmiotowość (H1.1.), zaufanie i niekonfliktowość (H1.2.) oraz ujemnym ryzyka i niepewności (H1.3.).

Próba

W badaniu wzięło udział 109 uczniów szkół średnich (32 kobiety – 29,4% i 77 mężczyzn – 70,6%) w wieku 19 lat. Niemal połowa uczestników badania pochodziła z małego miasta w województwie mazowieckim (53 osoby – 48,6%), zaś nieco ponad połowa z Warszawy (56 osób – 51,4%). Badani uczyli się w liceach (53 osoby) i technikach (56 osoby).

Metoda

Przywództwo transformacyjne mierzono pierwotną wersją MLQ, składającą się z 39 itemów, ale do analiz włączono jedynie 10 itemów uzyskanych w badaniu pierwszym. Rzetelność tak stworzonej skali była bardziej niż satysfakcjonująca (α=0,82). Do pomiaru klimatu dla kreatywności zastosowano KKKS – Kwestionariusz Kreatogennego Klimatu Szkoły (Karwowski, 2009).

Prezentacja wyników

Aby sprawdzić sformułowane hipotezy, przeprowadzono trzy niezależne hierarchiczne analizy regresji, zmiennymi zależnymi czyniąc skale KKKS. Każdorazowo pierwszym wprowadzanym do modelu predyktorem było postrzegane przywództwo nauczyciela (wynik w KSNP), w kolejnym zaś wielkość miejscowości zamieszkania i typ szkoły.

W dwóch z trzech przypadków mamy do czynienia z dobrym dopasowaniem modeli i znacznym odsetkiem wyjaśnianej wariancji. Przywództwo transformacyjne okazuje się bardzo dobrym predyktorem zadaniowego wymiaru klimatu

Tabela 8. Rezultaty trzech hierarchicznych analiz regresji wyjaśniających uwarunkowania klimatu dla kreatywności nasileniem przywództwa transformacyjnego nauczyciela, przestrzenią socjalizacyjną i edukacyjną

	Swoboda i podmiotowość			Zaufanie i niekonfliktowość			Ryzyko i niepewność		
	β	R^2	Model	β	R^2	Model	β	R^2	Model
Przywództwo transformacyjne	0,43***	0,18	$F(1,108)=23,85$; $p=0,0001$	0,21***	0,04	$F(1,108)=4,82$; p=0,03	0,11	0,01	$F(1,108)=1,42$; $p=0,24$
Przestrzeń edukacyjna (0 – technikum, 1 – liceum)	0,27**	0,26	$F(3,108)=12,27$; $p=0,0001$	0,19**	0,12	$F(3,108)=4,75$; $p=0,004$	–0,02	0,03	$F(3,108)=0,93$; $p=0,43$
Przestrzeń socjalizacyjna (0 – małe miasto, 1 – duże miasto)	–0,06			0,20**			–0,11		

**$p<0,001$; ***$p<0,0001$

sprzyjającego twórczości (swoboda i podmiotowość), samodzielnie odpowiadając za 18% zróżnicowania tego wymiaru klimatu. Dodanie do modelu informacji na temat przestrzeni socjalizacyjnej i edukacyjnej istotnie poprawia model, który w ostatecznej wersji wyjaśnia ponad ¼ wariancji swobody i podmiotowości. Okazuje się, że w liceach, w których nauczyciele przewodzą transformatywnie, wyższe jest nasilenie protwórczego przekonania o własnym wpływie na wybór i realizację celów, przy czym fakt, że nauczyciel przewodzi transformatywnie ma dwukrotnie większe znaczenie, niż przestrzeń edukacyjna (technikum *versus* liceum). Okazało się również, że usytuowanie szkoły na wsi bądź w mieście nie jest istotnym czynnikiem modyfikującym klimat.

W przypadku interpersonalnego wymiaru klimatu dla kreatywności – skali „zaufanie i niekonfliktowość" model również cechował się dobrymi właściwościami, choć moc eksplanacyjna nasilenia przywództwa transformacyjnego była znacznie mniejsza i wynosiła jedynie 4%. Dodanie do modelu czynników środowiskowych wyraźnie go poprawiało wskazując, że zarówno w liceach, jak i szkołach usytuowanych w dużych miastach panuje atmosfera większego zaufania. Widać więc, że przywództwo transformacyjne jest czynnikiem o wyraźnie silniejszym (ponad czterokrotnie) wpływie na zadaniowe aspekty klimatu dla kreatywności niż wymiary interpersonalne.

W przypadku trzeciej skali KKKS – ryzyka i niepewności wyznaczającej również poziom dynamizmu środowiska, model wyjaśniający okazał się niedostatecznie dobrze dopasowany, nie potwierdziła się więc hipoteza 1.3

Dyskusja

W innym miejscu (Karwowski, 2009) przedstawiłem szeroką dyskusję na temat czynników kształtujących klimat dla kreatywności, przywołując – za klasycznymi pracami (Janowski, 1970) – przywództwo jako podstawowy predyktor klimatu dla kreatywności w klasie i szkole. Celem badania drugiego była jednak również próba sprawdzenia, na ile zrewidowana wersja WKP nadaje się do wykorzystania, jako narzędzie pozwalające na empiryczne sprawdzenie tego przewidywania.

Potwierdziły się dwie z trzech sformułowanych hipotez – nasilenie postrzeganej transformatywności zachowań nauczyciela było istotnym predyktorem percepcji

klimatu jako wspierającego swobodę i podmiotowość oraz – słabiej – zaufanie i niekonfliktowość. Przywództwo nauczyciela nie miało natomiast istotnego wpływu na percepcję klasy i szkoły, jako cechującej się ryzykiem i niepewnością.

Ponad czterokrotnie wyższa moc wyjaśniająca przywództwa transformatywnego w przypadku zadaniowego niż interpersonalnego wymiaru klimatu jest pośrednim argumentem na rzecz trafności stworzonego narzędzia, gdyż zgodnie z modelem przywództwa transformacyjnego powinno się oczekiwać jego silniejszego wpływu właśnie na wymiar realizacji zadań niż relacji międzyludzkich. Przywództwo transformacyjne ma prowadzić do przekształcania celów indywidualnych w grupowe, pozwalać na odnajdowanie nowych dróg rozwiązywania problemów, pokazywać wartość podjęcia zadania dla niego samego, a nie dla apanaży; niekoniecznie zaś przekładać się na większą satysfakcję z działań grupowych. Może się wręcz zdarzyć, że transformacyjnie przewodzący nauczyciel będzie powodował dyskomfort uczniów, warto odnotować nieistotny, lecz pozytywny kierunek relacji w przypadku wymiaru ryzyka i niepewności.

Wątpliwością, jaka może się pojawić w tym miejscu, jest jednak problem wariancji metody – obie zmienne badano wykorzystując kwestionariusze, ktoś mógłby więc wręcz stwierdzić, że przywództwo transformacyjne jest nie tyle zmienną wyjaśniającą klimat dla kreatywności, ale mogłoby być składową takiego klimatu. Tego typu pogląd jest nieuprawniony, ale aby odeprzeć potencjalne zarzuty związane z kwestionariuszowym pomiarem zmiennych niezależnych i zależnych, zaplanowano badanie trzecie, w którym zmienną zależną stanowiły obiektywne osiągnięcia zespołów przewodzonych przez różnych liderów.

Badanie 3. Transformacyjne przywództwo a efektywność funkcjonowania zespołów harcerskich[2]

Cel i główne pytania badawcze

Celem badania trzeciego było sprawdzenie, czy nasilenie przywództwa transformacyjnego drużynowych i przybocznych harcerskich pozwala przewidzieć rzeczywiste sukcesy odnoszone przez drużyny, którym przewodzą. W odróżnieniu od dwóch poprzednich studiów, tym razem opisu nasilenia przywództwa transformacyjnego dokonywali sami liderzy grup, nie zaś ich podwładni.

Hipotezy

Biorąc pod uwagę specyfikę zbadanej zbiorowości (przywódcy drużyn harcerskich) przewidywano, że przywództwo transformacyjne będzie istotnym predyktorem grupowych sukcesów, ale w powiązaniu z kreatywnością lidera, rozumianą jako poziom i styl twórczości. Szczegółowe hipotezy brzmiały następująco.

H1.1. Przywództwo transformacyjne jest istotnym predyktorem sukcesów grup, jednak jego efekt będzie silniejszy w przypadku tych spośród przywódców, którzy charakteryzować się będą wysokimi zdolnościami twórczymi.

H1.2. Przywództwo transformacyjne jest istotnym czynnikiem wpływającym na osiąganie sukcesów przez grupy, jednak w powiązaniu ze stylem twórczości. Jego znaczenie będzie szczególnie widoczne w przypadku adaptatorów, w przypadku innowatorów, zaś wysokie nasilenie przywództwa transformacyjnego może wręcz działać szkodliwie na efektywność grupy.

Hipoteza pierwsza została sformułowana pod wpływem przedstawionych wyżej badań nad twórczymi aspektami przewodzenia. Spodziewano się, że samo nasilenie przywództwa transformacyjnego, choć zapewne będzie sprzyjać osiąganiu sukcesów przez grupę, to będzie szczególnie efektywne w przypadku tych liderów, którzy dodatkowo obdarzeni są zdolnościami twórczymi. Działalność harcerska w wielu wymiarach jest działalnością niealgorytmiczną, a sukcesy na tym polu wymagają kompetencji twórczych.

Hipoteza druga sformułowana została pod wpływem analizy charakterystyk adaptatorów i innowatorów w koncepcji M. Kirtona, przedstawionych w innym miejscu (Karwowski, 2009a). Na bazie tego modelu można sądzić, że adaptatorzy, jako osoby systematyczne, precyzyjne i uporządkowane, wraz ze wzrostem swoich kompetencji przywódczych osiągać będą w grupach coraz to lepsze rezultaty, podczas gdy wzrost transformatywności zachowań innowatorów – chaotycznych, buntowniczych i nieprecyzyjnych (choć oryginalnie myślących) – może skutkować pogorszeniem się efektywności działania grup.

Próba

Zbadano 80 osób (56 kobiet – 70% i 24 mężczyzn – 30%) będących drużynowymi (41 osób – 52%) lub przybocznymi (38% – 48%) w drużynach harcerskich. Badani byli w wieku od 16 do 35 lat ze średnią 21 lat i odchyleniem standardowym 3,7.

Metoda

Przywództwo transformacyjne mierzono pierwotną wersją MLQ składającą się z 39 itemów, ale do analiz włączono jedynie 10 itemów uzyskanych w badaniu pierwszym. Rzetelność tak stworzonej skali była bardziej niż satysfakcjonująca (α=0,78). Do pomiaru efektywności funkcjonowania użyto indeksu sukcesów drużyny, skonstruowanego na podstawie odpowiedzi na kilka pytań dotyczących osiągnięć drużyny przewodzonej przez badanego (osiągnięcia na tle innych drużyn, uczestnictwo w rajdach międzynarodowych, ogólnopolskich, innych Hufców, Chorągwi Stołecznej, nagrody i odznaczenia etc.). Zakres wyników tak stworzonej skali wahał się między 0 a 7 punktów przy średniej M=2,2 i odchyleniu standardowym SD=1,44, do jej rzetelność była nieco niższa niż oczekiwana α=0,53.

Prezentacja wyników

Aby odpowiedzieć na postawione pytania, zebrane dane poddano hierarchicznej analizie regresji, realizując ją w trzech krokach. W pierwszym kroku do modelu wprowadzono jedynie nasilenie przywództwa transformacyjnego, w drugim poziom i styl twórczości lidera, w trzecim zaś efekty interakcyjne poziom zdolności twórczych x przywództwo transformacyjne i styl twórczości x przywództwo transformacyjne. Rezultaty zawiera tabela 9.

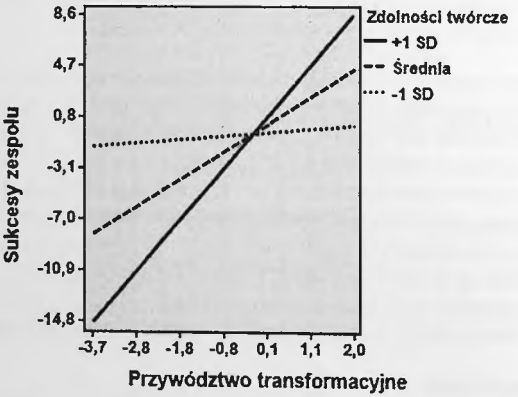
Samo nasilenie przywództwa transformacyjnego nie jest dobrym predyktorem efektywności grup – model nie jest dobrze dopasowany, a odsetek wyjaśnionej wariancji znikomy. Spośród dwóch zmiennych wprowadzonych w drugim kroku jedynie poziom zdolności twórczych okazuje się istotnym predyktorem, i samodzielnie wyjaśnia 20% zmienności sukcesów grup. Można by więc wysnuć wniosek, że nieważne jest, czy lider przewodzi w sposób transformacyjny, ważne, aby

Tabela 9. Uwarunkowania sukcesów zespołów harcerskich – rezultaty hierarchicznej analizy regresji

Model	Predyktory	β	R^2	Model
1	Przywództwo transformacyjne	0,13	0,02	$F(1,76)=1,24$
2	TCTDP (poziom twórczości)	0,38***	0,20	$F(3,76)=6,06^{**}$
	KAI (styl twórczości)	0,12		
3	Interakcja styl przywództwa x TCT-DP	1,92^	0,24	$F(5,76)=4,42^{**}$
	Interakcja styl przywództwa x styl twórczości	–2,91^		

^$p<0,1$; **$p<0,01$; ***$p<0,0001$

cechował się zdolnościami twórczymi. Jednak wprowadzone w kroku trzecim efekty interakcyjne każą złagodzić to stwierdzenie. Wprawdzie są one jedynie marginalnie istotne ($p=0,08$), lecz ze względu na nieliczną próbę warto przyjrzeć się im uważniej. Okazuje się bowiem, że oba oczekiwane efekty wystąpiły, zaś dodatni znak współczynnika przy interakcji poziom zdolności twórczych x przywództwo transformacyjne wskazuje na potwierdzenie się hipotezy. Efekt interakcyjny oznacza w tym wypadku inne nachylenie krzywych relacji przywództwo – sukcesy w zależności od poziomu zdolności twórczych. Zależność tę ilustruje rysunek 6.

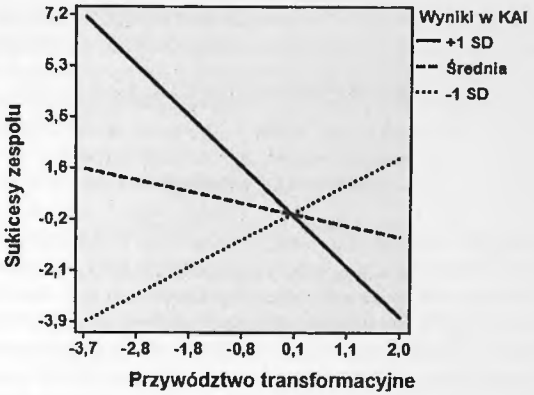


Rysunek 6. Sukcesy drużyn harcerskich przewidywane na podstawie interakcji przywództwa transformacyjnego i poziomu zdolności twórczych (rezultaty standaryzowane)

Nachylenie osi jest wyraźnie różne w zależności od poziomu zdolności twórczych. Im bardziej twórczy byli liderzy (wyniki o jedno odchylenie standardowe wyższe niż średnia), tym silniejszy w ich przypadku był wpływ przywództwa transformacyjnego na sukcesy grup. W przypadku liderów mało twórczych (–1 SD) efekt ten niemal nie występuje.

Analogiczną analizę przeprowadzono dla drugiej wychwyconej interakcji.

Zaobserwowane efekty w pełni potwierdzają drugą sformułowaną hipotezę – przywództwo transformacyjne wyraźnie sprzyja efektywności funkcjonowania



Rysunek 7. Sukcesy drużyn harcerskich przewidywane na podstawie interakcji przywództwa transformacyjnego i stylu twórczości

grup, lecz zależność ta odnosi się jedynie do liderów o adaptacyjnym stylu twórczości, w przypadku liderów-innowatorów wysokie nasilenie transformatywności zachowań działa wręcz negatywnie – ze wzrostem tego typu przywództwa maleje efektywność drużyn.

Dyskusja

Specyfika funkcjonowania drużyn harcerskich nakłada na ich przywódców – drużynowych, przybocznych, nie tylko wymóg odpowiedniego przewodzenia, ale również szczególnych kompetencji osobistych, w tym również twórczości (Kunowska, 2009). Wyniki badania trzeciego pokazują, że zdolności twórcze liderów są bardzo istotnym i silnym predyktorem efektywności ich drużyn, a także że twórczy liderzy osiągają sukcesy ze swoimi grupami. Jednak z punktu widzenia tego artykułu istotniejsze wydają się relacje między przywództwem drużynowych i przybocznych a efektywnością działania drużyn. Obie sformułowane hipotezy zostały potwierdzone, zaś uzyskane rezultaty świadczą, że ważne jest nie tyle przywództwo transformacyjne, ale dopasowanie tego przywództwa do osobistych właściwości lidera. Osoby najbardziej twórcze, gdy towarzyszyło im dodatkowo transformacyjne przywództwo, działały najefektywniej, w przypadku mało twórczych, samo przywództwo nie wystarczało.

Jeszcze bardziej intrygujące, choć zgodne z oczekiwaniami, rezultaty zaobserwowano analizując interakcyjny wpływ stylu twórczości i nasilenia przywództwa transformacyjnego na sukcesy grup. Okazało się, że o ile przywództwo transformacyjne sprzyja efektywności działania adaptatorów, o tyle bywa szkodliwe w grupach, gdzie przewodzi innowator. Wynik ten tłumaczony powinien być w kategoriach specyficznych charakterystyk obu stylów twórczości. O ile w przypadku adaptatorów (szczególnie cechujących się zdolnościami twórczymi) przywództwo transformacyjne może być cennym przymiotem pozwalającym na wdrożenie pomysłu w życie, o tyle przy innowacyjności pojawia się ryzyko efektu chaotycznego,

nieprzewidywalnego, często jednak po prostu niedokończonego. Innowatorzy w ujęciu Kirtona to rewolucjoniści, buntownicy – liderzy zmieniający paradygmaty, a jak przekonuje choćby idea napędowego modelu przywództwa Sternberga nie zawsze jest potrzeba aż takiego nasilenia innowacyjności.

Ogólna dyskusja

W artykule tym przedstawiono relację z programu badawczego, którego pierwszym krokiem była falsyfikacja niektórych elementów popularnego na świecie modelu przywództwa transformatywnego Bassa i Avolio. Artykuł ten nie powstał jednak po to, aby ukazać bezsensowność i bezwartościowość tego podejścia. Wprost przeciwnie. Zarówno podstawowe idee koncepcji przywództwa transformacyjnego, jej najbardziej ogólne zręby, jak również implikacje pedagogiczne czynią ten model atrakcyjny dla pedagogiki, szczególnie zaś dociekań nad pedeutologią kreatywności. Dlatego też, choć okazało się, że struktura czynnikowa narzędzia będącego operacjonalizacją modelu absolutnie nie odtwarza się, zdecydowano się na dalsze kroki. W wyniku ich ostrożnego stawiania udało się stworzyć prostą, dziesięciostwierdzeniową skalę mierzącą ogólny czynnik przywództwa transformacyjnego, które powinno być rozumiane jako przywództwo wspierające do podejmowania nowych zadań i rozwiązywania ich w twórczy sposób. Skala ta charakteryzuje się bardzo dobrą rzetelnością, a jej zastosowanie zajmuje kilka minut.

W drugim studium okazało się, że przywództwo transformacyjne jest czynnikiem budującym bądź przynajmniej wzmacniającym dwa ważne wymiary klimatu pobudzającego kreatywność, w szczególności jednak wymiar swobody i podmiotowości.

Trzecie badanie wykazało, że w niektórych przypadkach i sytuacjach ważne jest nie tylko przewodzenie transformatywne, ale też to, kto je stosuje. Powracają więc przywoływane już kontyngencyjne modele przywództwa z ich dopasowaniem stylu przywództwa do warunków, w tym przypadku charakterystyki lidera. Za szczególnie doniosły – choć wymagający dalszych badań – trzeba uznać rezultat wskazujący, że na transformatywnym przywództwie szczególnie korzystają grupy, których liderzy funkcjonują w sposób adaptacyjny, uporządkowany, systematyczny, czasem wręcz nieco podporządkowany. To, wydawałoby się paradoksalne połączenie, przekłada się na wysoką efektywność działania drużyn, podczas gdy nadmierna transformatywność w przypadku innowatorów (gdzie wydaje się, że oba konstrukty są sobie bardzo bliskie) raczej szkodzi niż pomaga.

Współczesne analizy prowadzone w pedagogice twórczości dopiero odkrywają postać nauczyciela, pedeutologia twórczości jest co prawda dobrze brzmiącym, ale jedynie zbitkiem słownym. Na palcach jednej ręki można policzyć polskie (światowe nieco trudniej) analizy kreatywnego funkcjonowania nauczyciela. Pośród tych nielicznych prac jedynie perspektywa Andrzeja Góralskiego (2003), rozwijana konsekwentnie od lat, akcentuje znaczenie mistrzostwa, jako kategorii kluczowej dla rozwijania twórczości wychowanków. Kto wie, czy zaproponowana Krótka Skala Nauczycielskiego Przywództwa nie jest najbliższa właśnie pewnym aspektom definicji mistrzostwa w perspektywie Góralskiego. Charyzma połączona ze

wspieraniem twórczości są przecież częścią mistrzostwa, choć w propozycji polskiego autora obecne są również bardziej prozaiczne składowe, jak choćby nauka rzemiosła.

Model przywództwa transformacyjnego od swojego pojawienia się cieszy się niesłabnącą popularnością, szczególnie wśród badaczy twórczości, którzy upatrują w nim drogi do pobudzenia i rozwoju kreatywności osób poddanych takiemu przewodzeniu. Nawet, jeśli nadzieje te są przesadzone, a sama konstrukcja koncepcji przywództwa transformacyjnego miejscami wątpliwa, to nie oznacza to, że propozycja ta jest bezwartościowa. Stymulowanie twórczego myślenia, ale również kreatywności jako syndromu cech poznawczo-osobowościowych może wiele zyskać na przewodzeniu, które pobudza samoistną motywację, pokazuje nowe, nietypowe sposoby radzenia sobie z problemami, zaś sam lider stanowi wzór – również moralny. Dalsze prace powinny jednak doprowadzić do uporządkowania modelu przywództwa transformacyjnego, aby nie podzielił on losów wielu innych niedostatecznie dopracowanych przedteoretycznych propozycji badaczy przywództwa.

Przypisy

[1] Badanie przeprowadziła Magdalena Tymińska w ramach pracy magisterskiej pisanej pod moim kierunkiem (Tymińska, 2007).

[2] Badanie przeprowadziła Agata Kunowska w ramach pracy magisterskiej pisanej pod moim kierunkiem (Kunowska, 2009).

Literatura

Amabile T. M.: *Creativity in Context*. Boulder, Co: Westview Press, Inc. 1996

Ames D. R., Flynn F. J.: *What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership*. „Journal of Personality and Social Psychology" 2007, 92

Avolio B., Bass B.: *Multifactor Leadership Questionnaire. Self evaluation*. Menlo Park, CA: Mindgarden Inc. 2007

Baehr M. E.: *Predicting Success in Higher Level Positions: A Guide to the System for Testing and Evaluation of Potential*. Quorum, New York 1992

Baer M., Oldham G. R., Cummings A.: *Rewarding creativity: when does it really matter?* „Leadership Quarterly" 2003, 14

Bass B. M.: *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press, New York 1985

Bass B. M.: *Cognitive, social, and emotional intelligence of transformational leaders*. W: R. E. Riggio, S. E. Murphy, F. J. Pirozzolo (red.): *Multiple Intelligences and Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2002

Bass B. M., Avolio B. J. (red.): *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Sage, Thousand Oaks, CA 1994

Bonneau G. A., Amegan S. : *Evaluating community creativity and innovation: Methodological proposals and reflexions*. „Journal of Creative Behavior" 1999, 33

Burns J. M.: *Leadership*. Harper & Row, New York 1978

Burpitt W. J., Bigoness W. J.: *Leadership and innovation among teams*. „Small Group Research" 1997, 28

Caruso D. R., Mayer J. D., Salovey P.: *Emotional intelligence and emotional leadership*. W: R. E. Riggio, S. E. Murphy, F. J. Pirozzolo (red.): *Multiple Intelligences and Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2002

Csikszentmihalyi M.: *Przepływ. Jak poprawić jakość życia*. Studio Emka, Warszawa 1996

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

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

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

Eisenberger R., Shanock L.: *Rewards, intrinsic motivation and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation*. „Creativity Research Journal" 2003, 15

Ekvall G.: *Organizational climate for creativity and innovation*. „European Journal of Work and Organizational Psychology" 1996, 5

Ekvall G., Arvonen J.: *Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish university college*. „Creativity and Innovation Management" 1998, 7

Ferguson E. D., Hagaman J., Grice J. W., Peng K.: *From leadership to parenthood: The applicability of leadership styles to parenting styles*. „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice" 2006, 10

Fiedler F.: *Leader attitudes, group climate, and group creativity*. „Journal of Abnormal and Social Psychology" 1962, 65, 5

Góralski A.: *Teoria twórczości*. Wyd. APS, Warszawa 2003

Houghton J. D., Yoho S. K.: *Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: When should self-leadership be encouraged?* „Journal of Leadership and Organizational Studies" 2005, 11

Hubert J.: *Społeczeństwo synergetyczne*. Universitas, Kraków 2000

Janis I. L.: *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign Policy Decisions and Fiascoes*. Houghton Mifflin, Boston 1972

Janis I. L.: *Groupthink*. Houghton Mifflin, Boston 1982

Janowski A.: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. PWN, Warszawa 1970

Jaussi K. S., Dionne S. D. : *Leading for creativity: The role of unconventional leader behavior*. „Leadership Quarterly" 2003, 14

Jung D. G.: *Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups*. „Creativity Research Journal" 2000–2001, 13

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

Karwowski M.: *Czym jest przywództwo? W stronę społecznej psychologii kierowania*. W: E. Stanisławiak (red.): *Wybrane problemy psychologii społecznej*. WSP TWP, Warszawa 2004

Karwowski M.: *Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem*. „Ruch Pedagogiczny" 2006, nr 3–4

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

Karwowski M.: *Zgłębianie kreatywności: Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Wyd. APS, Warszawa 2009a

Karwowski M., Gralewski J.: *(Twórcza?) osobowość nauczyciela. Pedeutologiczne postulaty a uczniowskie preferencje*. W: M. Karwowski, A. Gajda (red.): *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej* (w druku)

Kaufman J. C., Plucker J. A., Baer J.: *Essentials of creativity assessment*. John Wiley and Sons, Hoboken, NJ 2008

Kunowska A.: *Niezbędnik, drogowskaz czy zawalidroga. Charakterystyka psychopedagogiczna drużynowych i przybocznych drużyn harcerskich*. Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 2009

Lewin K., Lippit R., White R. K.: *Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates"*. „Journal of Social Psychology" 1939, 10

Lunenburg F. C.: *Emerging perspectives: The usefulness of the construct of transformational leadership in educational organizations*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration. Sedona, August 5–8, 2003. ERIC, Document ED 482 695.

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

Michalak J. M.: (red.): *Przywództwo w szkole*. Impuls, Kraków 2006

Rickards T., De Cock C. : *Sociological paradigms and organizational creativity*. W: R. E. Purser, A. Montuori (red.): *Social Creativity, vol. II*. Hampton Press, Cresskill, NJ 1999

Sawyer R. K.: *Artificial societies: Multiagent systems and the micro-macro link in sociological theory.* „Sociological Methods & Research" 2003, 31

Sawyer R. K.: *The mechanisms of emergence.* „Philosophy of the Social Sciences" 2004, 34

Shin J. S., Zhou J.: *When is educational specialization heterogeneity related to creativity in research and development teams? Transformational leadership as a moderator.* „Journal of Applied Psychology" 2007, 92

Simonton D. K.: *Why Presidents succeed. A political psychology of leadership.* Yale University Press, New Haven, CT 1987

Sosik J. J., Kahai S. S., Avolio B. J.: *Leadership style, anonymity, and creativity in Group Decision Support Systems: The mediating role of optimal flow.* „Journal of Creative Behavior" 1999, 33

Sosik J. J., Megerian L. E.: *Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self-other agreement on transformational leadership perceptions.* „Group Organizational Management" 1999, 24

Sternberg R. J.: *A propulsion model of types of creative contributions.* „Review of General Psychology" 1999, 3

Sternberg R. J.: *WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized.* „Educational Psychology Review" 2005, 17

Sternberg R. J., Kaufman J. C., Pretz J. E.: *A propulsion model of creative leadership.* „Leadership Quarterly" 2003, 14

Stogdill R.: *Handbook of Leadership.*The Free Press, NY 1974

Szmagalski J.: *Przewodzenie malym grupom. Dzialanie grupowe.* Centrum Animacji Kultury, Warszawa 1998

Szmatka J.: *Male struktury spoleczne. Wprowadzenie do mikrosocjologii strukturalnej.* PWN, Warszawa 2007

Taggar S.: *Group composition, creative synergy, and group performance.* „Journal of Creative Behavior" 2001, 35

Tymińska M.: *Profesor John Keating i Stowarzyszenie Umarlych Poetów. Związki między nauczycielskim stylem przewodzenia a oceną klimatu szkoły i klasy przez uczniów.* Niepublikowana praca magisterska. APS, Warszawa 2008

Vroom V. H., Jago A. G.: *The role of the situation in leadership.* „American Psychologist", 62, 17–24.

Zaccaro S. J.: *Trait-based perspectives of leadership.* „American Psychologist" 2007, 62

Zacharatos A., Barling J., Kelloway E. K.: *Development and effects of transformational leadership in adolescents.* „Leadership Quarterly" 2000, 11.

Teacher's guidance – theoretical perspectives and a method of measurement

The article presents a discussion on classic and contemporary leadership models and their possible applications into educational studies. There are discussed individual models, as well as behavioral, contingency, and – more contemporary – transformative and propulsion models of leadership.

In an empirical part of the article results of three studies were presented. In the first study, realized on large samples of students (N=1722) factor structure of Polish version of Multilevel Leadership Questionnaire was studies, and shortened version (10 items) called Short Scale of Teacher Leadership (SSTL), was proposed. This scale measures intensity of transformative leadership and is developed to be used by students to describe the teacher as well as for the teachers to evaluate themselves. In the second study it was proved that intensity of transformative leadership is a significant predictor of two of three dimensions of climate for creativity (Karwowski, 2009), especially significant were connections with task dimension of the climate. The third study was realized on leaders of scouts' teams, and showed intensity of transformative leadership is a significant predictor of team's successes but only in interactions with the level and style of creativity. The effectiveness of team's functioning increased with the transformativeness in case of the most creative and adaptative leaders.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2010

Bronisława Dymara

WSPÓŁBYCIE INTERPERSONALNE JAKO FENOMEN I ZADANIA EDUKACJI

Potrzeba więzi interpersonalnej w świecie współczesnym i szkole

Potrzeba więzi jest wpisana w naturę ludzką. Wynika z atawistycznych pragnień, z pierwotnego poczucia wspólnoty, która cechowała plemiona tworzących się społeczeństw oraz narodów. W różny sposób podobne tendencje wyrażają ludzie współcześni w życiu współczesnym, muzyce, nauce, literaturze. Często łączy się to z marzeniami, z nadzieją w zwycięstwo wartości. Poszukiwanie więzi, przyjaźni, bezpieczeństwa jest cechą ludzi codziennej „zwykłej" pracy, naukowców, duchowych przywódców różnych wspólnot, poetów. Pisze o tych nadziejach także Wisława Szymborska w wierszu: *Schyłek wieku*:

Miał być lepszy od zeszłych nasz XX wiek (...)
Strach miał opuścić góry i doliny.
Prawda szybciej od kłamstwa miała dobiegać do celu.
Bóg miał nareszcie uwierzyć
w człowieka dobrego i silnego,
ale dobry i silny to ciągle jeszcze dwóch ludzi (za: Majda, 1996, s. 22).

Poetka wyraża niepopularną prawdę, akcentując trudności w praktykowaniu dobra. Niechciane przez wielu Polaków prawdy wypowiadał także często profesor ks. Józef Tischner. Na pytanie Jarosława Gowina: „Czy państwu wolno określać aksjologiczne fundamenty wychowania?", odpowiedział: „Myślę, że tak. Trzeba tylko odpowiednio zdefiniować pojęcie praw człowieka... Refleksję można by tu prowadzić w dwóch kierunkach: negatywnym i pozytywnym. Po pierwsze: co należałoby wyrzucić z tego państwowego wychowania? Niestety najpierw nacjonalizm. W Polsce (...) to poważny problem. W naszej historii, w literaturze dominował romantyczny polonocentryzm, który należy przezwyciężyć" (*Przekonać Pana Boga*, 1999, s. 148–149). W dalszych rozważaniach autor wskazuje na konieczność budowania społeczeństwa obywatelskiego, w którym jest miejsce dla Polaka, Rusina, Białorusina, Litwina i Żyda.

W związku z tym ważna staje się nie tylko więź pomiędzy ludźmi w ich małych ojczyznach, ale także tolerancja wobec przybyszy ze stron dalekich, wobec wszelkiej inności kulturowej, religijnej, mentalnej, antropologicznej, rasowej. Te nagłaśniane w mediach kwestie wciąż są za mało obecne w rzeczywistości szkolnej. W tej sytuacji potrzebne są dyskusje wśród nauczycieli, w Radach Pedagogicznych, nawiązujące do odpowiednich lektur na ten temat, takich np. jak: *Ten Inny* Ryszarda Kapuścińskiego (2006), czy też *Psychologia stosunków międzyludzkich* Michaela Argyle (za: *Pedagogika. Leksykon*, 2000, s. 18). Takie spotkania nauczycieli wiążące wiedzę naukową z konkretnymi problemami szkoły prowadziłam i inspirowałam już w latach 1968–1972 w „swojej" kolorowej Szkole Podstawowej nr 5 w Pszczynie. Emerytowane już dawno nauczycielki wspominają jeszcze teraz atmosferę zaangażowania i fascynacji, wywołaną np. wspaniałym zaprezentowaniem treści książki Zbigniewa Pietrasińskiego *Myślenie twórcze* przez referentów, członków tamtej Rady Pedagogicznej.

Więzi wytwarzane wśród nauczycieli stają się znakomitą pomocą w ich kształtowaniu wśród uczniów w różnym wieku. Mimo zmienionej sytuacji, nowych wyzwań, zagrożeń i terroryzmu, trzeba by zrezygnować z monitoringu, ze szpiegowania dzieci, młodzieży i dorosłych przez kamery i zastąpić je formami samoobrony wewnętrznej. Wymaga to pomysłowości, odwagi, konsekwencji, wysiłku i wytrwałości. Dzięki tym cechom możliwe jest, mimo trudności, tworzenie edukacyjnej wspólnoty w szkole z ludzką twarzą.

Słowo pomiędzy: klucz, wytrych czy nadzieja?

Wszelkie formy styczności jednego człowieka z drugim pozwalają zauważyć, co kryje się w słowie *pomiędzy*. W sytuacjach nakazowych, w zalecanych nauczycielom sekcjach przedmiotowych, wychowawczych czy innych grupach problemowych ich obecność ma charakter formalny, a słowo *pomiędzy* bywa zazwyczaj wytrychem. Zebranych prawie nic nie łączy. Ich kontakty są „zimne", obojętne, naznaczone pośpiechem. W wielu szkołach nadmiar spotkań, pozorowanych przez dyrektorów intencją demokratycznego rządzenia, wywołuje w nauczycielach poczucie zmarnowanego czasu, który można by poświęcić dzieciom.

Inaczej rzecz ma się w dobrowolnie organizowanych zebraniach, debatach, sieciach (Naisbit, 1977). Cechą takich spotkań jest rzeczywiste rozwijanie partnerstwa, chęci bycia z Drugim, nagradzanie i wspomaganie innych, zmniejszanie układów hierarchicznych. Zatem słowo *pomiędzy* nabiera blasku, staje się srebrnym, a może nawet złotym kluczem do zrozumienia i wzmacniania interpersonalnych przestrzeni pomiędzy uczestnikami owego wartościowego współbycia.

W takiej atmosferze doceniamy też wartość tego, co wyraziła Hanna Arendt w książce: *Świat rozpościera się pomiędzy ludźmi* (1958). Te różne światy łączące dziecko z przyrodą, sztuką, nauką, codziennym życiem w domu, szkole itp., przybliżamy od lat w serii książek pedagogicznych Nauczyciele – Nauczycielom[1]. Z dążeń do budowania ludzkiej wspólnoty już w przedszkolu i szkole, rodzą się jak grzyby po deszczu liczne nowe publikacje (Hart, Kinle Hodzon, 2006; Rosenberg, 2006; Windstrand, 2005), warte poznania przez nauczycieli, takie jak: *Empatyczna klasa*, *Edukacja wzbogacająca życie*, *Język żyrafy w szkole*. Już same te tytuły podkreślają znaczenie więzi i porozumiewania się bez przemocy.

W różnych formach wypowiedzi przedstawicieli innowacyjnej pedagogiki akcentuje się potrzebę zmiany priorytetów w edukacji. Chodzi przede wszystkim o nabywanie przez nauczycieli umiejętności tworzenia przyjaznych przestrzeni pomiędzy dziećmi, młodzieżą i dorosłymi oraz rozwijanie motywacji pracy nad sobą.

O drogach tego rozwoju można się wiele dowiedzieć z rozważań Elżbiety Sujak (1992, s. 31), która wyszczególnia i omawia aż dziewięć dróg – torów, prowadzących człowieka do spotkania z wartościami. Są to:

- rozwój intelektualny,
- rozwój emocjonalny (od uczuciowości archaicznej do wyższej),
- rozwój stopnia udziału świadomości w działaniu,
- rozwój potrzeb i ich wewnętrznej dynamiki,
- rozwój systemu wartości i jego stabilizacja,
- rozwój uspołecznienia człowieka (od inni dla mnie, do ja dla innych),
- rozwój moralny jako rozwój sumienia,
- rozwój myślenia refleksyjnego,
- rozwój religijny.

Zauważanie i pielęgnowanie wymienionych możliwości rozwoju, tkwiących w dziecku wymaga od nauczyciela dobroci cierpliwości i kompetencji. Punktem wyjścia powinno być poznanie różnych odmian, cech i form dialogu oraz umiejętne posługiwanie się nim w praktyce. Pomocą w tym procesie może stać się zrozumienie sensu i wartości wypowiedzi Genowefy Koć-Seniuch, która pisze: „Dialog nie jest zwyczajną rozmową, choć te trzy pojęcia: *dyskurs, dialog, rozmowa* – używane bywają zamiennie. Niezbywalną wartością i cechą dialogu jest uznanie świadectwa drugiego człowieka jako niezbędnego źródła wiedzy o przedmiocie rozmowy. Znać prawdę o sobie, to odwołać się do świadectwa innych, to podjąć pracę uzgadniania wartości i znaczeń. Dialog obecny jest u podstaw nauczania i odgrywa decydującą rolę w twórczym rozwoju dziecka" (Koć-Seniuch, 1998, s. 15).

Podejmując tę problematykę trzeba zaznaczyć, że konieczne jest wzbogacanie w toku edukacji różnych form dialogu personalnego, gdyż w rzeczywistości szkolnej, w nauczaniu „wykładowo-pogadankowym" przeważa dialog rzeczowy. Propagowana oraz tworzona przeze mnie od lat koncepcja kompleksowego uczenia się inspiruje budowanie dialogu personalnego (Dymara, 2009). Jest to możliwe dzięki jego strukturze, współudziale uczniów w formułowaniu zadań poznawczych, jako podstawy długofalowego działania (5–15 lekcji), oraz ich uczestnictwie w procesie kontroli i oceny, pozwalającym odróżniać i wyodrębniać wiedzę przedmiotową, strategiczną i personalną, a więc wiedzę o sobie, o własnym rozwoju. Proces ten wymaga nie tylko zwykłych rozmów, ale także dialogu, umożliwiającego poznawanie stopniowo prawdy o sobie. Poznawać i cieszyć się z jej odkrywania.

Stopniowo, w toku nauki szkolnej i nabywania przez uczniów umiejętności samokształcenia, formuje się sfera powiązań społecznych. Pojawia się wiele sytuacji czy też okazji do określania ważnych relacji międzyosobowych: człowiek – człowiek, człowiek z człowiekiem. W procesie ćwiczenia uważności oraz rozwijania u dzieci i młodzieży tolerancji i ducha życzliwości, przybliżamy bogactwo i różnorodność znaczeń mogących się mieścić w słowie *pomiędzy*. Nawet już małe dzieci potrafią, w wyniku tych ćwiczeń i pracy nad sobą, określać relacje pomiędzy ludźmi oznaczane słowami:

— *spór — obojętność — rozmowa — spotkanie — więź — współbycie* —

Zauważają też, jak trudno jest negatywne stosunki między osobami, grupami, narodami przekształcać w wartości pozytywne lub je likwidować. Mimo wielu wysiłków, w tym zakresie wciąż toczą się wojny, zwycięża przemoc. Przejmująco pisze o tych dramatach Wisława Szymborska w wierszu: *Jacyś ludzie* (Szymborska, 2006, s. 79).

Zostawiają za sobą jakieś swoje wszystko,
obsiane pola, jakieś kury, psy, lusterka,
w których właśnie przegląda się ogień.
Mają na plecach tobołki i dzbanki
im bardziej puste, tym z dnia na dzień cięższe...

Rozpatrywaną problematykę wzbogaca Aleksander Nalaskowski (2006) ukazując przemoc w rodzinie. Brutalny nastolatek – GAN jest groźniejszy od zdziczałego psa lub dzikiego wilka – pisze autor. „Od dawna nie dogaduje się ze starymi, nie ma zamiaru tak zap..... i jak oni, kpi z ich zasad i zwyczajów" (tamże, s. 112). Bywa groźny – dodam – dla otoczenia.

Co robić, jak postępować w kontaktach z uczniami, aby słowo *pomiędzy* stało się srebrnym lub złotym kluczem do ich serc i umysłów? Trzeba od podstaw zmienić szkolną edukację. Uwolnić ją od nacisków, instrukcji, przeorganizowania. Zaufać uczniom. Umieć się z nimi zaprzyjaźnić. Przygotować ich do współprowadzenia wszelkich zajęć, do współdecydowania o organizacji klasy, szkoły i całej przestrzeni edukacyjnej, która dzięki temu może stać się przyjaznym obszarem tworzenia kultury współbycia.

Ken Wilber (1997), współczesny uczony, geniusz; twórca koncepcji integracji nauki, sztuki i religii; zwolennik głębokiej tolerancji i pacyfizmu, dowodzi, że te i inne wartości muszą być wbudowane w duchową kulturę wzajemnej komunikacji ludzi. Zatem nauczyciele powinni uwzględniać w edukacji wszystkie wymienione poprzednio drogi rozwoju człowieka.

Współbycie jako fenomen

Pojęcie współbycia w pedagogice jest mniej znane niż często używane terminy podobne, takie jak współpraca czy współdziałanie. Zaczyna ono jednak funkcjonować w serii Nauczyciele – Nauczycielom i różnych opracowaniach piszącej tej słowa[2]. Pojawiło się też w podtytule zapowiadanej przez Impuls książki: *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia* (*Sztuka bycia...*, 2009).

Współbycie jest „czymś więcej" niż współpraca i współdziałanie. Stanowi taką relację interpersonalną, w której akceptacja pewnych wspólnych idei, celów, przedsięwzięć, kierunków myślenia, bądź uświadomienie sobie przez partnerów dialogu wspólnoty emocjonalnej, intelektualnej i duchowej – wyzwala poczucie sensu, satysfakcji i radości bycia z tym Innym. Relacje, o których tu mowa, tworzą życzliwą przestrzeń międzyosobową, w której unika się pośpiechu, powierzchowności i wszelkich imitacji. Pozostający w tak wartościowym dialogu (czy tylko styczności) zarówno dorośli, jak też młodzież i dzieci uczą się wnikliwości poznawczej i przetwarzania wiedzy w mądrość.

Mądrość ma sumienie, wymaga najpierw od siebie. Zatem w uczciwym, a zarazem subtelnym i obustronnie owocnym współbyciu spotykamy się z jakąś wewnętrzną siłą, z możliwością spontanicznego jak gdyby otwierania się na potrzeby Drugiego, nie wytrychem, lecz kluczem srebrnym, złotym, a może nawet czarodziejskim... Im bardziej to, co jest *pomiędzy* wymyka się szczegółowym opisom, tym bardziej jest odczuwane jako wartość, fenomen. Fenomeny owych kontaktów interpersonalnych interpretuje w pewnym stopniu filozofia i poezja. Zacznijmy od poezji:

– Ocalenie moje
w szczegółach zwyczajnych
bycia z tobą –

– Wesołe kromki
na stół świetlisty kładą
właśnie dla ciebie –

– Znowu dobry dzień
słońce świeci zwyczajnie
Nic się nie stało – (Dymara, 2009).

Zacytowane trójwersy (haiku) zaledwie „dotykają" jakiejś sfery kontaktów codziennych, współbycia bliskich sobie osób. Ale fenomen spotkania z Drugim niekoniecznie musi się pojawiać, rozrastać i potężnieć w trwałych związkach — dialogach miłości. Zdarza się czasami, że po raz pierwszy spotykamy jakąś osobę w pracy, na wycieczce, podczas spaceru czy podróży pociągiem lub samolotem i oto po godzinnej zaledwie rozmowie wydaje się nam, że znamy ją od dawna. Pojawia się między mną a spotkaną osobą jakaś nieuchwytna, świetlista przestrzeń. Rozumiemy się, potwierdzamy siebie w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Porozumienie przybiera różne barwy i stopnie nasilenia. Zauważamy jakąś wspólnotę uczuć, myśli i poglądów w patrzeniu na ludzi; sztukę, naukę, przyrodę, istnienie... Odnajdujemy wspólne nici, które łączą nas z rzeczywistością społeczną i uniwersalnymi wartościami.

Zastanawiam się wtedy, dlaczego niedługo trzeba będzie się rozstać, bo samolot zbliża się do Londynu. Zadaję też sobie pytanie: dlaczego od dziesięciu przeszło lat próbuję porozumieć się z mym zwierzchnikiem, sąsiadką i pewnym „Iksińskim", a nigdy nie doznaję – jak teraz – poczucia jakiejś pełni, harmonii, wzajemnego obdarowania się zasobami uczuć, myśli, poglądów.

Czy zdarzenie, które zarysowałam, znajduje jakieś oparcie w filozofii? Sądzę, że tak! Sięgając do twórcy fenomenologii, a więc Husserla, warto przypomnieć, że zajmuje się ona fenomenami, czyli zjawiskami i ich „transcendentalną subiektywnością, a także odkrywaniem istotności rzeczy, faktów i doświadczeń, co wymaga niejako wzięcia w nawias" (*Słownik filozofii*, 2004, s. 241–244) naszych pojedynczych, rzeczywistych spostrzeżeń.

Fenomenologia uprawiana przez wielu kontynuatorów teorii Husserla przyczyniła się do rozwoju badań świadomości i egzystencji człowieka. W pracach Romana Ingardena znalazła odzwierciedlenie w nauce o dziele literackim, które ma

charakter wielowarstwowy i liczne miejsca niedookreślone – fenomeny (tamże, s. 251). Związek człowieka z czasem można także traktować jako fenomen (*Książeczka o człowieku*, 1972) – twierdzi autor.

Poszukując fenomenów w innowacyjnej edukacji warto poświęcić więcej uwagi analizie czasu jako swoistego zjawiska. Realizujemy to zadanie w książkach serii N-N (Dymara, 1998, s. 31–54), wskazując, że czas jest normą, trwaniem, przemijaniem, żywiołem. Można lepiej zrozumieć, co znajduje się pomiędzy ludźmi, badając, analizując jego różne funkcje, takie jak: normatywna, strategiczna, społeczna, weryfikująca, wartościująca oraz poznając jego liczne znaczenia naukowe, potoczne i literackie. Mamy więc: czas historyczny, czas akcji, szmat czasu, wehikuł czasu, ząb czasu; czas bajkowy, czas ogórkowy, czas nieubłagany; czas jak mgnienie, duch czasu, czarna dziura czasu, czas oczekiwania itd.

Próby przyjrzenia się znaczeniom czasu i jego funkcjom oraz rodzajom (liniowy, cykliczny, współbieżny), próby sięgnięcia do wschodnich (szczególnie hinduskich) znaczeń temporalności (odmiennych niż europejskie) – mogą dać uczniom wiele radości, pomóc „wkroczyć" w świat (Zajączkowski, 1988) fenomenów, by lepiej zrozumieć nasze miejsce w czasoprzestrzeni współbycia. Skutki tych działań, tego refleksyjnego pojmowania edukacji, są widoczne w wierszu dwunastolatka, który napisał:

Czas jest dziwny niesłychanie, zawsze płynie, nie przestanie,
tak wydłuży lekcję nudną, że wytrzymać na niej trudno.
Za to miłe chwile skraca, aż ze śmiechu się przewraca.

Współbycie jako zadanie innowacyjnej edukacji

W poprzedniej sekwencji starano się ukazać, że niektóre spotkania ludzi bywają fenomenalne. Rzeczywistość w szkole przeciętnej jest, niestety, zaskakująco odmienna, zredukowana przez biurokrację i schematyzm, szczególnie w dziedzinie komunikacji uczących się osób. Trzeba ją więc czasami kształtować od podstaw. I nie jest to łatwe. Dlaczego? Może odpowiemy, wnikając w podane powody.

Po pierwsze: Nauczyciele znajdują się w stanie stresu i lęku o swój zawodowy los. Ów lęk wynika z biurokratycznego zarządzania szkołami. Z pozornej troski MEN o poziom edukacji, w której najważniejsza jest zbędna dokumentacja, atomizowanie działań, zewnętrzne formalne sprawdzanie wyników. Przymuszanie nauczycieli do udziału w szkoleniach, prowadzonych przez „wytypowanych" (dobrze płatnych) prelegentów, domaganie się coraz to nowych kompetencji poprzez udział w licznych kursach, studiach, konferencjach. Brak ze strony nadzoru troski o wykorzystanie wiedzy, umiejętności oraz inicjatyw innowacyjnych nauczycieli, wynikających z ich pasji, zamiłowań, samokształcenia.

Po drugie: Pozorna troska o wyniki powoduje zastój. Przeważa wciąż wykładowo-poglądowy tok nauczania. Harmonijne, uzasadnione, poprawne stosowanie trzech organizacyjnych form nauczania (zbiorowe, zespołowe, indywidualne) należy do rzadkości. Nauczyciele akademiccy, uczący np. o korzyściach pracy zespołowej, sami jej prawie nigdy nie stosują. A bardzo dobrze dają sobie radę z tym problemem nie tylko profesorowie koledżów w Kalifornii, lecz także młodzi pracownicy naukowi, o czym pisze ostatnio w swej książce Andrzej Murzyn (2007). Radzę przeczytać.

Po trzecie: Słabe wyniki w zakresie wychowania, kształtowania prospołecznych postaw i angażowania się w działalność pozalekcyjną, sprzyjającą współbyciu uczniów ze sobą i nauczycielem – są „usprawiedliwiane" brakiem czasu, liczebnością klas itd., itd. Zdumiewające są też niekiedy narzekania na przejawy agresji uczniów. Nauczyciele zapominają, że zdrowemu niepotrzebny jest lekarz, a „grzeczni" geniusze (których tak niewielu) mogą się obejść bez szkoły.

Czas przerwać krąg licznych nieporozumień i stworzyć szansę wzajemnego uczenia się i wychowania uczniów i nauczycieli. Sprzyjać temu może kompleksowa edukacja (Dymara, 2009), która nie proponuje tego, co miłe, łatwe i przyjemne. Jej stałym elementem jest zmaganie się, pokonywanie „oporu materii", poszukiwanie, a czasem błądzenie. Dzięki kształtowaniu poczucia radości z wysiłku, uczniowie rozwijają w sobie siłę woli, ducha rzetelności i wytrwałości. W tym niełatwym procesie tworzenia edukacyjnej wspólnoty nie chodzi też o natychmiastowe rezultaty. Ważne jest nie tylko rozwiązywanie problemów, osiąganie celów, ale przede wszystkim droga, która do nich prowadzi oraz atmosfera współpracy.

Współbycie jako zadanie innowacyjnej edukacji wyrasta z edukacyjnej wspólnoty, a zarazem ją buduje. Jest sprzężeniem zwrotnym. Uczniowie spotykają się w grupach formalnych i nieformalnych, aby rozwiązywać problemy naukowe i potoczne, by wzajemnie sobie pomagać, cieszyć się, obdarowywać zasobami umysłu, serca i ducha.

Organizowanie interpersonalnej przestrzeni w klasie szkolnej wymaga od nauczyciela kompetencji, sprawności organizacyjnych i odwagi. Czasami trzeba naruszyć system klasowo-lekcyjny, stworzyć uczniom okazję do zaangażowanej, lecz spokojnej pracy opartej na czterech głównych zasadach:

- zasadzie progresywności – wspólnie projektujemy cykl zajęć, formułujemy zadania poznawcze i tematy;
- zasadzie zadaniowości – realizujemy zadania obowiązkowe, ważne dla całej klasy i zadania dodatkowe, służące osobistym zainteresowaniom, możliwościom, fascynacjom;
- zasadzie współdziałania – uczymy się w zespołach, pełnimy rotacyjnie różne role, prowadzimy dialogi w układach binarnych, pracujemy liniowo i równolegle (bank pomysłów, technika działań równoległych, giełda wiedzy); dbamy o dobre wykorzystanie czasu (dysponujemy w zespołach czasem wynoszącym około 60% ogólnego „limitu");
- zasadzie funkcjonalnej strukturalizacji – analizujemy strukturę kompleksu, nazywamy rodzaje zdobywanej wiedzy; w wiedzy przedmiotowej, strategicznej i osobowej poszukujemy pojęć wiodących, istotnych.

Uczenie się kompleksowe wymaga innego niż dotąd kształcenia studentów pedagogiki. Same tradycyjne wykłady są mało przydatne. Konieczne jest oparcie uniwersyteckiej edukacji na heurystyce, synektyce, antropologii, filozofii wychowania, samoocenie i codziennym realnym współbyciu profesorów ze studentami.

Bliżej pedagogiki współbycia

Na wszystkie te wartości można spojrzeć holistycznie, a więc z punktu widzenia pedagogiki współbycia, jako odmiany personalizmu, której nie należy rozpatrywać w oderwaniu od edukacji, gdyż wyrosła ona z jej priorytetów, wśród

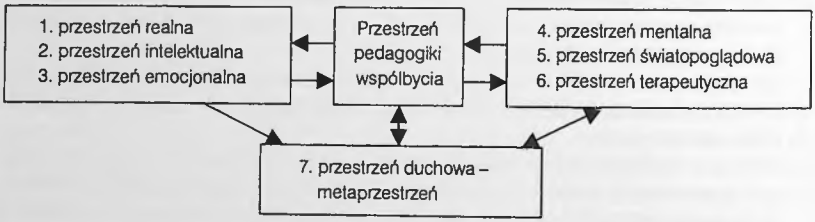
których najważniejsze są osoby: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel i tworzone pomiędzy nimi relacje, a więc przestrzenie interpersonalne. Pedagogika współbycia nie wynika z takiej lub innej tematyki obszaru działania nauczyciela-wychowawcy, dotyczącego np. muzeów, turystyki czy życia dzieci ulicy, ważnego współcześnie problemu. Gdyby tak było, mielibyśmy pedagogikę muzealną, turystyczną, „podwórkową". Wszystkie one są określeniami potocznymi, jeśli brakuje w nich elementów charakteryzujących pedagogikę jako naukę.

Inaczej jest w opisywanym tu przypadku.

Pedagogika współbycia dotyczy samej istoty procesu edukacji. Określa jego cechy i warunki realizacji. Wyraża się w całokształcie pozytywnych relacji międzyludzkich, opartych na poszukiwaniu wspólnych wartości oraz tolerancji i szacunku wobec inności drugiego człowieka. Zbudowana została na dorobku nauk humanistycznych. Akcentuje to, co dla człowieka jest najważniejsze, a więc poczucie bezpieczeństwa, umiejętność bycia z drugim człowiekiem, radość i satysfakcję z tworzenia więzi i wspólnoty. Wzbogaca istniejącą pedagogikę, znaną z akademickich podręczników.

Szczegółowa analiza jej różnych cech wskazuje, że pedagogika współbycia jest teorią innowacyjnej edukacji, a zarazem z niej wynika (*Sztuka bycia...*, 2009).

Pracując z dziećmi w różnym wieku, poczynając od przedszkola, można realizować i wzbogacać pedagogikę współbycia, która pomaga nauczycielowi funkcjonować w obrębie siedmiu głównych przestrzeni, którymi są:



Harmonijne rozwijanie w dziecku sześciu przestrzeni interpersonalnych w obrębie odpowiednio zorganizowanej przestrzeni realnej, wymaga nie tylko innowacyjnego podejścia do zadań współczesnej szkoły, ale także nieustannej pracy nauczyciela nad sobą, zgodnie z przesłaniem:

Jeśli chcesz oddziaływać na drugiego, najpierw szczerze go pokochaj, inaczej nie posuniesz się naprzód nawet o krok (Quist, 1987, s. 278–279).

Przypisy

[1] Idee te znajdują odzwierciedlenie w 20 tomach serii N-N, szczególnie zaś w tomie: *Dziecko w świecie szkoły*. Red. B. Dymara. Kraków 1998 oraz dwóch tomach B. Dymary: *Dziecko w świecie edukacji* (2009).

[2] B. Dymara: *Dziecko w świecie edukacji*, cz. I i II (Impulsu 2009, s. 35). Ponadto ważny tekst B. Dymary: *Pedagogika twórczego współbycia jako fundament edukacyjnej wspólnoty*. W: *Porozumiewanie się w szkole na rzecz tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Red. A. Sajdak. Kraków 2005, Wyd. UJ, s. 11–19.

Literatura

Dymara B. (red.): *Czas jako wartość w życiu dorosłych i dzieci*. W: *Dziecko w świecie rodziny*. Impuls, Kraków 1998

Dymara B.: *Dziecko w świecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego. Nowe kształty i wymiary edukacji*. Cz. I. Impuls, Kraków 2009

Dymara B.: *Dziecko w świecie edukacji. Realizacja kompleksów. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*, Cz. II. Impuls, Kraków 2009

Dymara B.: *Jeszcze nadzieja*. Impuls, Kraków 2009

Hart S., Kinle Hodzon V.: *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006

Husserl Edmund. W: *Słownik filozofii*. Red. A. Aduszkiewicz. Świat Książki, Warszawa 2004

Kapuściński R.: *Ten Inny*. Wyd. „Znak", Kraków 2006

Koć-Seniuch G.: *Nauczyciel w dialogu*. W: *Dziecko w świecie szkoły*. Red. B. Dymara. Impuls, Kraków 1998

Majda J.: *Świat poetycki Wisławy Szymborskiej*. Impuls, Kraków 1996

Murzyn A.: *Community College – humanizacja kulturowo-edukacyjnej przestrzeni*. Impuls, Kraków 2007

Naisbit J.: *Megatrendy*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1977

Nalaskowski A.: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Impuls, Kraków 2006

Pedagogika. Leksykon. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Wyd. Naukowe PAN, Warszawa 2000

Przekonać Pana Boga – z księdzem Józefem Tischnerem rozmawiają Dorota Zańko i Jarosław Gowin. Wyd. „Znak", Kraków 1999

Quist M.: *Modlitwa i czyn*. Wyd. Sióstr Loretanek, Warszawa 1987.

Rosenberg M.B.: *Edukacja wzbogacająca życie*. Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 2006

Sujak E.: *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Wyd. „Znak", Kraków 1992

Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik. Impuls, Kraków 2009

Szymborska W.: *Jacyś ludzie*. W: J. Gustowicz i in.: *„Cogito", podręcznik dla II klasy gimnazjum*. Kleks, Bielsko-Biała 2006

Wilber K.: *Krótka historia wszystkiego*. Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 1997

Windstrand T.: *Język żyrafy w szkole*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005

Zajączkowski H.: *Czas w kulturze*. Wyd. PAN, Warszawa 1988

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2010

Zdzisław Zdebski
Katowice

PEREGRYNACJE PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE KAROLA IRZYKOWSKIEGO

Nie tylko z powodów i względów rodzinnych przywołuję w tym artykule postać Karola Irzykowskiego (brata mojego dziadka), nie tylko chcę przypomnieć, iż był on nowatorem powieści na skalę europejską i światową (*Paluba*), że wytyczył nowe szlaki krytyki literackiej i filmowej w Polsce, ale doświadczał osobiście trudów pracy nauczycielskiej. W tym zakresie pozostawił sporo zapisków dotyczących zagadnień wychowania, filozofii wychowania, pedagogiki oraz psychologii. Nie stanowią one, rzecz oczywista, znaczącego nurtu zainteresowań Karola Irzykowskiego tymi sprawami, ale są godne uwagi. Postanowiłem zebrać i uporządkować ten obszar refleksji pisarza, ażeby ukazać je po raz pierwszy (sic!) w Polsce.

Autor *Czynu i słowa*, *Walki o treść*, *Dziesiątej Muzy* i wielu innych utworów i artykułów, *gros* zapisków dotyczących sfery pedagogicznej zawarł w dzienniku, który prowadził przez całe życie aż do dramatycznej śmierci w okresie powstania warszawskiego w 1944 r. Dziennik ten wydany został po raz pierwszy (i jedyny, jak dotąd) w roku 1964 pt.: *Karol Irzykowski: notatki z życia, obserwacje i motywy*. Ten wybitny myśliciel i filozof, poeta i pisarz, był człowiekiem postępowym, odkrywczym i twórczym. Jego teksty znajdują się po dziś dzień w podręcznikach języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych i akademickich, będąc wzorem myśli polemicznej, dyskursu i logicznego sądu dla młodzieży, dla wszystkich pragnących nieustannie kształcić się i doskonalić.

„W gimnazjum nieraz – szczególnie w ostatnich latach – fantazjowałem sobie na temat wychowania (a nie czytałem wcale *Emila* i nie znam go jeszcze dotąd), wysnułem prawie całą powieść z siebie, w której ja, jako wychowawca, przyjmuję do siebie na wychowanie sierotę, widzę w nim samego siebie, kieruję jego ukształceniem, znam najlżejsze wibracje duszy tego dziecka, czuwam z daleka nad nim, podsuwam mu książki, zapalam jego fantazję do tego, co piękne i wzniosłe, wszystko nie tonem kaznodziejskim, jak zwykle rodzice, ale z daleka, niewidzialnie, zmuszam to dziecko, aby samo odkrywało prawdy duszy, samo domyślało się świata, jestem mu potem nie ojcem, ale bratem, przyjacielem. Bo tak się miała kończyć ta powieść..." (Irzykowski, 1964, s. 96). Tą znakomitą refleksją nad własnym losem okresu szkolnego Irzykowski kreśli plan powieści, rzec by

można, *sensu stricto* pedagogicznej. „Ale wiem, że to było tak zupełnie moje, oparte na moich własnych doświadczeniach psychicznych, i to najsubtelniejszych, że mnie dotychczas myśl o tym jeszcze wzrusza" (tamże). Jak się okazało, o czym sam pisarz wspomina, wcieli te pomysły do utworu pt. *Odłamy*.

Wielce zasłużona dla ukazania się licznych dzieł Irzykowskiego, Barbara Winklowa (1987, t. I, s. 157) pisze: „Jedyną powieścią, którą planował, a właściwie wcześniej myślał o jej napisaniu, była powieść dydaktyczna o właściwym wychowaniu dziecka pt. *Odłamy*. Ta powieść miała być (...) moją moralną zemstą na moich wychowawcach, policzkiem danym im. Ha! Ha! (...) Tam wychowawca był psychologiem, który od samego zarania życia dziecka bada je, jego skłonności, objawy, słowa, trwoży się o to, czy on dobrze je chowa".

Bolejąc nad tragicznym losem swojego pierwszego dziecka, córeczki Basi (chorowitej, zmarłej w wieku zaledwie 6 lat), zdaje on sobie sprawę z faktu, że wychowanie nie może być przypadkowe, nijakie w treści i metodzie, uważa za konieczne, by wychowawca posiadał „jasny program wychowania" (Irzykowski, 1964, s. 101). Irzykowski poszukiwał konsensusu wychowawczego pomiędzy przymusem w wychowaniu dziecka a tym, co określamy swobodnym wychowaniem (swobodnym wzrostem). Nawiązując do znaczenia przysiąg, przyrzeczeń dzieci i młodzieży, np. harcerskich, które – zdaniem Irzykowskiego – z jednej strony są formą „gwałtu na samym sobie", natomiast z drugiej strony młody człowiek potrzebuje takiego bodźca w formie zobowiązania słownego, bo sam jest jeszcze za słaby. Ale powiada „niech to będzie wtedy tylko środkiem wychowawczym" (tamże, s. 110).

Analizował własną postawę rodzicielską wobec swego dziecka, począwszy od zwykłych, bliżej nieokreślonych odruchów miłości, opieki po postawę rodzicielsko-pedagogiczną. Tę ostatnią podniósł nawet do rangi terapii pedagogicznej (chodziło o lekkie jąkanie się córeczki, podobnie jak ojciec), (tamże, s. 167). Dokształcał się w znajomości metody M. Montessori, ażeby skutecznie wdrażać dziecko w naukę czytania w sposób swobodny i samodzielny (tamże, s. 173). Koncentrując się na wychowaniu drugiego dziecka (córeczki Zosi), zwraca uwagę na pewne podobieństwa i różnice (fizyczne i psychiczne) w rozwoju obu córeczek: „Naśladuje mówienie, zdaje się wcześniej niż Basia, wygląda to na szybszy rozwój, ale ja jestem z tego niezadowolony, gdyż świadczy to raczej o większym instynkcie naśladowczym" (tamże, s. 208). Zauważa związek między zabawą dziecka a procesem poznawania otaczającego go świata, nawiązując do przemyśleń filozofa i pisarza niemieckiego H. Falkenfelda. „H. Falkenfeld bardzo dobrze pisze o tym, że pierwsze zabawy dziecka są filozoficzne. Nie są to zabawy, lecz poznawanie świata, praca, studia. Ileż pomyłek, ile mierzenia odległości, prób siły, potknięć, niezgrabności. Na przykład – to już od miesiąca obserwuję – gdy wkłada klocki na powrót do pudełka, ostatni klocek nie chce się zmieścić, bo kładzie krzywo i nie trafia, lecz czasem się to uda, wtedy się cieszy. (...) już od paru miesięcy »pisze« – smaruje ołówkiem po papierze, ścianie itd. To jest dla niej najwidzialniejszy sposób wydobywania *skutków*, dlatego to ma tak ważne znaczenie" (tamże, s. 210). Kontynuujac swoje obserwacje i przemyślenia dochodzi do następującej konstatacji: „Dziecko: istota pełna niespodzianek, *kontrast szablonowości*, istotka, która wszystko robi *nie tak*, jak być powinno, wszystkim się bawi. Na przykład przy stole uderza łyżką o stół lub macha – ale to nie są psikusy, lecz próby zapoznawania się ze światem" (tamże, s. 215).

Niezwykle cenił logikę i prawdę, a co do uczniów – „niepochlebianie" dzieciom. „Prawda jest *rzemiosłem trudnym* – pisał Irzykowski – którego *trzeba się uczyć*, ma się ją zastąpić *szczerością*. (...) Logika jest sztuką wynajdywania prawdy. Prawdy *nie ma nigdzie na świecie poza mózgiem ludzkim*" (tamże, s. 433).

Interesował się interpretacją własnych snów – w okresie szkolnym w Brzeżanach. Trudności w tej materii starał się rozwiązywać samodzielnie, *i to* wcześniej od Z. Freuda (tamże, s. 429–430).

Jakże współcześnie, a właściwie ponadczasowo brzmi tekst Irzykowskiego w odniesieniu do kształcenia umysłowego dzieci, młodzieży: „Chciałbym młodym umysłom udzielić niejedną pożyteczną wiadomość, a jeżeli nie zawsze można wszystko im mówić, to przynajmniej pobudzać do samoistnego myślenia i ukazania im, że jest coś jeszcze poza kupą dat i nazwisk" (tamże, s. 106–107).

Karol Irzykowski przez całe swoje życie był bardzo niezależny, samodzielny i walczący o prawdę. Takim zapamiętała go rodzina, liczni przyjaciele i zwolennicy, ale także antagoniści. Stefan Kisielewski tak go zapamiętał: „Emanowała z niego czystość intelektualna, pasja żarliwa a dociekliwa, która udzielała się zwłaszcza młodym – zawsze otoczony był młodymi, niczym Sokrates" (tamże, s. 11).

Literatura

Irzykowski K.: *Notatki z życia, obserwacje i motywy*. Wyboru dokonał A. Dobosz. Wstęp pt. „O Karolu Irzykowskim" autorstwa Stefana Kisielewskiego. Słowo od redakcji – Alicja Podzielna. Czytelnik, Warszawa 1964

Winklowa B.: *Karol Irzykowski. Życie i twórczość*. Tom I. Wyd. Literackie, Kraków 1987

RECENZJE

Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy.
Red. Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Alina Szczurek-Boruta. Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Białystok–Cieszyn–Warszawa 2010

Badania nad stanem szkolnictwa są w pedagogice historycznie ugruntowane. Towarzyszyły one powstaniu i rozwojowi pedagogiki porównawczej jako subdyscypliny pedagogicznej. Jej istotny obszar obejmował międzynarodowe analizy porównawcze systemów szkolnych i oświatowych wraz z ich wielorakimi uwarunkowaniami. I choć współcześnie penetrowany przez pedagogikę porównawczą obszar został poważnie poszerzony, zwłaszcza o filozoficzne podstawy nauk pedagogicznych oraz o przesłanki szeroko rozumianego wychowania, to ważną jego część wciąż stanowią analizy szkolnictwa w różnych krajach przyjmujące dość często postać raportów. W taki właśnie obszar wpisuje się recenzowany tom.

Organizowane za granicą szkoły z polskim językiem nauczania tworzą swoistą sieć odzwierciedlającą dawniejsze i współczesne ścieżki polskiej emigracji. Są też widomymi punktami kształtowania się ognisk polskiej diaspory. Są wreszcie wyrazem autentycznej potrzeby utrzymania tożsamości narodowej w warunkach dłuższego, stałego, a nawet krótszego pobytu na obczyźnie. Zarówno ze względu na sam fakt zaistnienia jak i spełnianych ról organizowane za granicą szkolnictwo z polskim językiem nauczania powinno się stać i – jak się okazuje – jest ważnym, a zarazem interesującym przedmiotem badań i analiz.

Redaktorzy tomu zorganizowali jego treść w trzy części kierując się przede wszystkim kryterium terytorialnym. I tak w części pierwszej znalazły się opracowania poświęcone szkolnictwu polonijnemu w Europie Środkowo-Wschodniej (Białoruś, Litwa, Ukraina, ZSRR/Rosja, Federacja Rosyjska oraz Łotwa). Część druga obejmuje analizy szkolnictwa z polskim językiem nauczania na pograniczu polsko-czesko-słowackim. I wreszcie w części trzeciej znalazły się opracowania poświęcone szkolnictwu polonijnemu w Europie Zachodniej i Południowej. Tym samym zgromadzone w tomie raporty pokrywają prawie wszystkie państwa europejskie, w których od lat istnieją stabilne skupiska polonijne, oraz docelowe państwa tzw. nowej emigracji – głównie zarobkowej. Przedmiotem opracowań uczyniono też szkolnictwo z polskim językiem nauczania, powstałe na terenach wyłączonych w rezultacie procesów historycznych z obszaru państwa polskiego. Całość otwiera tekst „Problemy szkolnictwa i oświaty polonijnej w kontekście wielokulturowości – uwagi ogólne", poprzedzony „Wprowadzeniem".

Na obecny kształt i funkcjonowanie szkolnictwa polonijnego na obczyźnie wpłynęły liczne, a zarazem różnorodne, rozłożone w czasie czynniki. Przy porządkowaniu struktury tomu nie można było ich pominąć, ale równocześnie nie można było uwzględnić wszystkich w jednakowym stopniu. Należało zatem z całego ich bogactwa i różnorodności wybrać tylko jakąś ich część. Siłą rzeczy był to wybór arbitralny. Nie oznacza to, że recenzowany tom ignoruje jakieś istotne grupy uwarunkowań powstawania i rozwoju szkolnictwa polonijnego na granicą. O ile bowiem poszczególne części tomu ukształtowano na podstawie kryterium terytorialnego, o tyle ich wewnętrzna struktura ujawnia uwzględnienie dodatkowych uwarunkowań, jak chociażby rozłożone w czasie przemiany historyczne, polityczne, fale oraz charakter emigracji itp. Świadczy o tym tematyka poszczególnych opracowań. W niektórych na plan pierwszy wyeksponowano czynnik czasu i historię przemian politycznych. W innych skoncentrowano się na współczesności. Niezależnie od różnie rozłożonych akcentów autorzy poszczególnych opracowań ukazują genezę i dzieje szkolnictwa polskiego w krajach,

w których polska diaspora ma długą historię, oraz jego stan w krajach nowej emigracji. Analizują podstawy prawne powoływania i tworzenia szkół ukazując ten proces na tle obowiązujących w poszczególnych krajach regulacji prawnych, norm prawa międzynarodowego oraz deklaracji oświatowych wyznaczających ideologie oświatowe. Dzięki temu ukazywana jest skomplikowana niejednokrotnie pod względem prawnym sytuacja szkolnictwa polskiego oraz ułatwienia i utrudnienia w dostępie mniejszości polskiej do oświaty podtrzymującej jej tożsamość.

Z lektury części opracowań można wyprowadzać ciekawe wnioski dotyczące komplikowania się sytuacji szkół mniejszościowych wraz kumulacją zapoczątkowanych przed dwudziestu laty przemian politycznych oraz z poszerzaniem się obszaru Unii Europejskiej. Wydawać by się mogło, że zorientowane na liberalizację i demokratyzację przemiany polityczne otworzą szkolnictwu mniejszościowemu w krajach UE nowe perspektywy i dadzą nowe impulsy rozwojowe, a wielokulturowość, różnorodność etniczna i wyznaniowa staną się zaczynem równości, tolerancji rozpościerającej się ponad podziałami narodowościowymi. Tymczasem w niektórych krajach dały o sobie znać w tym okresie tendencje wręcz przeciwstawne, owocujące ksenofobią i ograniczeniami dostępu grup mniejszościowych do szkolnictwa promującego języki ojczyste.

Zgromadzone w recenzowanym tomie opracowania przytaczają dane liczbowe dotyczące szkół polonijnych wraz z ich terytorialnym rozlokowaniem. Można więc powiedzieć, że mamy tu do czynienia z opisem i analizą szkół jako instytucji funkcjonujących w określonych warunkach prawnych, historycznych i terytorialnych. Oprócz tego ukazują ważne elementy oświatowego i wychowawczego funkcjonowania szkół, jak treść kształcenia, wymagania programowe, organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej, podręczniki i stosowane pomoce dydaktyczne. Autorzy zgromadzonych w tomie opracowań nie zadowalają się jednakże analizami ulokowanymi na poziomie instytucjonalnym i schodzą niżej na poziom grup ludzi i jednostek wraz z ich losami, decyzjami i działaniami. Dzięki temu poszczególne szkoły polonijne nabierają specyficznego kolorytu jako placówki powołane do życia przez konkretne grupy ludzi w konkretnych warunkach.

Szkolnictwo polskie na obczyźnie przedstawiane jest w recenzowanym tomie w dwóch niejako wymiarach. Jeden z nich to wymiar danych statystycznych, uwarunkowań politycznych, historycznych i prawnych. Jest to więc wymiar analiz ogólnych i syntez. Obok niego równie interesujący jest wymiar opisów i analiz konkretnych przypadków: powstawania i dziejów konkretnych placówek, lokalnych historii, tworzenia się społeczności, oddolnych inicjatyw, działań liderów itp. Choć – nawiązując do znanego rozróżnienia nauk – utożsamienie pierwszego wymiaru z nomotetycznością wydaje się nieco ryzykowne, bo przecież zaprezentowane w tomie syntezy nie są wykorzystywane do określania prawidłowości, to wymiar drugi nosi wyraźne znamiona idiograficzności, a więc nastawienia na to, co jednostkowe, niepowtarzalne, wyjątkowe, unikatowe. Obydwa wymiary spełniają w recenzowanej pracy równie ważne funkcje i pozostają we wzajemnej harmonii.

Takie podejście przynosi bardzo istotne walory poznawcze. Pozwala bowiem zrozumieć, jak w określonych warunkach politycznych, prawnych i historycznych pojawiają się inicjatywy tworzenia szkół, w jakich okolicznościach przynoszą one oczekiwane efekty, a w jakich ponoszą fiasko. Nakładanie się w recenzowanym tomie syntez z idiograficznością otwiera więc perspektywy dochodzenia do uogólnień w sprawie tworzenia i funkcjonowania szkół polonijnych na obczyźnie. Czytelnik nie doszuka się ich zresztą w tej pracy. Można powiedzieć, redaktorzy i autorzy pozostawiają mu to zadanie. Nie bez powodu zgromadzone opracowania noszą charakter szerzej lub węziej zakrojonych raportów. Obejmują zestawienia liczbowe, także i relacje, wykazy działań, ale znajdujących zwierzenia dotyczące znajdujących się u ich podłoża motywów.

Nie można nie zauważyć obok wątku – nazwijmy go – organizacyjnego bardzo istotnego w recenzowanej pracy wątku pedagogicznego. Tworzą go ciekawe opisy koncepcji pedagogicznych tworzonych szkół. Choć wyłaniają się one z wątpliwości, dyskusji, a niekiedy sporów, to łączy je troska o narodową tożsamość. Wyraźnie widać, że w świadomości inicjatorów tworzenia szkół polonijnych nośnikiem tożsamości narodowej jest język ojczysty. Nie bez powodu jego nauczanie uznawane jest za priorytet. Troska o język polski nie wypełnia wszakże całości kształcenia i wychowania w szkołach polonijnych na obczyźnie. W pedagogicznych koncepcjach szkół istotną rolę odgrywają obok tradycyjnych zajęć uroczystości związane z historią Polski, a także różnorodne akcje, jak wycieczki, przestawienia teatralne, występy zespołów itp.

Praca zbiorowa *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania...* jest owocem współpracy kilku ośrodków akademickich, które problematykę edukacji międzykulturowej i wielokulturowej uczyniły jednym z wiodących wątków swych poszukiwań badawczych. Są to Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie. Uczelnie te wspólnie wydały recenzowaną pracę. Osobom reprezentującym te ośrodki, zaangażowanym w wieloletni program badań nad edukacją międzykulturową i wielokulturową, a zarazem redaktorom tomu udało się pozyskać do współpracy szerokie grono autorów reprezentujących liczne ośrodki akademickie w kraju: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu, Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Zielonogórski, Koszalińska Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych. Wśród autorów znalazła się osoba reprezentująca uczelnię zagraniczną: Rosyjski Uniwersytet Państwowy im. Kanta w Kaliningradzie. Na uwagę zasługuje udział autorów zajmujących się działalnością kulturalną, edukacyjną i opiekuńczą w ośrodkach za granicą, mających bezpośredni kontakt z niektórymi szkołami polonijnymi.

Wspólne przedsięwzięcie redaktorów i autorów przyniosło potrzebną i wartościową pracę. Jako zastaw opracowań o charakterze raportów przynosi ona rozległą wiedzę o historii i współczesności szkolnictwa polonijnego, a także daje podstawy do kreślenia perspektyw jego rozwoju. Można mieć nadzieję, że recenzowana praca przyczyni się do większego zainteresowania szkolnictwem polonijnym, do lepszej wymiany doświadczeń w tej dziedzinie oraz do zintensyfikowania badań nad nim.

Stefan Mieszalski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
Akademia Pedagogiki Specjalnej

Jerzy Nikitorowicz:
Edukacja regionalna i międzykulturowa.
Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 529

Najnowsza publikacja Jerzego Nikitorowicza stanowi swoistą egzemplifikację dotychczasowo zgromadzonej w Polsce wiedzy o edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego. Autor, jako ekspert i wysokiej klasy specjalista w dziedzinie edukacji międzykulturowej, zwraca uwagę na fakt, że podstawą sprawnego funkcjonowania w społeczeństwach wielokulturowych jest edukacja regionalna, będąca fundamentem kultury człowieka.

Autor proklamuje paradygmat „nowego indywidualizmu", kwestionując rozwój przez konflikt i zniszczenie na rzecz wyłaniającego się paradygmatu „współistnienia", zakładającego progres w wyniku procesu wewnętrznych kooperacji, negocjacji i tolerancji humanistycznej. Na dodatkowe podkreślenie zasługuje rozumienie i traktowanie kultury rodzimej jako fundamentu, który umożliwia zrozumienie siebie, pozwalając poznawać i próbować rozumieć innych. Jednocześnie kultura traktowana jest jako fundament edukacji.

Książka skierowana jest do studentów, osób zaangażowanych w prowadzenie zajęć w szkołach, instytucjach rządowych czy pozarządowych, jak też na uczelniach. Publikację można polecić adeptom nauk społecznych, którzy pragną pogłębiać wiedzę dotyczącą edukacji regionalnej i międzykulturowej. Osobom początkującym w poszukiwaniu drogi z zakresu szeroko rozumianej edukacji, jak i profesjonalistom z powyższych dziedzin nauki.

Dzieło zwarte zbudowane jest z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy „Wielość kultur" stanowi syntetyczne i wyczerpujące zestawienie sposobów definiowania i rozumienia następujących pojęć: kultura, cywilizacja, tradycja, obyczaje, wielokulturowość i etniczność. Autor ukazuje głęboki związek występujący między kulturą a rozumianymi i przeżywanymi przez człowieka wartościami. W tym aspekcie niezbędna okazuje się edukacja zmierzająca do ukształtowania osobowości świadomego wychowanka. Podkreślona została rola dialogu w kulturze, jako dynamicznym procesie komunikacji społecznej. W rozdziale zaprezentowane zostały również typy kontaktu kultur (typ imperializmu kulturowego, typ kontaktu jako naturalnego zderzenia kultury autochtonicznej z kulturą świata zachodniego, typ wielobarwności i zróżnicowania, typ neoimperializmu kulturowego) i w ich wyniku kształtowane i przyjmowane określone postawy (etnocentryczne, relatywizmu kulturowego, tolerancji, uznania i poprawności politycznej).

Wielowątkowej interpretacji poddany został fenomen wielokulturowości w ujęciu historycznym, politycznym, współczesnych

zmian społecznych oraz w perspektywie pedagogiczno-edukacyjnej. J. Nikitorowicz zakładając, że wielokulturowość jest faktem, a jej nieodłącznym elementem kontakt kultur, przedstawił makro i mikrospołeczne reakcje oraz strategie umożliwiające interakcyjne współistnienie zróżnicowanych kulturowo grup ludzi na określonym terytorium. Podkreślił, że edukacja regionalna i międzykulturowa są niezbędnymi elementami kulturowej świadomości i autonomii oraz alternatywą wobec kultury masowej, uniformizacji i dyktaturze konsumpcji.

W rozdziale drugim autor skupia się na wnikliwej analizie stereotypów oraz uprzedzeń narodowych i etnicznych. Jego zdaniem, wiążą się one zazwyczaj z wyobrażeniami, że reprezentanci różnych nacji posiadają inne cechy oraz mają różny „charakter narodowy". Zasadne jest więc przedstawienie stereotypów narodowych naszych sąsiadów: Rosjan, Litwinów, Białorusinów, Ukraińców. J. Nikitorowicz na podstawie przeprowadzonych badań rzetelnie opisuje cechy naszych sąsiadów widzianych przez Polaków oraz konfrontuje ze stereotypem Polaka w oczach wyżej wymienionych nacji.

Płaszczyzną do dalszych analiz jest zjawisko kulturowe pogranicza. Autor w holistycznej formie prezentuje definicję pogranicza oraz wyróżnia jego cztery typy: pogranicza w rozumieniu terytorialnym, pogranicza treściowe w kulturze, pogranicze interakcyjne, pogranicza osobowe – wewnętrzne. Ponadto autor analizuje charakter pogranicza polsko-białoruskiego i białorusko-polskiego na tle historycznym oraz dostrzega potrzebę edukacji młodzieży narodowości polskiej mieszkającej na Białorusi. W dalszej części rozdziału J. Nikitorowicz opisuje funkcjonowanie oraz edukację szkolną dzieci i młodzieży mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce. Moduł ten stanowi zestawienie statystyczne szkół mniejszości narodowych i grup etnicznych w III Rzeczpospolitej w latach 1990–2005 oraz informacje o strukturze narodowościowej.

Podstawą trzeciego rozdziału omawianego podręcznika stały się „Idee edukacji w warunkach wielokulturowości". Autor zwraca uwagę na współczesne wyzwania i zadania edukacji. Pojęcie „edukacja", czyli wychowanie rozumiane jest przez autora jako: „wychowanie dla...", „wychowanie do...", „wychowanie w...", „wychowanie przez..." – dodając do słowa „wychowanie" określenie odnoszące się do jego przedmiotu, celu, środków, instytucji czy zakresu treściowego. W związku z powyższym uzasadnione wydaje się zauważenie dziesięciu procesów, które uwzględniane są w edukacji regionalnej i międzykulturowej (globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja, polityzacja, socjalizacja, inkulturacja i personalizacja, wychowanie i jurydyfikacja, kształcenie i humanizacja, hominizacja). Wszystkie te procesy – zdaniem autora – stanowią szeroko rozumianą edukację. Istotne jest, aby żaden nie występował w nadmiarze i aby żaden nie był stłumiony. J. Nikitorowicz pisze, że następstwem zharmonizowanych oddziaływań byłaby jednostka wielostronnie rozwinięta, a jednocześnie osoba aktywnie i świadomie zmieniająca siebie i świat. Autor nie postrzega takiego modelu procesów edukacyjnych jedynie w kategoriach pozytywnych, ale zauważa również jego negatywne aspekty, gdyż jest on w rzeczywistości narażony na rozmaite zakłócenia równowagi.

Istotną częścią rozdziału trzeciego są podrozdziały omawiające edukację regionalną oraz edukację kultywującą dziedzictwo kulturowe przodków. Autor zapoznaje czytelnika z pojęciami: regionalizm, region, lokalność. Edukacja regionalna ma więc wyposażać w wiedzę, uwrażliwiać, wzmacniać i chronić świat wartości rdzennych. Powinna wdrażać do kultywowania i podejmowania działań na rzecz kształtowania postaw przywiązania, świadomego budowania więzi z „ojczyzną prywatną". Edukacja regionalna także rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego, który pozwala poznać siebie oraz swoją najbliższą kulturę. Poszukuje sposobów wzajemnego zrozumienia i współpracy. W dalszej części omawianego rozdziału J. Nikitorowicz niezwykle precyzyjnie oscyluje wokół tematyki odnoszącej się do edukacji europejskiej, globalnej, wielokulturowej, międzykulturowej, obywatelskiej i edukacji ku wspólnocie. Jego zdaniem, edukacja globalna skierowana jest na problemy świata i ich rozwiązywanie na poziomie światowym. To także wychowanie człowieka wyposażonego w globalną świadomość. Edukacja międzykulturowa rozumiana jest przez autora jako ogół wzajemnych wpływów jednostek, grup, instytucji, stowarzyszeń sprzyjających rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, regionalnej, globalnej etc. Edukacja wielokulturowa to model działań uwzględniający potrzeby różnych grup kulturowych, zamieszkujących określone środowisko, motywujący ich do aktywnego uczestnictwa.

Rozdział czwarty, „Ku tożsamości międzykulturowej" jest próbą określenia pojęcia „tożsamość" z uwzględnieniem wymiaru społecznego, indywidualnego (jednostkowego, osobowego) i kulturowego. Autor podjął trud pionierskiej pracy w rozważaniach nad tożsamością międzykulturową, kreowaną potrzebą świadomego uczestnictwa we współczesnych społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo. Tożsamość traktowana jako cecha ludzka rozumiana jest w kategorii jednakowości czy identyczności niepodlegającej zmianie. Budowanie koncepcji siebie nie jest jednak możliwe bez grupy odniesienia czy osób znaczących oraz dziedzictwa kulturowego, a więc kształtowanie tożsamości jednostki zawsze dokonuje się w kontekście społeczno-kulturowym. Przynależność do grupy mniejszościowej intensyfikuje procesy identyfikowania własnego „ja".

Przy analizie tożsamości indywidualnej, autor zwraca uwagę na typologię R. Robbina: model zdrowia tożsamości (*identity health model*), model interakcyjny (*identity interaction model*), model światopoglądowy (*identity world view model*) oraz na model egologiczny zaproponowany przez Z. Bokszańskiego. Tożsamość indywidualna związana jest z płcią, wiekiem, rodziną, językiem, religią, wyznaniem, narodowością, wykształceniem, pracą, pozycją socjalno-ekonomiczną, poglądami politycznymi etc. Autor traktuje rozwój człowieka w ciągu całego życia jako wzbogacanie i doskonalenie jednostki, analizując proces w kontekście modelu cyklu życia według E. Eriksona. Wskazuje również kierunki rozwoju otwartej tożsamości człowieka (od bierności i separatyzmu do aktywności i liberalizmu) żyjącego w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo.

Identyfikacja społeczna okazuje się niezbędna do kreowania tożsamości jednostkowej, ponieważ dostarcza jej treści (pojawia się najwcześniej w rozwoju ontogenetycznym człowieka) i doświadczeń (powstałych przez wyzwalanie się spod narzucanych przez grupę norm i zasad). Granice określające „ja-osobiste" i „ja-społeczne" stały się elementem próby zbudowania modelu tożsamości grupowej przez J. Miluską, który składa się z sześciu elementów: prekontakt, kontakt, konflikt i opór, identyfikacja skrzyżowana, identyfikacja prosta, aż ku integracji.

Współcześnie na szczególną uwagę zasługuje problem wspomagania rozwoju tożsamości kulturowej, wyjątkowo istotny w momencie wzrostu potrzeb i oczekiwań współczesnego człowieka, związanych z mobilnością i migracjami oraz egzystencją w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. Tożsamość kulturowa jawi się jako wynik kontaktu człowieka z odmiennymi kulturami i zawiera w sobie pewne elementy kultury, np. język tradycje, religia, sposób zachowania i komunikacji w określonych sytuacjach.

Autor postuluje, że tożsamość kulturowa za pomocą kategorii „wspólnota" łączy to, co indywidualne, z tym co społeczne, a to co lokalne, z tym co globalne. Zakłada możliwość istnienia tożsamości wielowarstwowej i wielokulturowej, ponieważ kształtowanie i funkcjonowanie tożsamości dokonuje się w triadzie: tożsamość dziedziczona i nabywana, tożsamość ról i wyzwań, tożsamość odczuwania i realizowania. J. Nikitorowicz wyróżnia i charakteryzuje następujące płaszczyzny rozwoju tożsamości kulturowej: rodzinno-familijna, lokalno-parafialna, regionalno-etniczna, narodowo-państwowa, ponadnarodowo-kosmopolityczna.

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości trudno podejmować próby zbudowania aprobowanej matrycy tożsamościowej. Autor przedstawia złożony proces kreowania tożsamości międzykulturowej, którą rozumie jako symboliczne uniwersum jednoczesnego i nierozłącznego istnienia na wielu płaszczyznach i wymiarach życia. Rola tożsamości międzykulturowej jest szczególnie ważna w momencie stopniowej utraty stabilności struktury społecznej oraz postępującego procesu homogenizacji kulturowej w społeczeństwach narodowych. J. Nikitorowicz na podstawie wyników wieloletnich badań, prowadzonych na wschodnim pograniczu kulturowym, doszedł do wniosku, że aktywne uczestnictwo w świecie globalnym i ponadnarodowe identyfikowanie się, np. z kulturą i wartościami europejskimi, nie osłabia identyfikacji regionalnej, a nawet ją wzmacnia. Dodatkowo została podkreślona rola języka jako istotnego elementu kreowania tożsamości kulturowej człowieka.

Układ treści, zaprezentowanych w książce, niewątpliwie może „zachwycić" klarownością oraz profesjonalizmem. J. Nikitorowicz w precyzyjny sposób uporządkował wiedzę, dzieląc publikację na rozdziały i podrozdziały, co daje wrażenie komplementarności przedstawionej zawartości. Od strony technicznej książka prezentuje się nadzwyczajnie – istotne informacje oraz definicje zostały wyróżnione pogrubionym drukiem, a rysunki w formie tabel i wykresów ilustrują, dopełniają i ukazują kompleksowość powyższej problematyki. Warte uwagi są:

indeks osób oraz słownik ważnych pojęć, które z całą pewnością pozwolą czytelnikowi w szybki i łatwy sposób odnaleźć nazwiska i definicje odnoszące się to tematyki omawianej pozycji literaturowej. To także element pozwalający na usystematyzowanie i utrwalenie zdobytych wiadomości.

Praca J. Nikitorowicza jest więc pozycją fundamentalną i pionierską, łączącą dwie idee: edukację regionalną i międzykulturową. Prowokuje ona do własnych przemyśleń i refleksji, jak również wprowadza czytelnika w świat rozmyślań i namysłu nad edukacją w wymiarze lokalnym, europejskim czy globalnym. Może być zaczynem do konstruowania pytań dotyczących problematyki egzystencji człowieka, rozwija wrażliwość kulturową i stanowi podstawę działań w obrębie praktyki pedagogicznej. Jest to książka interdyscyplinarna stanowiąca kanwę poznania i zrozumienia siebie, a także drugiego człowieka.

Emilia Żyłkiewicz
Karol Konaszewski
Uniwersytet w Białymstoku

Anita Famuła-Jurczak:
Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego".
Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s.193

Istotą poznania naukowego jest docieranie do tych obszarów, które jeszcze nie były przedmiotem dociekliwości badawczej, z tym większym więc zainteresowaniem podjąłem się oceny rozprawy doktorskiej, która już w tytule zapowiada funkcjonowanie szkół, posiadających cechę „wirtualności", czyli nieistniejących w sposób fizyczny, a jednak dostępnych naszej zmysłowości w realnym świecie. Tymczasem już we wstępie niniejszej książki A. Famuła-Jurczak rozwiała nadzieje na przeniesienie się do cyberświata sprowadzając nas na grunt realiów polityki oświatowej w zreformowanym w 1999 r. systemie szkolnym. I znakomicie, bo jest to ten typ szkoły, który już zaczął obrastać mitami, a przy tym brak było dowodów empirycznych na to, by można było walczyć z jedynie potoczną opinią na ich temat. O tym jednak, czy jakiś mit jest sam przez się wartościowy, lub jaka jest jego wartość porównawcza, możemy stwierdzić dopiero wówczas, kiedy przeprowadzimy badania naukowe, najlepiej eksperymentalne, które pozwoliłyby na zweryfikowanie jego sensu.

Znakomicie się stało, że na konkretnym przykładzie udowodniono to, co dotychczas było przedmiotem wiedzy potocznej, a mianowicie, iż najtrwalej wpisują się w naszą rzeczywistość te twory, które powstawały jako przejściowe, doraźne rozwiązania. A przecież nic tak bardzo nie jest trwałe, jak się okazuje, jak to, co ma być jedynie rozwiązaniem chwilowym. Wirtualne gimnazja miały działać tylko 3 lata, a po okresie dwukrotnie dłuższym okazało się, że część z nich zakorzeniła się na stałe, gdyż w niemalże każdym województwie są co najmniej dwie placówki tego typu. Swoistego rodzaju fikcyjność gimnazjów wirtualnych jako pozornie jednolitych organizacyjnie i programowo instytucji sprowadza się właśnie do tego, iż są to te twory oświatowe, które nie mają *de facto* własności infrastrukturalnej, jako pozbawione własnych budynków, w związku z czym nie mogą tworzyć odrębnej wspólnoty edukacyjnej.

Fascynujące wydaje się założenie, że mogą to być szkoły, które są przestrzenią pozoru, pracy na niby, jakichś działań, których nijakość zawsze może być tłumaczona okolicznościami braku strukturalnej autonomii. Objęcie badaniami uczniów tych gimnazjów stało się trafnym wyborem, to do nich bowiem adresowana jest oferta edukacyjna i oni powinni być jej beneficjentami. Słusznie zatem autorka książki pyta, czy można od uczniów i ich nauczycieli wymagać tego samego, czego oczekuje się od środowisk w pełni niezależnych, ale i tworzących zwartą całość. Na domiar wszystkiego weryfikuje się w tych placówkach jeden z kolejnych mitów o wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży w środowiskach wiejskich, przywołując odpowiednie dane empiryczne z dotychczasowych badań (por. rozdział II.3). Istotnie, w wyniku tych badań nie mamy już wątpliwości co do tego, że nie ma specjalnego zaangażowania sił pedagogicznych na rzecz poprawy sytuacji dzieci ze środowisk wiejskich (przynajmniej w poddanych diagnozie dwóch gimnazjach wirtualnych).

Recenzowana rozprawa jest niewątpliwie potwierdzeniem szerokiej wiedzy humanistycznej autorki, gdyż każdy z wycinków swoich badań potrafi odnieść do wybranego nurtu, teoretycznego podejścia czy paradygmatu. Dokonywane przez nią analizy i interpretacje nie są przypadkowe, eklektyczne, ale wynikają z konsekwentnego przestrzegania zasad metodologicznych, tak w części teoretycznej

rozprawy, jak i empirycznej. Anita Famuła-Jurczak świadomie dokonuje wyboru tych kategorii psychologicznych czy pedagogicznych, które są bliskie nie tylko jej podejściu do kształcenia, ale także znajdują swoje uzasadnienie we współczesnej nauce. Co ważniejsze, wyjaśnia w świetle określonych teorii psychologicznych, dlaczego uczniowie gimnazjum mogą być źródłem wprawdzie potocznej wiedzy o szkole, ale za to interpretowanej przez naukowca.

Bardzo dobrze się stało, że A. Famuła-Jurczak przybliżyła nam wyniki najważniejszych badań na temat gimnazjów, gdyż zyskujemy dzięki temu wiedzę o podejmowanych przez innych naukowców problemach badawczych. Z analizy jej narracji i dobranych fragmentów widać, że jest to nie tylko trafny zasób źródeł, ale także wynikający z ich rzeczywistego przeczytania, a nie – jak ostatnio zdarza się w niektórych rozprawach – „wklejonych" cytatów z Internetu. Szkoda jedynie, że do analizy przestrzeni architektoniczno-symbolicznej szkoły (rozdz. IV.2) autorka nie skorzystała z pracy A. Nalaskowskiego pt. *Przestrzenie i miejsca szkoły*, gdyż można byłoby wówczas porównać własne badania z jego typologią szkół.

Świetnie zostały zmapowane problemy i obszary życia szkolnego, pokazując jak wielką już dysponujemy wiedzą na temat szkoły i wielu wymiarów jej funkcjonowania. Dzięki badaniom jakościowym A. Famuły-Jurczak mamy okazję wniknąć w realia szkół „nierealnych", w konteksty ich zaistnienia, w toczące się w nich procesy socjalizacyjne i edukacyjne. Tu dopiero odsłaniany jest pozór działań organów szkoły (np. fikcja współdziałania rad rodziców ze szkołą, izolacjonizm rad pedagogicznych w stosunku do uczniów, pseudosamorządność uczniowska), przedmiotowe traktowanie uczniów przez nauczycieli w procesie jednostronnego oceniania zachowań, pseudorekreacyjna funkcja przerw międzylekcyjnych, ćwiczenie uczniów do bierności i uległości czy wyzwalanie i podtrzymywanie kłamstwa edukacyjnego (np. przyzwalanie przez nauczycieli na ściąganie czy odpisywanie przez uczniów w czasie przerw rozwiązań zadań i prac domowych od innych). Właśnie dlatego powinni przeczytać tę książkę nie tylko naukowcy zajmujący się pedagogiką szkolną, ale i dyrektorzy gimnazjów, nauczyciele i politycy oświatowi, by mogli zastanowić się nad tym, co należałoby zmieniać i doskonalić w szkołach, które powinny być miejscem rozwoju, a jak to trafnie wyeksponowano w tytule, mogą stawać się – wbrew funkcjom założonym – miejscem niedorozwoju uczniów.

Bogusław Śliwerski
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Roman Dolata:
Szkoła – segregacje – nierówności.
Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 311

Recenzowana książka stanowi rozprawę habilitacyjną. Jest w pełni dojrzałą i jedną z najlepszych prac habilitacyjnych, jakie miałem w ręku. Stanowi zwieńczenie pewnego nurtu badawczego i znaczące jakościowe poszerzenie naszej wiedzy o procesach segregacyjnych w polskiej szkole oraz ich powiązaniach z nierównościami oświatowymi w dostępie do i korzystaniu z kształcenia.

Rozprawa opiera się na reprezentatywnym wyborze z literatury światowej, w tym pozycji klasycznych oraz na pełnej literaturze polskiej, obejmującej okres po przemianie ustrojowej ze sporadycznymi wycieczkami do literatury wcześniejszej z jednym wszakże wyjątkiem, zapewne świadomym i racjonalnie uzasadnionym, którego jednak nie rozumiem[1].

Drugim filarem rozprawy są źródła danych empirycznych poddanych wzorowej analizie statystycznej:

- zbiory danych CKE ze sprawdzianów po szkole podstawowej;
- zbiory danych CKE z testów gimnazjalnych;
- dane z międzynarodowego badania *Civic Education Study*, przeprowadzonego przez The International Association for the Evaluation of Educational Achievement;
- zbiory danych z dwóch badań PISA (*Programme for International Student Assessment*) z 2000 i 2003 roku, prowadzonych w ramach przedsięwzięć OECD;
- zbiór danych z badania Instytutu Spraw Publicznych nad rekrutacją do gimnazjów i dzieleniem w nich uczniów na oddziały;
- dane z Eksperymentu Kwidzyńskiego – pionierskiego studium pewnego rejonu oświatowego, zakończone zabiegami wdrożeniowymi, a wykonanego we współpracy wynajętego zespołu ekspertów akademickich z gospodarzami terenu.

Sposób wykorzystania tych zbiorów, znajomość niuansów badań, z których pochodzą, zawdzięczać należy temu, że autor uczestniczył

w większości tych badań, odgrywając niekiedy znaczącą rolę w planowaniu ich i realizacji.

Jak pokazuje powyższe wyliczenie, niemal całość danych dotyczyła obu szczebli szkoły powszechnej. Tak więc podstawę empiryczną stanowią szkoły podstawowe i gimnazja oraz odpowiednio wyznacza ona zasięg analiz statystycznych, a terytorialnym przedmiotem jest Polska, a dane z badań międzynarodowych dotyczące innych krajów są spożytkowane na potrzeby ustawienia metodologii analiz i weryfikacji trafności wniosków obejmujących Polskę. Studia literaturowe natomiast, które przełożyły się na podstawę teoretyczną i określały dalsze granice wnioskowania, nie były skrępowane granicą wieku uczniów ani granicami kraju.

Jeszcze inną granicę narzucił fakt utożsamienia w zbiorach danych osiągnięć edukacyjnych z opanowaniem programu nauczania. Nie miało to większego znaczenia dla celów i wyników dysertacji, a nawet sprzyjało jej spójności, jednak u przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych – dydaktyków, teoretyków wychowania pozostawia uczucie niedosytu.

Dane z różnych badań, zwłaszcza międzynarodowych, nie były kompatybilne w stanie surowym i nawet po wstępnym opracowaniu: na przykład udział niektórych krajów w jednym, a nieobecność w drugim badania lub różne zasady próbkowania. Wymagało to od autora nie lada zręczności i pomysłowości w przetwarzaniu danych i zgrywaniu tak, by posłużyły celom analizy. Tę trudność autor potrafił przezwyciężyć.

R. Dolata przyjął zgrabny i ułatwiający lekturę porządek wywodu. Zaczyna od ramy teoretycznej ogólnego problemu (rozdziału lub podrozdziału), potem analizuje kontekst metodologiczny, zestawia hipotezy i konfrontuje z wcześniejszymi ustaleniami, pokazuje główne kierunki myślenia, potem prowadzi analizę danych, komentując, co i dlaczego, wraca do hipotez, wydobywa i komentuje ograniczenia i sprzeczności i – najczęściej – wraca do szerszych uogólnień. Kierunki analiz dopełniają się, czego przykładem może być choćby badanie fenomenu ujemnego związku w środowisku wiejskim klasy (szkoła podstawowa) o korzystnym składzie z efektami uczenia się; kolejne sposoby weryfikacji prowadzą aż do posłużenia się wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej.

Za centralne odkrycia zaprezentowane i dowiedzione w rozprawie uważam po pierwsze, udowodnienie, że segregacje szkolne rzeczywiście prowadzą do nierówności oświatowych.

Po drugie, wydobycie wielorakich komplikacji, które prawidłowość ta zawiera i którym podlega, i które ją modyfikują oraz uzupełniają.

Po trzecie, doprowadzenie do stanu używalności, prawda, że niewolnej jeszcze od wielu wątpliwości i niedoskonałości, wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej EWD[2].

Po czwarte, postawienie mocnej hipotezy na podstawie danych o wpływie segregacji w Polsce na osiągnięcia szkolne (nierówności edukacyjne), że ciężar działań zapobiegawczych spada na szkoły, a stąd, że konieczne są wewnątrzszkolne badania ewaluacyjne.

Po piąte, konstatacja, że rynek oświatowy w Polsce jest w stanie zaczątkowym, ale że mechanizmy rynkowe wpływając na segregację, wpływają na nierówności oświatowe; stąd płyną wnioski, jak sterować tymi mechanizmami.

Tok wywodów autora, więc i układ książki, jest następujący. Pracę otwiera prezentacja teorii nierówności edukacyjnych oraz znaczenia podstawowych dla pracy pojęć i ich miejsca w przytoczonych teoriach. Założenie o związku segregacji i nierówności analizowane jest poczynając od drugiego członu, co okazało się trafionym zabiegiem z punktu widzenia czytelnika. Dwa temu poświęcone rozdziały dotyczą Polski, trzeci rozdział zaś opiera się na materiale porównawczym; jest to synteza danych z różnych systemów szkolnych, poszukująca głównie uwarunkowań makrospołecznych. Pojawia się ważny wniosek o potrzebie szukania przyczyn nierówności na poziomie szkoły lub specyficznych, różniących systemy państwowe właściwościach, skoro dane nie pozwalają na proste powiązanie segregacji z nierównościami na poziomie systemu.

Rozdział 4. bazuje na fakcie, że w wyniku segregacji pojawiają się szkoły, a przede wszystkim klasy różniące się poziomem homogeniczności lub, jeśli kto woli – heterogeniczności ustalanym według SES uczniów i ich wcześniejszych osiągnięć szkolnych. Skoro tak, to można mówić o efekcie składu klasy, nazwanym efektem rówieśników, jego wpływie na osiągnięcia szkolne, a przez nie na nierówności oświatowe.

Konsekwencje segregacji wewnątrzszkolnych zebrane są w rozdziale 5., co pozwoliło na konkluzję, że skutki obu modeli segregacji: wyrównującego skład i różnicującego są mieszane: w obu przypadkach istnieją korzyści i straty, zwłaszcza w skali ogólnej, choć na poziomie jednych grup uczniowskich mogą to być zyski, a dla innych straty.

W rozdziale 6. autor bada powstający rynek oświatowy, aby podjąć następnie próbę przewidywania dalszego jego rozwoju w Polsce; ciekawa jest zwłaszcza dyskusja bonu oświatowego, rzucona na szersze tło międzynarodowe.

Do spójnej konstrukcji książki nie pasuje „dodatek metodologiczny", w którym autor prezentuje budowę i skuteczność podejścia do osiągnięć szkolnych konstruktu „edukacyjnej wartości dodanej"[3]. Zważywszy wykorzystanie go w różnych miejscach pracy i wyrażonych przez autora nadziejach łączonych ze wskaźnikiem EWD, jest to wszakże zabieg potrzebny.

Wartość książki podnoszą bardziej szczegółowe odkrycia, ustalenia i wydobyte prawidłowości w liczbie kilkudziesięciu, składające się na obraz segregacji oświatowej i nierówności oświatowych w Polsce oraz związków między nimi. Osobną kategorię efektów rozprawy stanowią ustalenia dotyczące metod zbierania i analizowania danych obejmujących trzy wspomniane pola.

Tak na przykład dla dydaktyka bardzo ważne są tezy, analizy i dyskusje związane z efektem rówieśników, a wnoszące dużo do wiedzy na temat wspólnoty dydaktycznej (*learning community*).

Dla polityki oświatowej od najniższego jej szczebla: szkoły i dyrektora, po najwyższy: rządu istotna jest kusząca reorientacja szkół, jeśli nie liczyć garstki elitarnych, na pracę z uczniami pozostającymi w tyle, bo to podnoszenie ich wyników, choćby ze względu na efekt przeciwny sufitowemu, będzie najprostszym sposobem awansowania w rankingach. A w takim razie potrzebne będą decyzje w sprawie stopnia zróżnicowania klas. Politycy oświatowi dowiadują się też, że kwestia segregacji jest bardziej znacząca w środowiskach bardziej kulturowo zróżnicowanych, jak duże miasta.

Segregacyjna siła gimnazjum[4] (i jej negatywne skutki dla nierówności oświatowych), zarówno zewnątrz jak wewnątrzszkolna, jest silniejsza niż szkół podstawowych, szkół wielkomiejskich niż wiejskich, a w tych ostatnich związek ten zdaje się w ogóle nie występować. Jeśli to ustalenie potraktować tak poważnie, jak poważny proces opisuje, pedagogika społeczna i socjologowie oświaty powinni przestudiować powody takiego stanu. Prawdopodobnie chodzi o to, że przy zastosowaniu bardziej subtelnych miar statusu społeczno-ekonomicznego od tych, których dostarczają wykorzystane w pracy źródła danych, okazałoby się, że zróżnicowanie kulturowe środowiska i jego mieszkańców, względnie niezależne od przyjętych dwóch miar SES, jest tym większe, im większa aglomeracja.

Jako się rzekło, takich wniosków i inspiracji jest w pracy wiele.

Jest też jedna intrygująca mnie luka, którą tłumaczę brakiem odpowiednich danych w wykorzystanych zbiorach. Otóż poza analizą, a nawet poza dyskusją opartą na literaturze pozostał kapitał społeczny, rozumiany jako zakres i intensywność możliwych do uruchomienia zasobów społecznych w celu osiągnięcia własnych korzyści, a ściślej ta jego część, która wiąże się nie z rynkiem pracy, lecz karierą szkolną ucznia[5].

Na koniec warto zwrócić uwagę na dojrzałość pisarstwa naukowego R. Dolaty, które cechuje doskonała logika wywodu, troska o jego przystępność (wnioski są często dwakroć powtarzane: raz w postaci „żargonowej" zamykającej analizę statystyczną i powtórnie, w postaci „przyjaznej" czytelnikowi), etapowe podsumowania, dzięki którym czytelnik nie gubi się w kolejnych analizach statystycznych, krytyczny i autokrytyczny, wręcz „ojczymowski" stosunek do hipotez, a także do danych i do wniosków. I wszystko to w dobrej polszczyźnie.

Krzysztof Kruszewski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

Przypisy

[1] Z małymi wyjątkami pominięty został bogaty dorobek nader licznych zespołów badaczy zgrupowanych wokół Bolesława Niemierki. Przeprowadziły one wiele badań osiągnięć szkolnych od lokalnych po ogólnopolskie, a w ostatnim okresie wniosły coś do dyskusji o pomiarze edukacyjnej wartości dodanej. Badania te, prócz nie wiem, czy dostępnych baz danych, były ciekawie interpretowane, żeby przywołać stwierdzoną zależność rozkładu ocen w zależności od szczebla i typu szkoły, czy istnienie „szarej strefy osiągnięć szkolnych".

[2] Na razie wskaźnik ten nieźle spisuje się, gdy prowadzimy makroanalizy, czego dowodem jest właśnie praca dra Dolaty, nieco gorzej, jeśli oprzeć na nich decyzje o pojedynczych szkołach, a zupełnie nie nadaje się do decydowania o karierach zawodowych, w tym wynagradzaniu poszczególnych nauczycieli według zasady powiązania zarobku z jakością pracy.

[3] Wśród pedagogów słychać czasem opinię, że kapitał społeczny i edukacyjna wartość dodana to nie są pojęcia zasobne w desygnaty, ale jedynie metafory. Stanowisko takie zaprzecza wielu dowodom empirycznym i wynika zapewne z kłopotów, jakie sprawia jego zwolennikom zastosowanie statystyki w badaniach pedagogicznych.

[4] Środowisko pedagogiczne uprzedzało obu ministrów edukacji odpowiedzialnych za kształt reformy, że dodatkowy szczebel w szkole powszechnej, to jednocześnie próg segregacyjny. Przypuszczalnie wskutek tych wątpliwości minister J. Wiatr, profesor socjologii, spowolnił reformę systemu.

[5] Na przykład Robert K.Ream, Gregory J.Palardy w *Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital* „American Educational Research Journal" 2008, nr 2., vol. 45, s.238–273, dowodzą, że rodzicielski kapitał społeczny daje przewagę uczniom z rodzin o lepszym SES, bo ich rodzice potrafią wywierać zorganizowany, zbiorowy nacisk na administrację i na nauczycieli.

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3–4/2010

Bożena Tołwińska
Alicja Korzeniecka-Bondar
Uniwersytet w Białymstoku

LIDERZY W EDUKACJI I OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA EDUKACJA – PRZYWÓDZTWO – ZARZĄDZANIE, ŁÓDŹ, 14–15 CZERWCA 2010 ROKU

„Liderzy w edukacji", to hasło problemowe I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej EDUKACJA – PRZYWÓDZTWO – ZARZĄDZANIE, która odbyła się w dniach 14–15 czerwca 2010 r. w Łodzi, na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Została ona zorganizowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego we współpracy z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji i Wydziałem Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Patronat naukowy nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, natomiast patronat honorowy sprawował Minister Edukacji Narodowej oraz Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Celem konferencji było podjęcie współpracy osób zainteresowanych rozwojem współczesnej szkoły, a szczególnie zainicjowanie dyskusji nad kategorią przywództwa w edukacji, która dotychczas nie była podejmowana w wystarczającym zakresie. Kategoria przywództwa rozpatrywana była w szerokim ujęciu – nie tylko jako przywództwo osób zajmujących kierownicze stanowiska w szkołach [dyrektorów szkół], ale również przywództwa nauczycieli i uczniów, a także przywództwa w środowisku lokalnym. Takie podejście wynikało z przeświadczenia zgromadzonych osób, że podejmowanie roli przywódczej nie przynależy współcześnie tylko do formalnych kierowników, ale jest konieczne i owocne podejmowanie jej przez młodzież, rodziców, nauczycieli i inne osoby, które chcą aktywnie działać na rzecz zmiany własnego środowiska życia i budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał, przedstawiając główne cele i organizatorów spotkania, prof. nadzw. dr hab. Grzegorz Michalski, Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, przybyłych licznie gości witał Prorektor ds. nauki UŁ prof. zw. dr hab. Antoni Różalski.

W pierwszej sesji plenarnej pod przewodnictwem prof. nadzw. dr hab. Joanny Michalak głos zabrało dwóch prelegentów. Pierwszym był prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, przewodniczący KNP PAN, ukazujący *Miejsce i rolę przywództwa*

w edukacji. Wśród wielu podejmowanych wątków prelegent szczególną uwagę słuchaczy zwrócił na fakt, że przywództwo w edukacji wpisuje się w komponenty więzi moralnej, którymi są: zaufanie, lojalność i solidarność. Przestrzegł, że ich brak atomizuje grupy wewnątrzszkolne, sprawia, że jednostki skupiają się na realizacji własnych interesów, obojętnieją na problemy członków własnej grupy, a tym bardziej innych grup, wzmagają się postawy egoistyczne.

Tematem wystąpienia prof. dra hab. Czesława Sikorskiego, Kierownika Katedry Zarządzania UŁ było *Przywództwo emocjonalne a racjonalne w edukacji.* Wypowiedź skoncentrowana była wokół kilku kwestii: rodzajów relacji władzy, przywództwa emocjonalnego jako zagrożenia społecznego, podwładnego jako niezależnego podmiotu oraz kulturotwórczego wpływu przywództwa racjonalnego w procesie edukacji.

Druga sesja plenarna, którą kierował prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski prowadzona była w formie dyskusji panelowej, do której zaproszeni zostali: dr hab. Jacek Kurzępa, prof. SWPS Wrocław; dr hab. Krzysztof Szmidt, prof. UŁ; dr Katarzyna Pisarska, Europejska Akademia Dyplomacji; dr Janusz Trawka, Oddział Górnośląski Polskiego Towarzystwa Informatycznego; Joanna Basztura, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna Edukacja i Kultura; Jolanta Kosakowska, Związek Rzemiosła Polskiego; Janusz Moos, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Każdy z uczestników panelu ukazywał *Jakich liderów potrzebuje polska edukacja?* Z prezentowanych przez panelistów głosów wyłaniają się następujące cechy lidera: wizjoner, który patrzy daleko, potrafi inspirować oraz rozumie potrzebę zmian (K. Pisarska), „czysty" w sensie aksjologicznym, nie lękający się (J. Kurzępa), twórczy, kreatywny (K. Szmidt), zaangażowany w swoją pracę (J. Kosakowska), tworzący wizję i podejmujący działania do jej realizacji (J. Moos), przywództwo, partnerstwo, zaufanie (J. Basztura), nowoczesny, świadomy możliwości komputeryzacji (J. Trawka).

Pierwszy dzień konferencji zamykały obrady w czterech sekcjach, poświęconych następującej problematyce: *Idea przywództwa w szkole na przykładzie międzynarodowych projektów edukacyjnych programu „Uczenie się przez całe życie"* (sekcja I), *Społeczne zaangażowanie biznesu w rozwój polskiej oświaty – efekty wdrażania programów społecznych skierowanych do szkół, na wybranych przykładach* (sekcja II), *Budowanie relacji partnerskich w szkole i szkoły ze środowiskiem* (sekcja III), *Nauczyciel jako lider* (sekcja IV).

Obradami sekcji I koordynowała mgr Lilianna Budkowska. Poruszone zostały w niej następujące problemy: *Międzynarodowe projekty edukacyjne szansą na kształcenie liderów* – J. Płachecka, *Program Młodzież w Działaniu a osłabianie marginalizacji społecznej* – M. Konewka, *Od uczestnika do lidera – strategia realizacji projektów w ZSP nr 1 w Chojnie* – J. Salamończyk.

Druga sekcja pomyślana była w formie dyskusji panelowej, do której zaproszeni zostali: *Edukacja z Internetem* – M. Kulik, M. Piskiel (firma TP S.A.), *Partnerstwo dla przyszłości* – J. Polak (Microsoft), *Moje Finanse* – K. Kaczmar (Fundacja Kronenberga – CitiHandlowy), *Metro Edukacja* – J.P. Schwely, G. Robak (firma Metro Group). Celem koordynowanej przez dr Macieja Kozakiewicza dyskusji była prezentacja najlepszych praktyk w sferze programów społecznych skierowanych do środowisk edukacyjnych oraz wskazanie pewnych zagrożeń (m.in. szkodliwości produktów, kryptoreklamy, kreowania konsumpcjonizmu) wynikających z podejmowanych inicjatyw.

Koordynująca sekcją III, dr hab. Inetta Nowosad przedstawiła proces przejścia *Od współpracy w szkole do sieci współpracy regionalnej na rzecz edukacji.* Do debaty nad budowaniem partnerskich relacji dołączyli także K. Polak – *Partnerstwo rodziców i nauczycieli – trudny egzamin ze współodpowiedzialności,* S. Kowal – *Współpraca rodziców i nauczycieli na przykładzie spersonalizowanego projektu edukacyjnego,* K. Durnaś – *Współpraca szkoły z instytucjami działającymi na rzecz pomocy dziecku i rodzinie – przykłady dobrych praktyk,* A. Kozińska-*Bałdyga – Mała Szkoła jako ośrodek rozwoju wsi.*

Dr Julie Meltzer (USA) przedstawiła przykłady działań, jakie mogą podjąć dyrektorzy, aby wesprzeć nauczycieli w podejmowaniu i pełnieniu roli liderów. W trakcie warsztatu uczestnicy mieli możliwość zapoznania się z modelami stosowanymi w Stanach Zjednoczonych i podyskutować nad możliwością zastosowania ich w polskiej rzeczywistości.

Po wyczerpującym dniu pracy uczestnicy mogli pokrzepić się kolacją i posłuchać etnicznej muzyki wywodzącej się z Afryki Zachodniej w wykonaniu zespołu City Bum Bum.

Drugi dzień obrad poświęcony był zaprezentowaniu przywództwa od strony praktycznej. W czasie III sesji plenarnej *Przywództwo edukacyjne – najlepsze praktyki,* której przewodniczył prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Szmidt zostały zaprezentowane najlepsze projekty realizowane w ramach programu „Uczenie się przez całe życie" oraz „Młodzież w działaniu". Projekty te służą rozwijaniu umiejętności liderskich m.in. przewodzeniu grupie, rozwiązywaniu problemów, współpracy, otwartości na zmiany, efektywnej komunikacji, motywowaniu innych. Są narzędziem zmiany, z którego korzystają liderzy formalni i nieformalni, aktywni w swoich środowiskach lokalnych. Na zakończenie tej sesji zostały wręczone nagrody laureatom konkursów „Lider Comeniusa – Lider w edukacji" i „Comenius w Internecie".

W konkursie „Comenius w Internecie" 2010[1], dokumentującego realizację Partnerskich Projektów Szkół oraz Partnerskich Projektów Regio w ramach programu Comenius zwycięzcami zostali: I miejsce (kolejno, w kategoriach szkół ponadgimnazjalnych, gimnazjów, szkół podstawowych): Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 2 III Liceum Ogólnokształcące im. Lucjana Szenwalda w Dąbrowie Górniczej; Gimnazjum nr 7 w Gorzowie Wielkopolskim; Szkoła Podstawowa nr 4 im. Leona Kruczkowskiego w Jastrzębiu Zdroju. II miejsce (w tych samych kategoriach): XIII Liceum Ogólnokształcące im. Bohaterów Westerplatte w Krakowie; Niepubliczne Gimnazjum im. Jana Pawła II w Laskowej oraz Gimnazjum nr 7 im. Bartosza Głowackiego w Krakowie; Szkoła Podstawowa im. Arkadego Fiedlera w Przeźmierowie oraz w kategorii przedszkoli: Przedszkole Miejskie Nr 185 w Łodzi oraz Przedszkole Miejskie Nr 163 w Łodzi. III miejsce: Zespół Szkół Licealno-Gimnazjalnych w Ratajach; Szkoła Podstawowa Nr 8 w Jeleniej Górze; Przedszkole Nr 1 w Zabrzu.

W konkursie „Lider Comeniusa, lider w edukacji"[2] w kategorii: Realizator/ka Partnerskich Projektów Szkół zwycięzcami były: Anna Gbiorczyk – nauczycielka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Węchowej (I miejsce), Monika Wrona – nauczycielka Liceum Ogólnokształcącego im. Nauczycieli Tajnego Nauczania w Lublinie (II miejsce), Katarzyna Kowalińska – nauczycielka Zespołu Szkół Specjalnych nr 9 w Szczecinie (III miejsce),

W kategorii: Uczestnik/czka Mobilności Szkolnej Kadry Edukacyjnej: Maria Mendela – nauczycielka w Zespole Szkół Ekonomiczno-Chemicznych w Trzebini

(I miejsce), Iwona Przemyk – nauczycielka w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Studzienicach (II miejsce), Joanna Wilczyńska – nauczycielka w Publicznym Gimnazjum nr 30 im. Adama Mickiewicza w Łodzi (III miejsce).

Wśród nagrodzonych w kategorii: Asystent/ka Comeniusa znalazły się: Natalia Banasik – studentka Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (I miejsce), Agnieszka Białkowska – studentka Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Opolu (II miejsce), Monika Kowalska – nauczycielka z Międzynarodowego Centrum Językowego Translator w Katowicach (III miejsce).

Różnorodne aspekty przywództwa zostały poruszone w czasie pracy czterech sekcji. Uczestnicy sekcji pt. *Edukacja w środowisku lokalnym*, koordynowanej przez dr M. Szpunar dyskutowali o przywództwie, jako o procesie koniecznym na każdym etapie życia i w różnych obszarach funkcjonowania – np. w rodzinie, grupie rówieśniczej, pracy, środowisku lokalnym. Praca tej sekcji koncentrowała się na następujących problemach: *Miejsce wolontariusza w edukacji środowiskowej* – A. Rutkowska, *Nauczyciel-animator wobec lokalnego dziedzictwa kulturowego w szkolnej praktyce edukacyjnej* – M. Saas, *Centrum Aktywności Lokalnej w rozwoju społeczności lokalnych* – M. Szpunar, *Wykorzystanie edukacji pozaformalnej w działalności oświatowej* – T. Wyszczelski, *Współpraca szkoły z lokalnym biznesem i urzędami pracy* – P. Sarnecki.

W sekcji pt. *Przywództwo w szkole*, której przewodniczył prof. nadzw. dr hab. J. Gęsicki, rozważano w ujęciu teoretycznym zagadnienie kultury organizacji w kontekście przywództwa oraz prezentowano wyniki przeprowadzonych badań nad stylami przywódczymi oraz kompetencjami społecznymi osób pełniących kierownicze role. Osoby referujące zaprezentowały następujące tematy, które stały się płaszczyzną dyskusji uczestników tej sekcji: J. Gęsicki, *Kultura organizacyjna a przywództwo w szkole*, G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne – nowy paradygmat zarządzania w oświacie*, M. Krawczyk-Radwan, *Style przywódcze dyrektorów gimnazjów – badanie OECD TALIS*, B. Tołwińska, *Wybrane aspekty kompetencji społecznych dyrektorów szkół*.

Praca kolejnej sekcji, koordynowanej przez prof. nadzw. dr hab. J. Michalak, koncentrowała się wokół problemu: *Kształcenie liderów*. Podstawą do dyskusji były tezy referatów przygotowane i wygłoszone przez: W. Spychałę i A. Szczepanik, *Kształcenie liderów młodzieżowych w edukacji pozaformalnej na przykładzie Młodzieżowej Akademii Lokalnych Liderów*, K. Pisarską, *Kształcenie a kształtowanie młodych liderów społeczno-politycznych jako wyzwanie dla edukacji*, J. Borkiet, *Szkolne Koła Liderów Edukacji oraz* J. Surlejewską, *Tutoring w kształceniu liderów*.

Sekcja pt. *Rola liderów w tworzeniu kultury pracy z danymi na rzecz doskonalenia szkoły* miała charakter warsztatowy. Jej koordynatorka M. Marciniak zaprezentowała model pracy z danymi (opracowany wraz z D. Ronką, na bazie doświadczeń USA), których zbieranie i wykorzystywanie wspiera świadome podejmowanie decyzji oświatowych na wszystkich szczeblach – od jednostek centralnych do klasy szkolnej. Takie podejście służy doskonaleniu pracy szkoły.

Konferencję zamykała IV sesja plenarna pod tytułem *Przywództwo edukacyjne – perspektywy na przyszłość*, której przewodniczył prof. dr hab. S.M. Kwiatkowski. Głos zabrała prof. J. Michalak prezentując problem *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*. Przedstawiła koncepcję *zrównoważonego przywództwa* A. Hargreavesa i D. Finka, jako propozycję dla współczesnych szkół zmagających się z nieustannymi zmianami.

Konferencja została zorganizowana w bardzo interesujący sposób. Na uwagę zasługuje różnorodność poruszonych i poddanych dyskusji problemów, ujęcie przywództwa jako procesu, postaw, umiejętności, których nie musimy łączyć z formalnie sprawowaną funkcją, a raczej z – niezwykle ważnym w każdym miejscu i czasie, ze względu na dawanie przykładu działania sprawnego – stawianiem wartościowego celu i osiąganiem go, poprawianiem funkcjonowania innych osób poprzez wzmacnianie ich umiejętności. Drugą kwestią wartą podkreślenia były wielorakie formy pracy. Uczestnicy mogli wziąć udział w dyskusjach panelowych, warsztatach, a także nagradzaniu konkursów, dzięki czemu mogą spojrzeć na doświadczenia edukacyjne inaczej, przez pryzmat dobrej praktyki.

Cenne w spotkaniu było także to, że gromadziło ono osoby z różnych środowisk, pracujące w obszarze edukacji – byli tam bardzo młodzi aktywni ludzie, którzy działają na rzecz swoich środowisk lokalnych, przedstawiciele Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, nauczyciele, uczniowie i osoby pełniące kierownicze funkcje, kuratorzy, pracownicy naukowi, przedstawiciele pracodawców oraz studenci.

Pokłosiem analiz wielu osób uczestniczących w konferencji, zaproszonych do współpracy przez prof. Joannę Michalak jest książka *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*[3], pod redakcją naukową S. M. Kwiatkowskiego i J. Michalak. Przywódcy wzmacniają poczucie własnej wartości, powodują, że ludzie czują się zdolni do stawiania coraz trudniejszych celów, do przekraczania samych siebie. Podejmowanie takiej roli jest jednak bardzo trudne. Zarówno książka, jak i konferencja mają służyć wspieraniu liderów edukacji w zmaganiach z wyzwaniami, które stoją przed współczesną szkołą. Wartością konferencji było także to, że dokonywała „diagnozy mocy" polskiej edukacji, poszukując i eksponując przykłady dobrych praktyk, które często giną w natłoku pozoru i bylejakości.

Przypisy

[1] Dane pochodzą ze strony Comenius http://www.comenius.org.pl/index.php/ida/305/ (z dnia 22.06.2010)

[2] Dane pochodzą ze strony Comenius http://www.comenius.org.pl/index.php/ida/306/ (z dnia 22.06.2010)

[3] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, (red.) S.M. Kwiatkowski, J. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

Anna Józefowicz
Uniwersytet w Białymstoku

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ „POGRANICZA – FILOZOFIA, SOCJOLOGIA, HISTORIA, ZARZĄDZANIE"

ZAKOPANE, 25–27 CZERWCA 2010 ROKU

Konferencja „Pogranicza – filozofia, socjologia, historia, zarządzanie" odbyła się w zimowej stolicy Polski – Zakopanem. Organizatorem konferencji była Katedra Stosowanych Nauk Społecznych, Wydziału Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej w Gliwicach.

Specyfiką konferencji było spotkanie, dialog pomiędzy przedstawicielami różnych instytucji środowiska akademickiego kraju i zagranicy – socjologiami, filozofami, pedagogami, filologami, przedstawicielami środowiska artystycznego, animatorami życia politycznego. Uczestnicy dzielili się wiedzą, wynikami doświadczeń, badań zebranych wokół powyższego tematu, czyli jak przeżywana jest sytuacja bycia „na pograniczu", na ile istotny jest stosunek grup znajdujących się w rdzeniu pewnego terytorium.

Została podjęta, tak jak było to założone przez organizatorów konferencji, tematyka należąca do dwóch obszarów badań nad kulturą. Jeden z nich dotyczył badań nad kulturą rozumianą jako składnik tożsamości grup etnicznych i narodów, nad różnorodnością owych grup, które zamieszkują terytoria stykające się ze sobą, terytoria pogranicza, a więc obszary szczególnie zróżnicowane, będące źródłem wielu charakterystycznych zjawisk, które nie są obecne na obszarach bardziej homogenicznych. Drugi z tych obszarów wyznaczały badania nad kulturą rozumianą jako sfera twórczości naukowej, artystycznej, literackiej, tak zwany problem pogranicza sztuk, pogranicza szeroko pojętego dzieła sztuki.

Ideą spotkania była możliwość wysłuchania zaproszonych gości (prelegentów z innych ośrodków akademickich niż ośrodek organizatora konferencji), którzy prezentowali swoje wystąpienia w sesjach plenarnych. Sesje plenarne były cztery, a w każdej z nich prezentowało referaty czterech – pięciu prelegentów. Założeniem organizatorów było jednak wygospodarowanie także czasu na dysjuję.

Konferencją otworzył prof. dr hab. Jacek Rąb, kierownik Katedry Stosowanych Nauk Społecznych, Wydziału Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej, witając uczestników piętnastego już sympozjum.

Pierwszą referentką była prof. dr hab. Maria Szyszkowska (Uniwersytet Warszawski). Omówiła zagadnienie: *Literatura piękna jako źródło refleksji filozoficznych oraz wiedzy filozoficznej*. Profesor zwróciła uwagę na istotę „styku", „zetknięcia", miejsc wspólnych, pogranicza literatury pięknej i filozofii, refleksji filozoficznej.

Zdaniem Profesor (w stronę którego ja także się skłaniam), istotny jest wysoki poziom uczuć, refleksja filozoficzna, moralna, które kształtują się nade wszystko w obcowaniu z literaturą piękną. Ten rodzaj literatury pozwala nazywać stany uczuciowe. Autorka poddała analizie m.in. dzieła Stanisława Przybyszewskiego, Marii Kasprowiczowej, Jana Kasprowicza i Stanisława Grochowiaka.

Następny referat wygłosił prof. dr hab. Władysław Stróżewski (Uniwersytet Jagielloński) *Narodowe i uniwersalne wpływy Norwida*. Korespondował on wieloma myślami z referatem poprzedzającym, podkreślona w nim bowiem została wielka waga literatury pięknej. Profesor W. Stróżewski zwrócił uwagę na ideę ponadnarodowości w twórczości Kamila Cypriana Norwida, cytując m.in. wiersze „Moja Ojczyzna" i „Larwa". Autor zaprezentował pogranicza w twórczości K. C. Norwida – łączenie tego, co ludowe, swojskie z tym, co uniwersalne, narodowe. Przybliżył także własną koncepcję patriotyzmu tzw. promiennego, w którym nie ma granic, są tylko pogranicza, które się przenikają.

Kolejna prezencja była autorstwa dr Cezarego Kościelniaka (Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie) i dotyczyła *Pogranicza współczesnych sztuk*. Prelegent zwrócił uwagę na rozwój i powstawanie nowych kierunków na uczelniach sztuk pięknych w Polsce, co jest odzwierciedleniem tego, co się dzieje w sztuce współczesnej, jak zacierają się jej granice.

Drugiego dnia konferencji przewodniczącym pierwszej sesji plenarnej był prof. dr hab. Waldemar Czajkowski (Politechnika Śląska, Wydział Organizacji i Zarządzania). Pierwszy referat wygłosiła dr Anna Józefowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii). Referat dotyczył *Pogranicza kulturowego w legendach i podaniach Podlasia*. Podlasie jest przykładem polskiego regionu pogranicza. Przez wiele stuleci poddawane było silnym oddziaływaniom kulturowym, społecznym, politycznym i ekonomicznym płynącym ze współistnienia żyjących tu plemion Jaćwingów oraz ludności żydowskiej, tatarskiej, białoruskiej, ukraińskiej, litewskiej. Te historyczne uwarunkowania nie mogły pozostawać bez wpływu na obecny kształt i charakter Podlasia. Pomocne w analizach takich stosunków okazują się opowieści ludowe – legendy, podania, klechdy, baśnie. Po analizie około 200 opowieści ludowych w kontekście – „my" – „oni", „swoi" – „inni, obcy", podjęta została próba odpowiedzi na następujące pytania: jak dalece wyobrażenia jednych ludów oddziaływały na drugich? Jak dalece ta literatura sprzyja refleksji nad własną historią? W jaki sposób sprzyja ona empatii, solidarności, wrażliwości na inne kultury, otwieraniu się na inne kultury? Wyróżniono następujące pogranicza kulturowe w opowieściach ludowych Podlasia: pogranicze religijne, pogranicze etniczno-narodowe, pogranicze językowe.

Interesujące było wystąpienie dra Marka Zagajewskiego (Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Wydział Gospodarki Regionalnej i Turystyki) *Prowincja a metropolia*, w którym przedstawione zostało spojrzenie na kulturę polską, Polaka z perspektywy wschodu i zachodu Europy.

Magister Mateusz Stopa (Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Wydział Zamiejscowy w Tyczynie) przedstawił wyniki badań na temat *Społecznej pamięci wielokulturowości południowego i wschodniego pogranicza Polski*.

O interdyscyplinarności konferencji świadczyła różnorodność tematów wystąpień. Warto wymienić chociażby kilka omówionych zagadnień: *pograniczy filozofii, morskich granic, emigranta jako człowieka pogranicza, ludzi i instytucji książki w wielona-*

rodowym mieście fabrycznym Łodź czy *komputerowych gier fabularnych jako pogranicza świata realnego i wirtualnego.*

Na charakter i rezultaty obrad wpłynęła obecność znanych przedstawicieli środowiska akademickiego z całej Polski, m.in. Akademii Medycznej we Wrocławiu, Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, Politechniki Śląskiej, Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, Uniwersytetu Warszawskiego, Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

Uczestnicy toczyli dyskusje nie tylko w trakcie obrad, ale także w kuluarach na temat szeroko pojętego pogranicza, parafrazując słowa C. K. Norwida, jak być „dwoistym, a jednym". Zajmująca była dyskusja na temat prozy pisarzy, którzy zostali określeni terminem pisarzy pogranicza – Ryszarda Kapuścińskego i Andrzeja Stasiuka.

Należą się szczególne podziękowania dla konferencyjnego komitetu organizacyjnego, szczególnie prof. drowi hab. Jackowi Rąbowi, dr Magdalenie Piłat-Borcuch i mgr Grażynie Badurze za wyjątkową gościnność, ciepłe przyjęcie i dobrą informację. W najbliższym czasie ukażą się „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej", w których opublikowane zostaną materiały z konferencji.

Uczestnicy nie żegnali się, gdyż są ze sobą w stałym kontakcie, o czym świadczą plany kolejnego, przyszłorocznego sympozjum.

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.

www.wsp.edu.pl

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

WIARYGODNA SZKOŁA

Uczelnia na Powiślu

Studia na kierunkach

pedagogika

i

kulturoznawstwo

Uczelnia ogłasza nabór na 3-letnie

bezpłatne studia stacjonarne I stopnia

na kierunku pedagogika **w zakresie**

pedagogiki przedszkolnej

i wczesnoszkolnej

Studia prowadzone będą w ramach projektu współfinansowanego przez Unię Europejską

Podwójne kwalifikacje nauczycieli szansą na udaną edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPÓJNOŚCI

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego