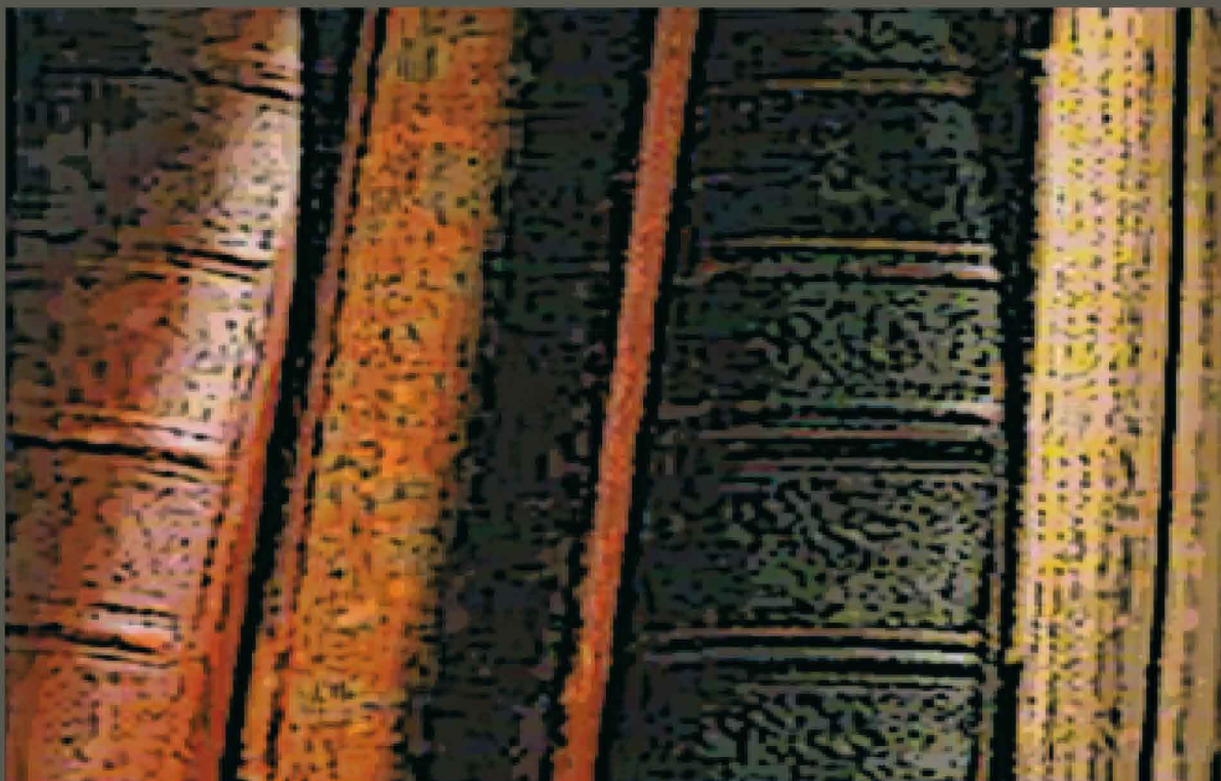


CHOWANNA

TOM 2 (41)



NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ KULTURZE



Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2013

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

CHOWANNA

TOM 2 (41)

NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ KULTURZE

pod redakcją Beaty Pituły

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2013

CZASOPISMO PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński (UAM), Olga Chyżna (Narodowy Uniwersytet w Kijowie, Ukraina), Maria Cze-
repaniak-Walczak (USz), Stanisław Juszczak (UŚ), Stanisław Kawula (UWM), Dana Knotova
(Uniwersytet Masarykova w Brnie, Czechy), Wojciech Kojs (UŚ), Stefan M. Kwiatkowski (APS),
Zbigniew Kwieciński (DSW), Henriette W. Langdon (San José State University, USA), Tadeusz
Lewowicki (UŚ), Maria Machalova (Uniwersytet w Presove, Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka
(UŁ), Krystyna Marzec-Holka (UKW), ks. Janusz Mastalski (UPJPII), Zbyszko Melosik (UAM),
Pavel Muhlpachr (Instytut Interdyscyplinarnych Nauk w Brnie, Czechy), Aleksander Nalaskow-
ski (UMK), ks. Marian Nowak (KUL), Stanisław Palka (UJ), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ),
Isabella Reichel (Touro College, New York, USA), Andreas Schauder (Fachhochschule Nordwest-
schweiz, Bazylea, Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM), Tomasz Szkudlarek (UG), Eleo-
nora Sapia-Drewniak (UO), Bogusław Śliwerski (APS), Wiesław Theiss (UW), Janina Wyczasany
(UP im. KEN), Shu-Lan Yang (National Pingtung University of Education, Tajwan).

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Małgorzata Górnik-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław
Juszczak (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (dydaktyka),
Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika resocjalizacyjna), Beata Pitu-
ła (pedeutologia), Adam Stankowski (pedagogika specjalna), Agnieszka Stopińska-Pająk (historia
wychowania, andragogika), Ewa Wysocka (teoria wychowania).

Redaktor tomu / Contributing editor

Beata Pitula

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek

Zastępca redaktor naczelnej / Deputy editor-in-chief: Agnieszka Stopińska-Pająk

Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Redaktorzy językowi / Language editors

Magdalena Starzyk (język polski), David Oldroyd (język angielski – native speaker),

Krystian Wojcieszuk (język angielski)

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach

Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com),

a także – po wyczerpaniu nakładu – w zbiorach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej (www.sbc.org.pl)

i na stronie internetowej czasopisma.

PL ISSN 0137-706X

Publikacja finansowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Adres redakcji / Editorial address

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego

ul. M. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 227)

tel. (+48) 32 3599 738, e-mail: chowanna@us.edu.pl

www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie (<i>Beata Pitula</i>)	11
--	----

Artykuły

Kulturowe aspekty funkcjonowania współczesnego nauczyciela

STANISŁAW JUSZCZYK Nauczyciel we współczesnej kulturze medialnej	17
MARIA DEPTUŁA Rozwijanie kapitału społecznego jako zadanie nauczycieli	29
ŁUKASZ MICHALSKI Dwa psy, czyli o estetykach obecności w kulturze wobec wyzwań edukacji	43
ANNA GAJDZICA Pomiędzy zmieniającym a byciem zmienianym. Zmiana jako element zawodowego funkcjonowania nauczyciela	51
AGNIESZKA WEINER Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela	61
URSZULA SZUŚCIK Edukacja kulturalna a edukacja przez plastykę	81
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA Kompetencje artystyczno-wartościujące nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście edukacji kulturalnej i procesu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym	93
KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ Kulturowe wyznaczniki socjalizacji adolescentów. Nauczyciel wobec wyzwań współczesności	107
BEATA ECLER-NOCOŃ Nauczyciel wobec zmiany kulturowej a poszukiwanie prawdy o dobru w kontekście myśli Karola Wojtyły	119
WIOLETTA JUNIK Jak mogą się odnaleźć? Nauczyciel i uczeń w kulturze popularnej	131

BARBARA SMOTER Tabu seksualne w rodzinie i szkole. W poszukiwaniu (nie)obecnych kategorii	145
ANNA BAUTSZ-SONTAG Narracje towarzyszące — interpretujące oraz wychowawcze w procesie biblioterapeutycznym	157
ALICJA KORZENIECKA-BONDAR O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycielek (analiza przy użyciu kategorii czasu)	171
JAROSLAV VETEŠKA The role of qualifications and competences in initial and further education	179
ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, EWA JAGIEŁŁO Nauczyciel przedszkola w społeczeństwie wielokulturowym	193
Nauczyciel a kultura — doniesienia z badań	
KATARZYNA KRASOŃ Oswajanie z tekstami kultury w przygotowaniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — na przykładzie form teatralnych	203
EWA JAROSZ Nauczyciel a ochrona praw dziecka	217
BEATA PITUŁA Wokół roli nauczyciela w kulturze — nauczycielskie interpretacje	231
BEATA DYRDA Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi — wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych	245
ZENON GAJDZICA Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku	263
MAŁGORZATA KITLIŃSKA-KRÓL Nauczyciele i edukacja międzykulturowa	275
MONIKA SULIK Społeczno-kulturowy wymiar doświadczeń kobiet będących nauczycielami akademickimi — refleksje z badań	289

MAŁGORZATA KARZMARZYK Wybrane podręczniki dla klas pierwszych edukacji zintegrowanej — analiza metodą wizualno-werbalną Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena	303
ALICJA GAŁĄZKA Intercultural communication through drama in the language class- room — teachers' perspective	313
MARIUSZ WOŁOSZ Rola szkół artystycznych w kształtowaniu środowiska kulturowego Bytomia	325
MAŁGORZATA ŁĄCZYK, MAGDALENA KLESZCZ Pomiędzy wyobcowaniem a partycypacją — nauczyciele wobec war- tościowania atrybutów kultury postmodernistycznej	337

Recenzje

Józefa Bałachowicz: <i>Style działań edukacyjnych nauczycieli klas po- czątkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością</i> . Warsza- wa: Wydawnictwo WSP TWP 2009, ss. 335, ISBN 978-83-61121-07-7 (Małgorzata Suświłło)	351
Beata Dyrda: <i>Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Stu- dium społeczno-pedagogiczne</i> . Warszawa: Wydawnictwo Akademic- kie Żak 2012, ss. 536, ISBN 978-83-62015-42-9 (Teresa Giza)	359
<i>Nowe media w edukacji</i> . Red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemie- niecki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012, ss. 265, ISBN 978-83-7780-327-1 (Tomasz Huk)	367
<i>Cyberprzestrzeń i edukacja</i> . Red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Sie- mienicki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012, ss. 362, ISBN 978-83-7780-326-4 (Marcin Musioł)	373

Sprawozdania

Międzynarodowa Konferencja Naukowa <i>Dylematy pedagogiki spo- łecznej w postmodernistycznym świecie</i> , Brno, Republika Czeska, 19—20 kwietnia 2012 roku (Agata Rzymelka-Frańckiewicz)	379
Spotkanie naukowe doktorantów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego pt. <i>Złożone konteksty rozwoju</i> , Katowice, 9—10 maja 2013 roku (Magdalena Hyla)	385

Table of contents

Introduction (<i>Beata Pitula</i>)	11
--	----

Papers

Cultural aspects of the contemporary teacher's functioning

STANISŁAW JUSZCZYK Teacher in the contemporary media culture	17
MARIA DEPTUŁA Developing social capital as a teacher's objective	29
ŁUKASZ MICHALSKI Two dogs, that is, the aesthetics of presence in culture in the face of challenges of education	43
ANNA GAJDZICA Between the changing and being changed. Change as an element of professional functioning of a teacher	51
AGNIESZKA WEINER Contemporary (mega)trends in music education and the situation of Polish teacher	61
URSZULA SZUŚCIK Cultural education and the education through art classes	81
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA Artistic and evaluative abilities of teachers of early education in the context of cultural education and the process of visual training of a child at an early-school age	93
KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ Cultural determinants of adolescents' socialization. Teacher towards present challenges	107
BEATA ECLER-NOCOŃ Teacher in relation to a cultural change and searching for the truth about good in a light of Karol Wojtyła's thought	119

WIOLETTA JUNIK How can they find each other? The teacher and the pupil in popular culture	131
BARBARA SMOTER Sexual taboo in family and school. Searching for (un)present categories	145
ANNA BAUTSZ-SONTAG The interpreting and educational accompanying narratives in the bibliotherapeutic process	157
ALICJA KORZENIECKA-BONDAR On the need to establish a network of cooperation between teachers' family and professional life (an analysis using the category of time) .	171
JAROSLAV VETEŠKA The role of qualifications and competences in initial and further education	179
ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, EWA JAGIEŁŁO Kindergarten teacher in a multicultural society	193

A teacher and culture — reports from the research

KATARZYNA KRASOŃ Familiarizing early primary school teachers with cultural texts based on selected theatre forms	203
EWA JAROSZ A teacher and children's rights protection	217
BEATA PITUŁA Around teacher's role in culture — teachers' interpretations	231
BEATA DYRDA Teachers competences in gifted education — chosen research results of supporting the gifted students development	245
ZENON GAJDZICA Teachers in widely accessible schools on their preparation for work with the disabled learner in the context of transformations in the first decade of the 21st century	263
MAŁGORZATA KITLIŃSKA-KRÓL Teachers and multicultural education	275
MONIKA SULIK Social-cultural experiences of women who are academics — reflections of research	289

MAŁGORZATA KARZMARZYK The analysis of selected textbooks with the visual and verbal method by Günther Kress and Theo van Leeuwen	303
ALICJA GAŁĄŻKA Intercultural communication through drama in the language class- room teachers' perspective	313
MARIUSZ WOŁOSZ The role of art schools in creating Bytom's cultural environment . . .	325
MAŁGORZATA ŁĄCZYK, MAGDALENA KLESZCZ Between alienation and participation — teachers towards valuation of postmodern culture attributes	337

Reviews

Józefa Bałachowicz: <i>Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością</i> . Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 2009, pp. 335, ISBN 978-83-61121-07-7 (Małgorzata Suświłło)	351
Beata Dyrda: <i>Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne</i> . Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2012, pp. 536, ISBN 978-83-62015-42-9 (Teresa Giza) . . .	359
<i>Nowe media w edukacji</i> . Red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012, pp. 265, ISBN 978-83-7780-327-1 (Tomasz Huk)	367
<i>Cyberprzestrzeń i edukacja</i> . Red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012, pp. 362, ISBN 978-83-7780-326-4 (Marcin Musioł)	373

Reports

International Academic Conference in Brno entitled <i>The Dilemmas of the Social Pedagogy in the Postmodern World</i> , Czech Republic, 19—20 April 2012 (Agata Rzymelka-Frańckiewicz)	379
An academic meeting of PhD students of the Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia entitled <i>The complex contexts of development</i> , Katowice, 9—10 May 2013	385

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo, obdarzone mianem postmodernistycznego, postindustrialnego, funkcjonuje w świecie zdominowanym, a właściwie zdefiniowanym przez media (Strinati, 1995, s. 179). Dawniejsza teza, jakoby media były zwierciadłem odbijającym rzeczywistość, straciła na aktualności, w zamian pojawiła się nowa, akcentująca fakt, iż rzeczywistość jest zewnętrznym odbiciem tegoż zwierciadła (ibidem, s. 180—181), toteż znaki, symbole kultury stały się nieodzownymi narzędziami jednostkowego rozumienia rzeczywistości. We współczesnej kulturze (utożsamianej z kulturą popularną, masową) coraz częściej wygląd zewnętrzny i niekonwencjonalny styl życia są ważniejsze niż treść przekazu, coraz częściej jego rangę wyznacza dobra zabawa i żart. Taki stan rzeczy z jednej strony oferuje nieograniczone możliwości i daje jednostce niczym nieskrępowaną wolność, z drugiej — sprzyjać może akceptacji wszystkiego, co eklektyczne i nowe, a w konsekwencji prowadzić do zagubienia i rezygnacji z autentyczności (ibidem). Kultura współczesna jawi się zatem jako twór silnie oddziałujący, złożony, dynamicznie się rozwijający i niepoddający się jednoznacznej ocenie. Ukazuje się coraz więcej prac skoncentrowanych wokół tej problematyki. Dominantą treści tych publikacji jest pozytywnie pojmowana różnorodność kultury, ową różnorodność postrzega się jednak jako rodzaj zagrożenia unifikacją, niestabilnością, brakiem możliwości oparcia na stałych, ogólnie przyjętych wartościach. Trudności w rozeznaniu się w obecnym dorobku kultury, w nadawaniu znaczeń tradycjom kulturowym wynikają także z jej

różnorodności, która stała się możliwa dzięki szybkiej wymianie informacji między poszczególnymi osobami i grupami społecznymi z całego świata.

Wydawałoby się, że w warunkach demokracji kultura powinna rozwijać się swobodnie, bez ograniczeń, że człowiek wykorzysta wolność i rozwinięciem każdą formę swojej aktywności w stronę wartości niezbędnych do pokojowego, wartościowego współistnienia wszystkich ludzi. Trudno w tej chwili oceniać, czy obecne zjawiska kulturowe rzeczywiście służą każdej jednostce, czy też są zawłaszczane przez pewne grupy społeczne, czyniące z kultury „sztandary” przez siebie uznawanych wartości (Witkowski, 2007). Właściwa ocena takich zjawisk wymaga perspektywy odpowiednio długiego czasu. Na przykład, jeśli przyjrzymy się niekorzystnym warunkom rozwoju kultury w poprzedniej epoce, czyli w czasach PRL, i uznamy, że „nie tylko wspaniale rozkwitła w różnych dziedzinach [...], ale jednocześnie podbiła świat swymi walorami, i to wcale nie na zasadzie egzotycznych ciekawostek, jak to dawniej często bywało [...], lecz polski film, literatura, sztuka, muzyka, nauka tego okresu wkroczyły na fora międzynarodowe, zdobyły światowe uznanie” (Bogucka, 2008, s. 714), jeśli ponadto przyjrzymy się współczesnej komercjalizacji wielu obszarów kultury, wówczas odpowiedź na pytanie o warunki, w jakich najlepiej ta kultura się rozwija, jest bardzo trudna.

Trudno także w sposób jednoznaczny określić rolę i zadania nauczyciela, wynikające ze społecznych oczekiwań, ale też szans i wyzwań generowanych przez współczesną kulturę. Można jednak — jak sądzę — zaryzykować tezę, że współczesna kultura w pełni legitymizuje sytuowanie nauczycielskiej profesji w triadzie „pewność — wątpliwość — pokora” (Kwiatkowska, 2008, s. 197). Kulturowy przekaz burzy delikatną równowagę między dychotomiczną naturą dobra i zła; z racji swej różnorodności nie jest i nie może być jednoznaczny, nauczyciel zatem przechodzi wraz z uczniem „drogę naznaczoną chaosem i lawiną pytań” (Speck, 2005) w powodzi aksjologicznego i estetycznego relatywizmu oraz powszechnej ambiwalencji, czyniąc wartość z samego poszukiwania. Próba interpretacji i rozumienia treści kultury wiedzie do respektowania ludzkiego kapitału, pokory wobec tajemnicy rozwoju, odrzuca „dogmatyczny uniwersalizm [...] i pragmatyczny relatywizm” (Kwiatkowska, 2008, s. 200).

Uznając, iż w nieustającym dyskursie nad profesją nauczycielską nie może zabraknąć aspektu budującego unikatowość i społeczną rangę kultury, w prezentowanym tomie podjęto próbę określenia nauczycielskich powinności i dylematów wynikających z funkcjonowania we współczesnej kulturze. Autorzy, reprezentanci różnych środowisk naukowych, ukazują rolę nauczyciela przez pryzmat wybranych teorii naukowych i w świe-

tle danych empirycznych, niemniej pytanie o to, kim jest, kim powinien i kim może być nauczyciel we współczesnej kulturze, z natury swej złożoności pozostaje otwarte i w moim zamyśle ma prowokować do refleksji każdego, kto sięgnie po opracowanie.

Tom został podzielony na trzy tematyczne części. Pierwsza z nich, mająca charakter teoretycznych analiz i eksplanacji, zawiera piętnaście tekstów, które określają *Kulturowe aspekty funkcjonowania współczesnego nauczyciela*. Podjęto tu kwestie szans i zagrożeń generowanych przez współczesną kulturę (Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Violetta Junik); kondycji współczesnego systemu edukacji (Łukasz Michalski); zmiany jako elementu konstytuującego współczesną rzeczywistość (Anna Gajdzica); potrzeby rozwijania społecznego kapitału (Maria Deptuła); szeroko pojętych powinności i kompetencji nauczycielskich w kontekście społecznych oczekiwań, rynku pracy czy edukacji informatycznej i artystycznej (Stanisław Juszczyk, Agnieszka Weiner, Urszula Szuścik, Beata Mazepa-Domagala, Beata Ecler-Nocoń, Jaroslav Veteška, Anna Klim-Klimaszewska i Ewa Jagiełło); wśród tekstów tej części znalazło się także miejsce na dyskusję nad aspektem płci jako czynnikiem formującym zawodowe funkcjonowanie nauczyciela (Barbara Smoter) czy seksualności jako współwyznacznikiem jakości życia człowieka.

W części drugiej opracowania: *Nauczyciel a kultura — doniesienia z badań*, znalazły się raporty z badań nad nauczycielskimi interpretacjami współczesnej kultury (Beata Pituła); walorami kultury ponowoczesnej i postawami nauczycieli wobec niej (Magdalena Kleszcz, Małgorzata Łączyk); społeczno-kulturowymi doświadczeniami w kreacji biografii jednostki (Monika Sulik); rolą szkół artystycznych w kształtowaniu środowiska kulturowego (Mariusz Wołosz); rolą form teatralnych w praktyce edukacyjnej nauczycieli (Katarzyna Krasoń); nauczycielskimi kompetencjami w zakresie wykorzystania form dramowych (Alicja Gałązka); jakością treści artystycznych w podręcznikach szkolnych (Małgorzata Kaczmarczyk); pracy z uczniami niepełnosprawnymi (Zenon Gajdzica); ochrony dziecka przed przemocą (Ewa Jarosz); rozwijania potencjału uczniów zdolnych (Beata Dyrda) oraz kompetencjami międzykulturowymi nauczycieli (Małgorzata Kitlińska-Król).

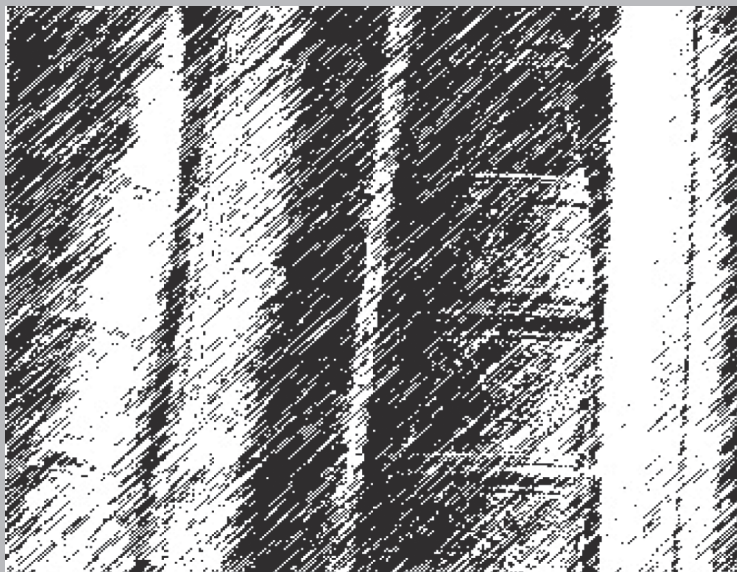
Trzecia część publikacji zawiera recenzje prac naukowych i sprawozdania z konferencji.

Współczesna kultura stanowi konglomerat „nieoczywistości i możliwości”. Prezentowana praca bynajmniej nie rości sobie prawa do miana opracowania całościowego problematyki objętej tytułem tomu. To jedynie „zbiór etiud”, impuls do podjęcia dalszej, pogłębionej refleksji nad nauczycielem i jego zawodowym funkcjonowaniem w warunkach ustawicznie transformującego się świata i społecznych oczekiwań.

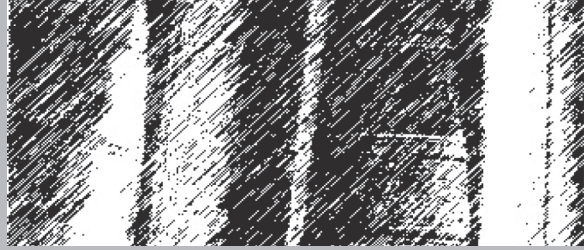
Bibliografia

- Bogucka M., 2008: *Kultura, naród, trwanie. Dzieje kultury polskiej od zarania do 1989 roku*. Warszawa.
- Kwiatkowska H., 2008: *Pedeutologia*. Warszawa.
- Speck O., 2005: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przeł. E. Cieślik. Wstęp B. Śliwerski. Gdańsk.
- Strinati D., 1995: *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Przeł. W.J. Burszta. Poznań 1995.
- Witkowski L., 2007: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa.

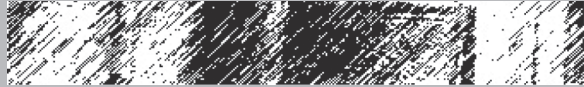
Beata Piłula



Artykuły



Kulturowe aspekty funkcjonowania współczesnego nauczyciela



STANISŁAW JUSZCZYK

Nauczyciel we współczesnej kulturze medialnej

Teacher in the contemporary media culture

Abstract: In the work the competences of the contemporary teacher in the framework of the constructivist as well as cognitive theories have been presented. The attention has been focused on the personal features and competences of teachers in the range of the use of the information and communication technologies in their pedagogical work and the shaping among the learners the medial and digital competences, motivation to the learning, development of pupil's interests and ethical behaviors of a teacher.

Key words: information and communication technologies, process of teacher's education, constructivist teacher, medial and digital competences, motivation, ethics in the teacher's job.

Wprowadzenie

Spółczesne społeczeństwo oparte na wiedzy, postmonocentryczne, charakteryzujące się asynchronizacją rozwoju (poszczególne warstwy społeczeństwa rozwijają się z różną prędkością) nie może funkcjonować bez bardzo dobrze wyedukowanych obywateli, dobrze przygotowanych pod względem zawodowym pracowników, a przede wszystkim bez nowoczesnie wykształconych nauczycieli, umiejących sprostać wymogom dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa. Edukacja łącznie z praktyką zawodową stały się niezbędnymi czynnikami umożliwiającymi osiągnięcie ambitnych celów ekonomicznych i społecznych krajów rozwiniętych i rozwijających się.

Główne transformacje mają dziś miejsce w sektorze edukacji zarówno formalnej, jak i równoległej, czyli w organizacjach, które zaczynają odgrywać kluczową rolę, umożliwiając ludziom rozwinięcie nowych zdolności i kształtowanie nowych umiejętności. We współczesnym systemie edukacyjnym wyzwaniem jest realizacja tych zdolności do poziomu nieobserwowanego nigdy przedtem; na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność sprostania stawianym im wymaganiom. Jednak we współczesnej kulturze instant, kulturze natychmiastowości, kulturze w dużej mierze kształtowanej przez interaktywne media społeczne, typu: Internet ze swymi usługami, telefonia komórkowa, komunikatory, blogi, Wiki, powiadomienia obywatelskie oraz portale społecznościowe¹, a przede wszystkim przez interaktywne gry komputerowe, mające wpływ na kulturę medialną konstruktorów, użytkowników i odbiorców przekazów medialnych, nastąpiła deprecjacja autorytetu nauczyciela. W związku z tym w procesie kształcenia nauczycieli należy zwracać uwagę na te aspekty kompetencji nauczyciela, które pozwolą odbudować jego autorytet w oczach uczących się.

¹ D. Trzeciak sformułował swą definicję mediów społecznych w kontekście marketingu i określił *social media* jako „zbiór relacji, zachowań, uczuć, empatii oraz interakcji pomiędzy konsumentami, markami, gdzie następuje wielokierunkowa komunikacja wymiany doświadczeń za pomocą zaawansowanych narzędzi komunikacji” (Trzeciak, 2012). Media społeczne i miejsca ich funkcjonowania stają się coraz bardziej skomplikowane w aspekcie kodowym, ikonycznym, symbolicznym, konstrukcyjnym, funkcjonalnym; nawiązują do współczesnych modeli systemów ekonomicznych i społecznych. Pojęcie mediów społecznych obejmuje wszystkie bazujące na sieci i mobilne miejsca w sieci, które oferują wolny dostęp z interaktywnym połączeniem. Swobodny dostęp pozwala jednemu użytkownikowi na przeglądanie, komentowanie i modernizowanie treści dostępnych innym użytkownikom w różnych miejscach sieci i komunikowanie się z innymi użytkownikami na temat samego medium czy prezentowanych w nim treści.

Dla młodzieży ważna staje się komunikacja pośrednia, szukanie znajomych i przyjaciół w sieci globalnej, przełamywanie barier codziennej komunikacji bezpośredniej, podejmowanie takich działań w rzeczywistości alternatywnej, które nie byłyby możliwe w świecie rzeczywistym, w szczególności kierowanie działaniami swego awatara w grach komputerowych typu *second life* (Juszczyk, 2010a, s. 47—51). Wzorem dla młodych ludzi staje się posiadacz następujących rekwizytów: komputera mającego łączność z Internetem, telefonu komórkowego, smartfonu, tabletu oraz oryginalnego, chociaż starego samochodu. Wśród młodych ludzi coraz częściej wyraźnie dominuje kultura typu „mieć”. Z tego powodu niewiele zarabiający, zdaniem wielu młodych ludzi, niezaradny nauczyciel nie jest dla nich wzorcem do naśladowania, tym bardziej jeżeli posiada braki w zakresie znajomości pracy, nauki i zabawy z mediami społecznymi (Juszczyk, 2012).

Paradoksalnie w alternatywnej rzeczywistości gier komputerowych, wszechobecnej komunikacji pośredniej, potwierdzającej przynależność do grupy, mobbingu elektronicznego (cyberprzemocy), tymczasowości, niestałości kontaktów interpersonalnych ze znajomymi w rzeczywistości wirtualnej, nikłych więzi emocjonalnych w grupie młody człowiek, taki, który umie znaleźć w sieci interesujące go informacje i osoby (co nazywamy konektywizmem), poszukuje jednak autorytetu. A przecież to media w dużej mierze kształtują autorytety społeczne, świat humanistycznych wartości, obyczaje, język oraz postawy, nie zawsze prospołeczne (Juszczyk, 2004a, s. 157—167). Jak napisał Jerzy Szymik, „Wystarczy świecić złudnie — światłem sztucznym, skierowanym w ślepe uliczki — by grać rolę lampy autorytetu” (Szymik, 1997, s. 179). Funkcjonujący w ponowoczesnym społeczeństwie młody człowiek poszukuje jednak trwałości, stabilności, oparcia, poczucia bezpieczeństwa i rady w trudnych sytuacjach. Pragnie być traktowany podmiotowo, jako pełnoprawny uczestnik brać udział w dialogu edukacyjnym, pragnie autonomii w samowychowaniu i twórczym samorozwoju.

Zatem, jaki nauczyciel może stać się dla takiego młodego człowieka autorytetem?

W niniejszej pracy podejmuję próbę odpowiedzi na to pytanie, nawiązując przy tym do wielu oddalonych do tej pory od siebie dyscyplin naukowych, takich jak: dydaktyka ogólna, pedeutologia, pedagogika społeczna, pedagogika mediów, socjologia, antropologia kultury, aksjologia i informatyka. W takim interdyscyplinarnym ujęciu ukazują wymagane kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela, jego zróżnicowane działania w edukacji wykorzystującej technologie informacyjno-komunikacyjne oraz wyniki tych działań.

Nauczyciel a kultura

Kulturę można postrzegać jako proces tworzenia, a następnie pielęgnowania wytworów ludzkiego działania. Jednak kultura jest zjawiskiem niejednorodnym i tak złożonym, że nie można jej zamknąć w jednej teorii czy jednej definicji. Analiza wielu teorii kultury wskazuje, że poszczególne teorie nie znoszą się wzajemnie, lecz uzupełniają. Według Alfreda L. Kroebera i Clyde'a Kluckhohna (1952; zob. też: Filipiak, 1996), kultura ma sześć różnych aspektów: (1) w ujęciu opisowym obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę i prawa ludzi; (2) w ujęciu historycznym postrzega się ją jako mechanizm przekazywania dziedzictwa kulturowego; (3) w ujęciu normatywnym traktowana jest jako podporządkowanie zachowań człowieka wzorom i wartościom kulturowym przyjętym w społeczeństwie; (4) ujęcie psychologiczne zwraca uwagę na nauczanie nawyków kulturowych; (5) w ramach ujęcia strukturalnego bada się strukturę wybranych kultur; natomiast (6) w ujęciu genetycznym badacze określają pochodzenie danej kultury.

Nauczycielowi stawia się wymóg aktywnego uczestnictwa w kulturze oraz jej wzbogacania. Taka aktywność wpływa pozytywnie na pracę zawodową nauczyciela (Wojnar, 1995). Wzbogaca on nieustannie swą wiedzę o obiektywnej rzeczywistości, lepiej rozumie postępowanie ludzi, kształtuje swój system wartości oraz postawy prospołeczne, powiększa obszar doznań estetycznych, prawidłowo konstruuje relacje interpersonalne z innymi nauczycielami i uczniami w szkole, kształtuje umiejętności prawidłowej komunikacji z uczniami, tworzy przestrzeń edukacyjnego dialogu oraz wzbogaca kulturowo swych uczniów, uczy ich uczestnictwa w kulturze oraz wrażliwości na piękno sztuki (Ablewicz, 1999).

W literaturze pedeutologicznej można znaleźć również wątki dotyczące kultury pedagogicznej nauczyciela, w której dominują w zasadzie trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny i działaniowy. Komponenty te można krótko scharakteryzować w następujący sposób (zob. Banach, 1988, 2000; Duraj-Nowakowa, 2002; Poplucz, 1984; Kawula, 1998):

1. Komponent poznawczy — dotyczy sfery intelektualnej, wiedzy psychopedagogicznej i przedmiotowej nauczyciela.
2. Komponent emocjonalny (afektywny) — obejmuje emocje, zainteresowania związane z realizacją pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.
3. Komponent behawioralny — to werbalne i działaniowe przejawy wcześniej wymienionych składników.

Wzorzec kultury pedagogicznej nauczyciela zawiera zalecenia odnoszące się do pełnienia roli nauczyciela i zachowania się w określony sposób w różnych sytuacjach społecznych (Maciaszek, 1981).

Zdaniem Czesława Banacha, nauczyciel w swej codziennej działalności wchodzi w liczne interakcje z różnymi podmiotami sytuacji szkolnej. Jednakże najważniejsza jest relacja nauczyciela i ucznia. Jakość relacji nauczyciela z uczniami determinuje pozostałe układy w szkole, kształtuje społeczno-pedagogiczny klimat szkoły (Banach, 2000). Postarajmy się zatem scharakteryzować kompetencje zawodowe współczesnego nauczyciela.

Charakterystyka kompetencji współczesnego nauczyciela w ujęciu teorii kognitywistycznych

Współczesny nauczyciel powinien być profesjonalistą, przygotowanym do swej pracy zawodowej pod względem pedagogicznym, psychologicznym oraz metodycznym. Jak pisze Czesław Banach, nauczyciel powinien być źródłem wiedzy dla uczących się, źródłem etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie, powinien wyzwać aktywność uczących się i wspomagać ich rozwój. Lista kompetencji, praw i powinności nauczycielskich w pedeutologii i naukach społecznych jest długa, ponieważ nauczyciel pozostaje zaangażowany w zmiany rozwojowe szkoły i edukacji oraz kultury i życia społecznego. Nauczyciel stanowi wartość, cel i narzędzie polityki edukacyjnej. Jego działalność jest skierowana ku kulturze przyszłości i kształtowania relacji międzyludzkich. Skuteczność tych działań zależy w dużej mierze od osobowości nauczyciela, jego kompetencji i motywacji do pracy dydaktyczno-wychowawczej (Juszczyk, 2006c, s. 9—15), programów edukacji i warunków realizacji programów kształcenia w szkole, postaw uczniów i ich rodziców wobec procesu nauczania-uczenia się, a także zewnętrznych sytuacji społeczno-ekonomicznych. Nauczyciel może stać się wzorem do naśladowania, a czasami antywzorem postępowania, podlegającym nieustannej obserwacji przez podmioty edukacji (Banach, 2004, s. 548—549).

Współczesna polska szkoła wykazuje wiele słabości: przymus pedagogiczny, encyklopedyzm w nauczaniu, powielanie wzorów metodycznych oraz sposobów rozwiązywania problemów, które egzemplifikowane są

w niskich wynikach testów PIRLS i PISA (Juszczyk, 2010b). Dlatego w dzisiejszej szkole potrzebny jest nauczyciel twórczy, cechujący się umiejętnością prowadzenia zróżnicowanych analiz, znający skuteczne sposoby motywacji uczących się do podejmowania edukacyjnych wyzwań, realizujący założenia teorii konstruktywistycznych i kognitywistycznych (Juszczyk, 2002a).

Współczesny nauczyciel konstruktywista, wykorzystujący w procesie kształcenia nowe technologie, nie powinien być osobą, na której opiera się ten proces, nie powinien także być jego centralnym punktem ani mieć „patentu na rozum”; obserwując uczących się, nauczyciel powinien nadal badać i odkrywać. Dziś nauczyciel powinien więc być przewodnikiem uczących się, powinien wskazywać, jak z poszczególnych informacji należy konstruować wiedzę, jak w twórczy sposób odkrywać, a następnie rozwiązywać problemy, jak wspierać uczących się w ich pracy grupowej, jak myśleć o przedmiocie dyskusji, jak formułować pytania, w jaki sposób poszukiwać odpowiedzi; nauczyciel powinien radzić, jak formułować i analizować problem, jak doświadczać zdarzeń i wyzwań osadzonych w kontekście rzeczywistych, życiowych sytuacji, które są bardzo interesujące dla uczących się i przyczyniają się do satysfakcji z ich nauki. Nauczyciele powinni monitorować postępowanie badawcze uczących się, promować nowe struktury myślenia, przedstawiać głównie surowe fakty, pierwotne źródła informacji i interaktywne materiały, które sprzyjają realizacji doświadczeń. Oznacza to, że nauczyciele powinni wspierać kognitywny rozwój i proces uczenia się zarówno tych najlepszych, jak i tych słabszych — wszystkich, którzy razem tworzą społeczność uczących się. Nauczyciele powinni nieustannie zadawać uczącym się pytania i dawać im czas na znalezienie odpowiedzi, popierając wyższy poziom myślenia. Nauczyciele konstruktywiści powinni dawać szansę uczącym się na formułowanie odpowiedzi wychodzącej poza trywialne stwierdzenie występowania zjawiska. Zachęcać do syntezy wniosków poprzez analizowanie, przewidywanie, wyjaśnianie oraz obronę własnego zdania. Wprowadzać uczących się w świat realnych możliwości, a następnie pomagać tworzyć abstrakcyjne uogólnienia, które wiązałyby analizowane zjawiska i procesy.

Jakież jest zatem ideał nauczyciela? Nauczyciel idealny to nauczyciel otwarty na dialog i pomagający uczniom rozwiązywać ich trudne problemy, odpowiedzialny za swe działania, przyjaciel młodzieży, dyskretny, czyli taki, który zachowuje dla siebie problemy poszczególnych uczniów, kompetentny w swej pracy zawodowej, uwzględniający w swej pracy pedagogicznej strategię indywidualnego nauczania, bardziej nagradzający niż stosujący kary, diagnozujący niepowodzenia szkolne uczniów i podejmujący działania profilaktyczne, a także korekcyjno-wyrównawcze, stosują-

cy jasne reguły krytyki, otwarty na komunikaty werbalne i niewerbalne uczniów, mający umiejętność trafnego odczytywania tych komunikatów, empatyczny, odważny w ekspresji własnych, niepopulistycznych poglądów, opinii czy sądów, wytrwały w docieraniu do celu, znający wyniki najnowszych badań naukowych z dyscyplin pokrewnych nauczaniem przedmiotowi i dzielący się wiedzą z tego zakresu z uczniami, inspirujący uczniów do poznawania nowości, rozwijania własnych zainteresowań, motywujący ich skutecznie do nauki², samodoskonający się, twórczy w dialogu edukacyjnym i rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, innowacyjny, świadomie unikający stereotypów, ciekawy świata i jednocześnie kształtujący wymienione cechy u swych uczniów. To nauczyciel podejmujący działania trudne, czasem ryzykowne, jednak całkowicie odpowiedzialny za skutki swego postępowania. Operatywny i mający zdolności predykcji i antycypacji, pełen poczucia tożsamości, zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej, kształtujący ekspresyjność nauczanych. Dziś nauczyciel staje się bardziej doradcą i przewodnikiem uczących się, często uświadamia im ich preferencje sensoryczne, kształtuje z nimi indywidualne style uczenia się (Juszczyk, 2004b, s. 119—134) oraz style poznawcze, jest mediatorem między uczniem a jego rodzicami, kształtuje u uczniów aspiracje edukacyjne i zawodowe, diagnozuje zaburzenia rozwojowe i wspiera poczynania edukacyjne uczących się, przeciwdziała marginalizacji i wykluczeniu uczniów ze społeczności klasowej — sprzyja procesom inkluzyjnym. Kompetentny nauczyciel nie tylko kieruje procesem nauczania, wychowuje, lecz także rozwija inicjatywę poznawczą i samodzielność uczniów. Oznacza to, że oprócz systematycznego, długotrwałego i bezpośredniego procesu nauczania proponuje nauczanie pośrednie, poprzez świadome, intencjonalne i umiejętne wykorzystanie podręcznika, ale też każdego wartościowego źródła informacji, w tym zasobów edukacyjnych i naukowych Internetu. Nauczyciel moderuje dyskusję oraz kształtuje uniwersalne umiejętności uczących się, czyli: współpracę i współdziałanie w małych zespołach, prezentację wytworów działania zespołu oraz samoprezentację, komunikowanie bezpośrednio i pośrednio z wykorzystaniem mediów, komunikowanie w języku globalnym, jakim jest język angielski.

² Zadaniem nauczyciela jest motywowanie uczących się w zróżnicowanych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, co sprzyja zaangażowaniu uczących się, ich zainteresowaniu nauczonymi treściami, aktywności na zajęciach dydaktycznych, a w końcu zwiększeniu skuteczności dydaktycznej, egzemplifikującej się w szybszym zrozumieniu nauczanych treści, większym poziomie ich asymilacji oraz w świadomym i intencjonalnym konstruowaniu wiedzy z określonego przedmiotu, a nawet kilku przedmiotów poprzez integrację ich treści. Szczególnie ważna jest motywacja w procesie rozwiązywania problemów.

Tak skonstruowana sylwetka nauczyciela to wizerunek idealny, wywołujący jednocześnie refleksje na temat dotychczasowej zawartości merytorycznej procesu kształcenia oraz sposobów kształcenia współczesnych nauczycieli.

Nauczyciel powinien także mieć predyspozycje psychiczne do tego zawodu, umiejętności komunikowania się z młodzieżą w sytuacjach trudnych, kryzysowych, zdolność empatii. Już na pierwszej lekcji powinien uczniom jasno przedstawić wymogi nauczania-uczenia się oraz wymagane formy zachowania.

Dobrze przygotowany nauczyciel to nie tylko dobry dydaktyk, to również wspaniały erudyta, dobry psycholog i pedagog, umiejący współpracować z rodziną i organizujący wsparcie społeczne. Wykształcenie takiego nauczyciela/pedagoga to proces długotrwały i należy go podjąć jak najszybciej. Wcześniej należy dostosować do przeprowadzenia tego procesu prawo oświatowe.

Kultura medialna a kompetencje zawodowe nauczyciela

W świecie zdominowanym przez kulturę medialną i media społeczne powinniśmy nadal rozwijać możliwości stwarzane między innymi przez modele kształcenia na odległość i edukacji otwartej w celu rozwinięcia edukacji masowej bardziej elastycznej i spersonalizowanej (Juszczuk, 2002a; zob. też: Juszczuk, 2002b, s. 45—52). W tym celu nauczyciele powinni wykorzystywać możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) oraz różnych rodzajów mediów, takich jak: materiały drukowane, telewizja analogowa i cyfrowa (jako elementy systemu wspomagania procesu kształcenia), komponenty TIK oraz szerokopasmowy Internet wraz z wybranymi usługami, traktowane jako media zindywidualizowane oraz — coraz częściej — media społeczne (Juszczuk, 2005, s. 106—109).

Organizowanie procesu interaktywnego uczenia się — nie tylko między nauczycielem a uczącymi się czy między samymi uczącymi się, lecz także między uczącymi się a interaktywnym oprogramowaniem użytkowym i edukacyjnym — staje się realne dla jednostek społeczeństw krajów rozwiniętych (Juszczuk, 2006b, 2006d, s. 22—26). Konsekwencją tego jest postępowanie procesu alfabetyzacji cyfrowej nauczycieli.

Alfabetyzacja cyfrowa nauczycieli w procesie kształtowania ich kompetencji zawodowych

Alfabetyzm cyfrowy jest jedną z zasadniczych umiejętności i kompetencji, jakie są wymagane do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie opartym na wiedzy i nowej kulturze medialnej. Odnosi się również do alfabetyzmu medialnego i kompetencji w zakresie współżycia społecznego, ponieważ mają one takie wspólne cele, jak aktywny udział w życiu obywatelskim i odpowiedzialne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wprowadzany w krajach Unii Europejskiej program E-edukacja uwzględnia promowanie alfabetyzmu cyfrowego, a w ten sposób wzmocnienie spójności społecznej, motywowanie do permanentnego uczenia się, wspieranie rozwoju indywidualnego oraz promowanie dialogu interkulturowego. Istnieje możliwość wykorzystania e-edukacji w kontekście innowacji dotyczącej metod nauczania. Miałyby to na celu podniesienie jakości procesu uczenia się i zapewnienie uczącym się większej samodzielności, autonomii. Działania w tej sferze muszą obejmować zarówno aspekty koncepcyjne, jak i aspekty praktyczne — od rozumienia pojęcia alfabetyzmu cyfrowego do wskazywania działań naprawczych skierowanych do określonych grup odbiorców. Alfabetyzm cyfrowy oraz alfabetyzm medialny stają się więc podstawą kształcenia współczesnego nauczyciela. Nauczycielom już aktywnym zawodowo proponuje się uczestniczenie w kwalifikacyjnych studiach podyplomowych z omawianego zakresu. Analizując programy studiów podyplomowych dla nauczycieli, można skonstatować fakt istnienia w tych programach obowiązkowych zajęć z technologii informacyjnej.

Współczesny nauczyciel wykorzystujący technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji nie tylko musi zwrócić uwagę na swoje kompetencje w zakresie umiejętności stosowania samych technologii, przygotowania stosownych materiałów dydaktycznych, dokonywania istotnych zmian w realizowanej dotychczas metodyce nauczania, lecz także dostrzec zróżnicowane style uczenia się uczniów, wynikające z wykazywanych przez nich różnic indywidualnych (Gardner, 2002; Juszczuk, 2009, s. 55—68). Można zadać sobie pytania: Jakie praktyczne implikacje dla nauczycieli ma bogata lista stylów uczenia się oraz związanych z nimi sposobów demonstrowania swych intelektualnych możliwości (Juszczuk, 2004b, s. 119—134)? Jak dopasować metody nauczania do wykazywanych przez uczących się preferowanych stylów uczenia się i stylów poznawczych? Nauczyciele na pewno powinni zdać sobie sprawę z tego,

że każdy człowiek postrzega otaczający go świat w inny sposób. Uczący się mogą mieć bardzo różne preferencje, mogą wybierać, w jaki sposób, kiedy, gdzie i jak często się uczyć. Analiza uczniowskich stylów uczenia się jest szczególnie ważna w przypadku uczenia się z wykorzystaniem komputera, mediów społecznych, usług sieci globalnej i kursów *online*.

Kształtowanie kompetencji medialnych i cyfrowych przyszłych nauczycieli staje się jednym z najważniejszych celów współczesnej edukacji. Kompetencje te nie tylko pozwolą jednostce w sposób świadomy i skuteczny uczestniczyć w procesie edukacji szkolnej, a następnie edukacji permanentnej, lecz także będą przeciwdziałać zjawisku wykluczenia z transformującego się społeczeństwa. Pomocny w procesie kształtowania kompetencji medialnych i cyfrowych będzie nowoczesnie wykształcony nauczyciel (Juszczuk, 2006a, s. 169—176).

Konkluzje

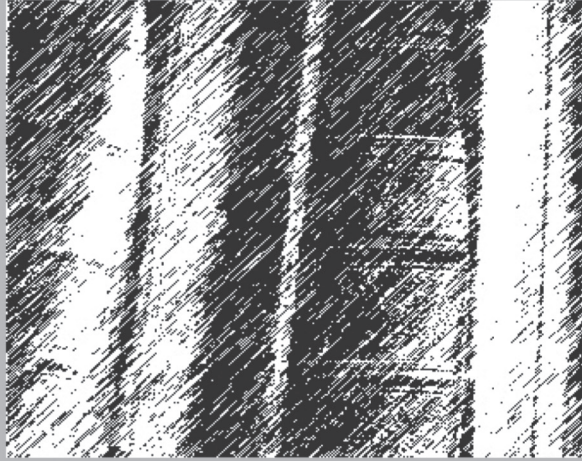
Umiejętność kształtowania u uczniów świata wartości ogólnohumanistycznych, etyczne postępowanie, umiejętność motywowania do nauki, rozwijania zainteresowań poznawczych, kształtowania postaw prospołecznych i prozdrowotnych uczących się to wielka sztuka, dziś obca jeszcze wielu nauczycielom. Istnieje potrzeba podejmowania dalszych analiz teoretycznych oraz eksploracji empirycznych cech osobowościowych oraz kompetencji zawodowych nauczyciela na poszczególnych poziomach kształcenia, których podmiotami są nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Warto też podjąć badania porównawcze dotyczące kompetencji nauczyciela, procesu kształcenia nauczycieli, ich interakcji z uczniami i rodzicami, podejmowania przez nich innowacji pedagogicznych w krajach sąsiadujących, o podobnych systemach edukacyjnych, zbliżonym poziomie rozwoju społecznego i kulturowego.

Rząd powinien mieć swój intencjonalny udział w procesie kształcenia nauczycieli poprzez sterowanie nim oraz nadzorowanie kierunku zmian technologicznych i ekonomicznych. Istotne jest diagnozowanie powstających trudności czy barier oraz przełamywanie ich w uniwersytetach, w których powinien odbywać się wysokiej jakości proces kształcenia nauczycieli.

Bibliografia

- Ablewicz K., 1999: *Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej*. „Edukacja”, nr 3, s. 5—15.
- Banach C., 1988: *Kultura pedagogiczna nauczyciela — płaszczyzny i formy jej przejawiania się w szkole i w środowisku*. „Oświata i Wychowanie”, nr 22, s. 43—47.
- Banach C., 2000: *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*. „Edukacja”, nr 2, s. 7—20.
- Banach C., 2004: *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, s. 548—553.
- Duraj-Nowakowa K., 2002: *Nauczyciel: kultura — osoba — zawód*. Kielce.
- Filipiak M., 1996: *Socjologia kultury*. Lublin.
- Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań.
- Juszczyk S., 2002a: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja reguł, zjawisk i procesów*. Toruń.
- Juszczyk S., 2002b: *Kształtowanie przez nauczycieli informatyki wśród uczniów kluczowych kompetencji niezbędnych w społeczeństwie ery komunikacji, informacji i wiedzy*. W: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*. Red. J. Migdałek, B. Kędziarska. Kraków, s. 45—52.
- Juszczyk S., 2004a: *Przekazy medialne w kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży*. V: *Diferenciacja vyučovania a súvislosti*. Red. E. Petlak, S. Juszczyk. [VEGA 1/0092/03]. Nitra, s. 157—167.
- Juszczyk S., 2004b: *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu*. „Chowanna”, T. 2 (21), s. 119—134.
- Juszczyk S., 2005: *Kształtowanie u nauczycieli w Polsce kompetencji w zakresie edukacji medialnej i technologii informacyjnej*. V: *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Red. B. Kosová. Banská Bystrica, s. 106—109.
- Juszczyk S., 2006a: *Alfabetyzacja cyfrowa w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. W: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kompetencje i standardy kształcenia*. Red. J. Migdałek, M. Zając. Kraków, s. 169—176.
- Juszczyk S., 2006b: *Methodological considerations of the chosen pedagogical, sociological and psychological aspects of e-learning*. In: *e-learning issues*. Eds. G. Banse, A. Kiepas, N. Ursua. Berlin.
- Juszczyk S., 2006c: *Rola motywacji w życiu jednostki. Rozważania metodologiczne*. V: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Red. E. Petlak. Nitra, s. 9—15.
- Juszczyk S., 2006d: *Types of interactions and process of community building in e-learning and distance learning*. V: *Information and communication technology in education*. Red. E. Mechlová. Ostrava, s. 22—26.
- Juszczyk S., 2009: *Aspekty modalnościowe edukacji medialnej*. „Chowanna”, tom jubileuszowy, s. 55—68.
- Juszczyk S., 2010a: *Fascynacja młodzieży grami komputerowymi*. „Edukacja i Dialog”, nr 9—10, s. 47—51.
- Juszczyk S., 2010b: *New types of functional literacy: media and digital literacy in the social change*. Proc. of International Conference on Development of Functional Literacy in the Context of International Comparative Studies of PISA and PIRLS. Tatranska Lomnica, Slovak Republic, April 22—23, 2010.

- Juszczak S., 2012: *Media społeczne w procesie kształcenia studentów*. W: *Technologia informacyjna w zmieniającej się edukacji*. Red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki. Toruń.
- Kawula S., 1998: *Kultura pedagogiczna rodziców, jako czynnik stymulujący rozwój i wychowanie młodego pokolenia*. W: *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*. Red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke. Toruń.
- Kroeber A.L., Kluckhohn C., 1952: *Culture. A critical review of concepts and definitions*. "Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology" [Harvard University], vol. 47, no. 11, s. 36—47.
- Maciaszek J., 1981: *Nauczyciel a problemy kultury pedagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
- Poplucz J., 1984: *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. Warszawa.
- Szymik J., 1997: *Niezmienna potrzeba światła*. „Etos”, nr 37, s. 179.
- Trzeciak D., 2012: *Czym są Social Media — Era Social Media*. Tryb dostępu: <http://interaktywnie.com/biznes/blog-ekspercki/social-media/czym-sa-social-media-era-social-media-7956>. Data dostępu: 12.01.2012 r.
- Wojnar I., 1995: *Edukacja i kultura*. „Kultura i Edukacja”, nr 3.



MARIA DEPTUŁA

Rozwijanie kapitału społecznego jako zadanie nauczycieli

Developing social capital as a teacher's objective

Abstract: This article outlines the necessity of developing the social capital. The first part deals with a dilemma surrounding the expectation that teachers will engage in developing cooperation skills — one of the aspects of social capital — despite the individualistic trend dominating our culture. The second part focuses on the basic skills contributing to the efficiency of cooperation when developed. These are the ability to understand others and communicate with them, empathy and self-control. Teacher's activities enhancing their development were also characterised.

Key words: social capital, culture of individualism, culture of collectivism, cooperation, teacher's activities supporting the development of a child's cognitive and emotional skills.

Prof. dr hab. Michał Kleiber, członek rzeczywisty i prezes PAN, w czasie wykładu wygłoszonego podczas uroczystości z okazji nadania mu stopnia doktora honorowego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego dnia 24 kwietnia 2012 roku, powiedział, że szanse dalszego rozwoju Polski zależą od rozwijania zdolności uczenia się ludzi, ich kreatywności i umiejętności współpracy. Pogląd Kleibera jest zbieżny z wnioskami sformułowanymi w kolejnym raporcie *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków* (Czapiński, Panek, red., 2011). Podkreśla się w nim niski poziom rozwoju kapitału społecznego, który rozumiany jest jako zjawisko kulturowe obejmujące „obywatelskie nastawienie członków społeczeństwa, normy społeczne wspierające działania wspólne oraz zaufanie interpersonalne i zaufanie obywateli do instytucji publicznych” (ibidem, s. 284). Kapitał społeczny decyduje o efektywnym rozwoju społeczeństwa i jakości życia. Jest istotą społeczeństwa obywatelskiego. Kraje uboższe, do których Polska jeszcze się zalicza, mogą się rozwijać dzięki przyrostowi kapitału ludzkiego — wiedzy i umiejętności indywidualnych ludzi. Jednak od pewnego progu zamożności decydujący wpływ na rozwój kraju ma kapitał społeczny. Zakłada się, że „Polska przekroczy próg zamożności, powyżej którego dalsze inwestowanie w kapitał ludzki przestanie wystarczać do podtrzymania rozwoju, prawdopodobnie za ok. 8 lat. Tyle mniej więcej zostało nam czasu na budowanie kapitału społecznego, jeśli chcemy się dalej rozwijać” (ibidem, s. 292). Tak więc dalszy rozwój naszego kraju będzie zależał w znacznej mierze od umiejętności zespołowego działania. Autorzy raportu postulują pilne wprowadzenie do przedszkoli i szkół przedmiotu „kompetencje obywatelskie”, który jednak nie powinien być realizowany w postaci lekcji z wykładem i podręcznikiem, lecz za pomocą takich form wychowania, „które pokażą młodym Polakom konkretne korzyści wynikające z „podjęcia ryzyka współdziałania” (ibidem, s. 355). Wybór rozwijania umiejętności współpracy jako celu wychowania jest problemem kulturowym, wcale nie oczywistym w kulturze, w której żyjemy. Refleksja nad tym wyborem stanowi cel pierwszej części tego artykułu. W drugiej części zostaną przedstawione działania nauczyciela sprzyjające rozwojowi zdolności współpracy uczniów.

Rozwijanie umiejętności współpracy w kulturze promującej indywidualizm

Niski poziom rozwoju umiejętności współpracy w naszym społeczeństwie jest konsekwencją kultury, w której żyjemy. W naszej kulturze

wartość stanowi indywidualizm, a jego cechą charakterystyczną — według H. Rudolfa Schaffera (2010) — jest dawanie pierwszeństwa celom osobistym przed grupowymi. Przyjmuje się, że tym, co nadaje kierunek działaniom ludzi, są ich potrzeby, upodobania i prawa. Jednostkę postrzega się jako istotę autonomiczną, a wartości promowane przez kulturę to asertywność, ekspresja siebie i samorealizacja. Nic więc dziwnego, że „dzieci wychowuje się na osoby niezależne, asertywne i ukierunkowane na osiągnięcia” (ibidem, s. 91).

Przeciwieństwem indywidualizmu jest kolektywizm. W społeczeństwach kolektywistycznych indywidualność ma znaczenie drugorzędne, wartością są więzi łączące jednostkę z innymi członkami grupy, do której jednostka należy. Od ludzi oczekuje się podporządkowania swoich interesów interesom całej grupy, a zachowanie społeczne ludzi „jest w dużej mierze konsekwencją narzuconych im norm, powinności i zobowiązań” (Schaffer, 2010, s. 91). W celach wychowania zakłada się przyswojenie przez dzieci wartości współpracy, a nie współzawodnictwa, polegania na innych, a nie autonomii (Markus, Kitayama, 1991 — podają za: Schaffer, 2010).

Prawie 30 lat temu Wiesław Łukaszewski (1984), analizując wzory kultury jako czynniki determinujące szanse rozwoju osobowości, scharakteryzował również indywidualizm i kolektywizm. Za cechy charakterystyczne indywidualizmu uznał: założenie o autonomii jednostki i jej niezależności od grupy społecznej, przyjmowanie jednostkowego interesu za główny czynnik wywołujący aktywność człowieka, dążenie do maksymalizowania interesu jednostki jako najbardziej skutecznego, a nawet jedyne go sposobu zachęcania ludzi do działania. Wyrazem przekonań charakterystycznych dla indywidualizmu jest nagradzanie właśnie takich działań, które prowadzą do maksymalizacji jednostkowego interesu. W kulturze indywidualistycznej działanie ludzkie jest rozwiązywaniem „permanentnych konfliktów różnych interesów jednostkowych” (ibidem, s. 73). Eksponując interes osobisty i potrzeby jednostki, kultura indywidualistyczna skupia uwagę człowieka na nim samym i podtrzymuje „indywidualistyczne strategie działania, wzmacniając je odpowiednimi nagrodami. Kultura indywidualistyczna jest zatem koncepcją życia pojmowanego (z pewną przesadą mówiąc) jako wyścigi, w których tylko wygrywający są ludźmi w pełni wartościowymi” (ibidem).

Kolektywizm natomiast to — w ujęciu Wiesława Łukaszewskiego — wzorzec kultury, w którym eksponuje się wspólny interes, nawet gdyby miał być osiągnięty kosztem interesu jednostkowego. Na plan pierwszy wysuwa się wspólny cel i wspólne działanie, a zaspokojenie potrzeb jednostki jest pochodną stopnia realizacji interesu wspólnego. W takim ujęciu poziom wspólnego dobra nie stanowi sumy realizacji interesów

jednostkowych. Stopień zaspokojenia interesu jednostkowego zależy bowiem od tego, w jakim zakresie zostanie osiągnięte dobro wspólne (Łukaszewski, 1984, s. 73).

Nie można powiedzieć, że są kultury indywidualistyczne i kolektywistyczne, bo te wzory funkcjonowania społecznego przeplatają się w społeczeństwach i grupach społecznych. Mówi się raczej o pewnym zróżnicowaniu kultur ze względu na to, jakie wątki są w nich bardziej eksponowane (Łukaszewski, 1984). Uważa się, że indywidualizm jest „właściwy społeczeństwom, w których więzy między jednostkami są luźne i każdy ma na uwadze głównie siebie i swoją najbliższą rodzinę” (Hofstede, 1991 — podaję za: Schaffer, 2010, s. 91). Kolektywizm natomiast dominuje w kulturze społeczeństw, „w których ludzie od momentu narodzin należą do silnych, spójnych grup. Grupy te przez całe życie zapewniają im opiekę i ochronę, za co ich członkowie odwzajemniają się niekwestionowaną lojalnością” (Hofstede, 1991 — cyt. za: ibidem). Wiesław Łukaszewski (1984) zwraca uwagę na to, że stopień nasycenia życia społecznego wątkami indywidualistycznymi lub kolektywistycznymi zależy od dominującej w społeczeństwie ideologii, tradycji, a czasem wynika nawet z przesądów. Pokazuje, jak dominacja indywidualizmu i kolektywizmu odbija się na funkcjonowaniu ludzi i szansach rozwoju ich osobowości.

Charakterystyczne dla stosunków międzyludzkich w kulturach nasyconych indywidualizmem jest traktowanie innego człowieka jak rywala. Ludzie zachowują się egocentrycznie, dążąc do maksymalizacji swojego interesu, ale gdy ich interes wchodzi w konflikt z interesem innej osoby, „co najmniej jeden z rywali musi zachować się antyspołecznie. Zaspokojenie jego potrzeb musi się dokonywać kosztem niezaspokojenia potrzeb innych ludzi. Inny człowiek musi być spostrzegany w takiej sytuacji jako ktoś, kto potencjalnie pomniejsza stopień zaspokojenia własnych potrzeb” (Łukaszewski, 1984, s. 74). Naturalną konsekwencją indywidualizmu jest rywalizacja, która może przybierać postać rywalizacji między grupami społecznymi, oraz kształtowanie się przekonania, że rywalizacja stanowi niezastąpiony sposób życia czy działania. Uczestnictwo w rywalizacji prowadzi do rozwijania się nastawienia indywidualistycznego ludzi. I tak, „indywidualizm prowokuje rywalizację, natomiast rywalizacja podtrzymuje indywidualizm” (ibidem). Pewnym dowodem empirycznym istnienia tego mechanizmu może być stwierdzony w *Diagnozie społecznej 2011* bardzo niski poziom zaufania społecznego, jednego ze wskaźników kapitału społecznego. Od 1992 roku aż do roku 2011 wskaźnik ten był w Polsce 2—3-krotnie niższy od średniej w Unii Europejskiej (zob. Czapiński, Panek, red., 2011, s. 290), mimo że duża część krajów UE znajdujących się w Europie Zachodniej zaliczana jest, obok Ameryki Północnej, do krajów, w których kulturze przeważają

wątki indywidualistyczne (Schaffer, 2010). Wydaje się więc, że w naszym społeczeństwie tendencje indywidualistyczne są jeszcze silniejsze niż w krajach tradycyjnie stawiających na indywidualizm, co może być w pewnym stopniu reakcją na różnego rodzaju przejawy przymusowej kolektywizacji, czasem realnej, czasem fasadowej, której doświadczyliśmy w poprzednim ustroju.

Kolektywizm dominuje w kulturach krajów Dalekiego Wschodu i niektórych państw w Afryce i Ameryce Łacińskiej (Schaffer, 2010). Wiesław Łukaszewski uważa, że następstwem podlegania kolektywistycznemu wzorcowi kultury jest rozwój wrażliwości na stany i potrzeby innych ludzi oraz „nastawienie na spostrzeganie związków między interesem wspólnym a interesem jednostkowym. Kolektywizm uczy przedkładać MY nad JA czy ONI, ale uczy zarazem podziału ról, podziału pracy” (Łukaszewski, 1984, s. 74). Dzięki kolektywizmowi ludzie uczą się kooperacji podejmowanej w imię wspólnego interesu, co prowadzi do spostrzegania siebie jako części wspólnoty i sprawcy przyczyniającego się do wspólnego dobra.

W kwestii szans rozwoju osobowości Łukaszewski jest zdania, że istnieją patogeniczne skutki „podlegania wzorcom indywidualizmu i ich pochodnych — rywalizacji, wrogości, egocentryzmu, antyspołeczności” (Łukaszewski, 1984, s. 75). Powołując się na wyniki badań, twierdzi, że „twórczemu rozwojowi osobowości sprzyja umiarkowana koncentracja na »ja«” (ibidem, s. 508); można powiedzieć — umiarkowany poziom skupienia uwagi na sobie. Jeśli bowiem jednostka jest zbyt słabo skoncentrowana na własnych potrzebach, wówczas staje się zwykle przedmiotem eksploatacji, jeśli jest skoncentrowana zbyt silnie — ma tendencję do traktowania świata instrumentalnie. Umiarkowana koncentracja na „ja” prowadzi do przypisywania innym ludziom podobnej wartościowości i podobnego znaczenia co sobie samemu i równego traktowania zarówno siebie, jak i innych jako wartości autonomicznych. Sądzę, że to jest wstępny warunek nawiązywania relacji kooperacyjnej. Drugi warunek to spostrzeganie nie tylko samego siebie, lecz także drugiego człowieka jako partnerów w realizacji wspólnego dobra. Cechę tej relacji stanowi też zdolność do przedkładania interesu wspólnego ponad interes własny czy partnera (ibidem). Wydaje się, że dla tego rodzaju relacji typowe jest realizowanie wizji ponadosobistych. Charakteryzując je, Wiesław Łukaszewski pisze, że w przeciwieństwie do wizji osobistych, które dotyczą pożądanego stanu własnej osoby, i wizji pozaosobistych, opisujących pożądaną stany świata, wizje ponadosobiste opisują pożądaną relację jednostki ze światem. Realizacja tych wizji wymaga zmiany zwykle po obu stronach — i w jednostce, i w świecie. Posiadanie takich właśnie ponadosobistych wizji Łukaszewski uważa za warunek optymalizacji twórczego

rozwoju własnej osobowości. Skupienie na realizacji pożądaných stanów własnej osoby, własnych interesów prowadzi — zdaniem autora — do izolacji człowieka od otaczającego świata, podporządkowywania wszystkiego i wszystkim sobie i instrumentalnego traktowania świata. W realizacji wizji pozasobistej dominuje poświęcanie się, dobroczynność, zachowania altruistyczne. „Jednostka traktuje samą siebie jako instrument maksymalizowania szans czy interesów innych ludzi, instytucji itp. Realizacja takiej wizji, jakkolwiek bardziej sprzyja rozwojowi osobowości niż spełnianie wizji osobistych, to bynajmniej rozwoju nie optymalizuje” (ibidem, s. 401). Najkorzystniejsze dla rozwoju osobowości człowieka jest realizowanie wizji ponadosobistych, które zwykle pobudzają do kreatywności, chronią przed egocentryzmem, rywalizacją i utratą sensu życia (ibidem).

Działanie na rzecz wspólnego dobra we współpracy z innymi ludźmi jest więc korzystne dla rozwoju osobowości jednostki i dla rozwoju społeczeństwa, w którym ona żyje. Zdolność do takiego działania i jego realne przejawy stanowią właśnie kapitał społeczny. Tworzenia tego kapitału oczekuje się między innymi od szkoły. Świadczą o tym zapisy w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Umiejętność pracy zespołowej została wymieniona w tym dokumencie wśród 7 najważniejszych umiejętności, które ma zdobyć uczeń w szkole podstawowej, i 8 najważniejszych umiejętności, które ma zdobyć uczeń w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Czy nauczyciel może jednak „płynąć pod prąd” kultury społeczeństwa, w którym żyje? Jakie są szanse na to, że taki cel wychowania zostanie zaakceptowany przez rodziców żyjących w kulturze promującej indywidualizm? Jak osiągnąć taki cel, skoro nawiązanie relacji kooperacyjnej wymaga postrzegania innych ludzi jako partnerów i przypisywania im takiej samej wartości jak sobie samym, a żyjemy w kulturze rzeczy, w której dominuje kult posiadania dóbr materialnych, i w społeczeństwie coraz bardziej rozwarstwowym? Wiesław Łukaszewski (1984) pisze, że konsekwencją dominacji kultury rzeczy nad kulturą idei jest rywalizacja, a następstwem nierówności społecznych traktowanie innych ludzi instrumentalnie. Dzieci przecież nie żyją na innej planecie, są członkami tego samego społeczeństwa i podlegają tym samym wpływom kulturowym.

Inna kwestia to wiedza i umiejętności nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju zdolności do nawiązywania relacji kooperacyjnych. Czy nauczyciele wiedzą, jakie warunki trzeba stworzyć dzieciom, by mogły uczyć się współpracy i nabierać przekonania, że wspólne działanie zmierzające do wspólnego — ponadosobistego — celu ma sens? W rozporządzeniu dotyczącym podstawy programowej przedstawiono szczegółowo cele i treści, których realizacja ma się przyczynić do zdobycia wszystkich

wymienionych w rozporządzeniu umiejętności — z wyjątkiem umiejętności zespołowego działania, tak jakby dla nauczycieli specjalizujących się w różnych przedmiotach nauczania było oczywiste, jakie są składowe tej umiejętności i jakie warunki trzeba stworzyć, żeby dzieci mogły ją rozwijać.

Fundamenty, na których buduje się umiejętność współpracy

Analiza kompetencji niezbędnych do wspólnego działania w drodze do osiągnięcia wspólnego celu prowadzi do wniosku, że współpraca wymaga zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi, empatycznego reagowania na przeżywane przez nich emocje i samokontroli umożliwiającej skupienie na osiągnięciu celu pomimo przeszkód i trudności. Przeprowadzona przeze mnie analiza literatury mająca na celu opisanie warunków sprzyjających rozwojowi tych kompetencji pozwala wyodrębnić pewną pulę działań, które mogą podejmować nauczyciele w stosunku do dzieci i młodzieży. Rozwój omawianych umiejętności dokonuje się przede wszystkim w rodzinie i właśnie z badań nad uwarunkowaniami rodzinnymi zaburzeń zachowania i rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych dzieci pochodzą prezentowane dalej wnioski. Wydaje się jednak, że działania te mogą także sprzyjać rozwojowi psychospołecznemu dzieci w relacjach z innymi dorosłymi, w tym z nauczycielami.

Rozwój zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi wymaga utworzenia systemu reprezentacji dotyczących ich myśli, przekonań, uczuć i pragnień. Inaczej mówiąc, wymaga wiedzy społecznej tworzonej w wyniku poznania społecznego, obejmującej także wiedzę o sobie samym (Schaffer, 2010). Wiedza ta — nazywana teorią umysłu — umożliwi wyjaśnienie sobie zachowania innych ludzi poprzez odwołanie się do ich przekonań, pragnień i odczuć (Białecka-Pikul, 2004; Schaffer, 2010). Dzięki tej wiedzy dzieci potrafią też wyjaśnić innym, co czują i czego potrzebują (Astington, Edward, 2010). Jej rozwojowi sprzyjają wszystkie działania, które prowadzą do rozwoju kompetencji językowych i poznawczych dziecka oraz zdolności do planowania własnego działania (Astington, Edward, 2010; Hughes, Lecce, 2010; Polkowska, 2000) (szczególne znaczenie mają działania, które zaprezentowałam w ramce na następnej stronie).

Działania sprzyjające rozwojowi zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi

1. Rozmowy z dzieckiem:
 - o myślach, pragnieniach, życzeniach, uczuciach innych ludzi i powodach ich zachowania się (Astington, Edward, 2010) oraz o stanach emocjonalnych i psychicznych dziecka (Schaffer, 2005; Saarni, 1999), okazywanie szacunku dla jego przeżyć;
 - o wspólnych doświadczeniach i działaniach, które będą miały miejsce (Hughes, Lecce, 2010);
 - na temat przeczytanych książek historycznych, wydarzeń z przeszłości, opowiadań i bajek (Hughes, Lecce, 2010).
2. Aranżowanie zabaw symbolicznych w bogatym środowisku (Astington, Edward, 2010).
3. Współpraca z dzieckiem i towarzyszenie mu w działaniu za pomocą werbalnych wyjaśnień (Sommerville, 2010).
4. Wprowadzanie i utrzymywanie dyscypliny opartej na wyjaśnieniach, negocjowaniu zamiast karania, wyrozumiałości zamiast surowości (Burack et al., 2006).
5. Posługiwanie się techniką dystansowania — kwestionowanie, podważanie punktu widzenia dziecka, dyskutowanie z nim w celu wywołania konfliktu poznawczego, zadawanie pytań zamiast podawania gotowych wyjaśnień dotyczących zachowania się innej osoby (Davis, 1999).
6. Tworzenie warunków do rozmów dzieci z rówieśnikami i ze starszymi dziećmi kompetentnymi społecznie o przeżywanych przez obie strony uczuciach, stanach psychicznych, posiadanych przekonaniach i pragnieniach oraz wielu okazji do wspólnych działań (Schaffer, 2010; Badenes, Estevan, Bacete, 2000; Cartron, 2006b).
7. Tworzenie warunków do budowania pozytywnych i adekwatnych przekonań na temat samego siebie (Miller, 2010).
8. Aranżowanie klimatu bezpieczeństwa i zaufania w zespole klasowym, w którym dominują przyjemne emocje (por. Denham, Zinsser, Bailey, 2011).

Empatia — jak pisze Nancy Eisenberg (2005) — to reakcja afektywna, będąca następstwem spostrzeżenia lub rozumienia stanu emocjonalnego innej osoby, taka sama jak uczucia przeżywane przez tę osobę, adekwatna do tego, co naszym zdaniem ta osoba może odczuwać, albo bardzo podobna. Zakłada się jednocześnie, że człowiek empatycznie reagujący odróżnia, choćby w pewnym stopniu, własny i cudzy stan emocjonalny, nie jest „zarazony” emocjami. Autorka uważa, że reakcja empatyczna to reakcja inna niż współczucie czy troska o drugiego człowieka lub przeżywanie osobistego dyskomfortu na skutek spostrzegania trudnych emocji innego człowieka. Podkreśla, że istotą empatii jest przeżywanie takiej samej emocji, jaką przeżywa inna osoba.

Na zdolność tak rozumianej empatii składają się nie tylko kompetencje emocjonalne, lecz także zdolności poznawcze umożliwiające zdanie

sobie sprawy z punktu widzenia tej osoby, często odmiennego od punktu widzenia podmiotu. Wnioskowanie o stanach emocjonalnych innej osoby zależy od doświadczeń społecznych podmiotu — liczby i rodzaju sytuacji społecznych, w których uczestniczył, ale też od jego zdolności poznawczych, umożliwiających odkrycie przyczyn powstania określonych emocji drugiego człowieka w tej sytuacji (Cartron, 2006b).

Działania sprzyjające rozwojowi empatii

1. Rozmowy z dzieckiem na temat emocji — ich przyczyn, wpływu na zachowanie dziecka i możliwości zmieniania stanów emocjonalnych (Schaffer, 2005, 2006; Harris, 2005). Skupianie uwagi dziecka w tych rozmowach na podobieństwie jego doświadczeń i doświadczeń innych ludzi (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999).
2. Dialog emocjonalny — odpowiadanie na emocje wyrażane przez dziecko własną reakcją emocjonalną (co pozwala dziecku doświadczyć podzielenia jego doświadczeń emocjonalnych przez drugą osobę) i reagowanie przez dziecko na emocje partnera (Schaffer, 2006).
3. Zaspokajanie potrzeb emocjonalnych dziecka bez nadmiernego skupiania jego uwagi na sobie, wspieranie dziecka w rozpoznawaniu, doświadczaniu i wyrażaniu szerokiego zakresu emocji, dostarczanie dziecku okazji do obserwowania reakcji emocjonalnych innych ludzi na dane wydarzenie (Schaffer, 2006).
4. Tworzenie dziecku warunków do rozmów z rówieśnikami na temat doświadczeń emocjonalnych (Harris, 2005), a także dostrzegania podobieństw i różnic między ludźmi w przeżywaniu podobnych sytuacji.
5. Zachęcanie dziecka do analizy przeżyć bohaterów literackich (Mayer, Salovey, 1999; Saarni, 1999).
6. Stosowanie indukcji (Hoffman, 2006) — skupianie uwagi dziecka na stanach emocjonalnych innych ludzi, stanach zarówno związanych z zachowaniem dziecka, jak i niezależnych od jego zachowania.
7. Modelowanie pozytywnego nastawienia do innych ludzi i empatycznego reagowania na przeżywane przez nich emocje (por. Eisenberg, 2005).
8. Tworzenie warunków do rozwoju samokontroli (Eisenberg, 2005).
9. Autorytatywny styl wychowania — stawianie wymagań nieco przekraczających możliwości dziecka, oczekiwanie od dziecka dojrzałości, posługiwanie się perswazją w celu utrzymania dyscypliny, umiarkowana kontrola.

Pojęcie samokontroli emocjonalnej jest używane na określenie zdolności podmiotu do kontrolowania własnych emocji, w tym także umiejętności ich udawania, ukrywania i maskowania innymi emocjami (Piotrowska, 1994). Samokontrola oznacza zdolność jednostki do zarządzania własnymi emocjami i zachowaniami powstającymi pod ich wpływem, monitorowania, oceniania i modyfikowania reakcji emocjonalnych, w tym zwłaszcza ich intensywności i czasu trwania (Schaffer, 2010). Niekiedy pojęcie samokontroli jest używane w znaczeniu zdolności jed-

nostki do radzenia sobie z trudnymi emocjami w sposób przystosowawczy (Saarni, 1999). Obejmuje też zdolność do odraczania gratyfikacji, hamowania zachowań impulsywnych i zdolność do zorganizowanego działania w sytuacji zadaniowej (Wojciechowska, 2005).

Zdaniem Carolyn Saarni (1999), punktem wyjścia rozwoju samokontroli jest uświadamianie sobie przeżywanych uczuć i własnych możliwości działania. Kluczową rolę odgrywają w tym zakresie rodzice, którzy tworzą warunki do rozwoju bezpiecznego przywiązania i udzielają dziecku wsparcia w radzeniu sobie z emocjami, a także chronią dziecko przed nadmiernym stresem i tworzą środowisko, w którym przeważają przyjemne emocje. Julita Wojciechowska (2005) podkreśla rolę optymalnej kontroli rodzicielskiej w okresie rodzenia się autonomii dziecka, a Karolina Appelt (2005) znaczenie cierpliwego uczenia reguł społecznego zachowania się i zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa w okresie przedszkolnym.

Przedstawione zdolności poznawcze i emocjonalne są z sobą powiązane. Umiejętność empatycznego reagowania na wyrażane przez innych ludzi uczucia podtrzymuje relację, sprawia, że partnerzy czują się ważni i wartościowi. Jednak reakcja empatyczna, w tu przyjętym znaczeniu tego słowa, nie jest możliwa bez rozumienia uczuć, potrzeb czy oczekiwań innych ludzi, zdolności spojrzenia na sytuację ich oczami. Uświadamianie sobie własnych uczuć, potrzeb, oczekiwań i przekonań oraz umiejętność komunikowania ich innym ludziom pozwala jednostce nie tylko troszczyć się o siebie, szukać pomocy, lecz także dzielić się własnym doświadczeniem i wpływać na realizację wspólnego celu. Rozumienie siebie i innych, obok znajomości reguł wyrażania uczuć, jest warunkiem kontrolowania emocji i podejmowania działań zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu.

Przedstawione w artykule działania sprzyjające rozwojowi zdolności rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi, empatii i samokontroli mogą służyć rozwojowi fundamentalnych kompetencji, dzięki którym możliwe jest wspólne działanie zmierzające do osiągnięcia wspólnego celu. Jednak w przypadku umiejętności współpracy będącej składową kapitału społecznego potrzeba czegoś więcej. Nie chodzi bowiem tylko o taki rodzaj współpracy, która przynosi korzyści współpracującym osobom, lecz o współpracę, która zmierza do realizacji celów ponadosobistych — przyczynia się do pomnożenia dobra wspólnoty (np. grupy społecznej). Osoby współpracujące, będące jednocześnie członkami tej wspólnoty, muszą być gotowe do rezygnacji z zaspokojenia własnych potrzeb lub do poświęcenia interesu współpracującego z nimi partnera, jeśli dobro wspólnoty tego wymaga. Taki rodzaj zaangażowania we współpracę wymaga już nie tylko wymienionych umiejętności. Konieczne jest jeszcze

Działania sprzyjające rozwojowi samokontroli

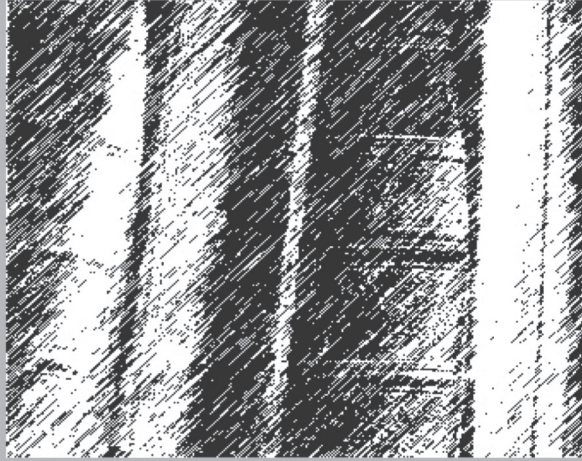
1. Uczenie dziecka reguł społecznego zachowania się, tłumaczenie ich sensu, okoliczności ich stosowania, egzekwowanie ich i wspieranie dziecka w momencie utraty samokontroli (por. m.in. Appelt, 2005).
2. Tworzenie warunków do zdobywania wiedzy na temat konstruktywnych sposobów radzenia sobie z trudnymi uczuciami i dokonywania ich oceny; wykorzystanie do tego literatury, filmów, aranżowanie wymiany doświadczeń między dziećmi.
3. Przestrzeganie tych samych reguł przez dorosłego i kontrolowanie własnej złości oraz innych przykrych emocji pojawiających się w relacji z dzieckiem lub innymi osobami w jego obecności, by ograniczyć ekspozycję dziecka na złość (Cartron, 2006a; Brenner, Salovey, 1999; Lemerise, Dodge, 2005).
4. Okazywanie szacunku dla uczuć dziecka i zwracanie uwagi na to, że w relacjach interpersonalnych każda ze stron jest równie ważna i wartościowa oraz wspieranie dziecka w uczeniu się koordynowania własnej woli z wolą innych ludzi (Appelt, 2005).
5. Dopasowywanie wymagań do możliwości dziecka, negocjowanie reguł, wspólne analizowanie sytuacji, w których dziecko zachowuje się impulsywnie czy agresywnie, i wspólne poszukiwanie sposobów pozwalających na ograniczenie tego typu zachowań (Greene, Ablon, 2008).
6. Nagradzanie podejmowanych przez dziecko wysiłków zmierzających do konstruktywnego radzenia sobie z trudnymi uczuciami i stosowanie indukcyjnej (pokazywanie dziecku pozytywnych skutków w postaci przeżyć innych ludzi), gdy dziecko powstrzymało się przed zrobieniem komuś przykrości czy wyrządzeniem szkody.
7. Tworzenie warunków do kontaktu z rówieśnikami kompetentnymi społecznie (Lemerise, Dodge, 2005).
8. Niedopuszczanie do sytuacji, w której agresywne zachowanie dziecka lub łamanie reguł społecznego zachowania się jest skutecznym sposobem osiągnięcia celu przez dziecko.
9. Tworzenie dziecku okazji do uczenia się odraczania gratyfikacji poprzez dostarczanie mu stosownych do wieku okazji do czekania na swoją kolej, zachęcanie do podejmowania kolejnych prób osiągnięcia celu w przypadku niepowodzeń i wspieranie dziecka w odnoszeniu sukcesu, zachęcanie do planowania swoich działań i nagradzania się po osiągnięciu celu.

umiejscowienie wysoko w hierarchii wartości jednostki dobra wspólnoty. Czy nauczyciele naprawdę wiedzą, jakie doświadczenia podmiotu mogą do tego doprowadzić? Jakie praktyki socjalizacyjne temu sprzyjają? Czy rodzice są gotowi zaakceptować takie cele wychowania?

Bibliografia

- Appelt K., 2005: *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk, s. 95—130.
- Astington J.W., Edward M.J., 2010: *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—11. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Astington-EdwardFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Badenes L.V., Estevan R.A.C., Bacete F.J.G., 2000: *Theory of mind and peer rejection at school*. "Social Development", vol. 9, no. 3, s. 271—283.
- Białecka-Pikul M., 2004: *Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 47, nr 3, s. 305—317.
- Brenner E.M., Salovey P., 1999: *Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań, s. 288—327.
- Burack J.A. et al., 2006: *Social perspective — taking skills in maltreated children and adolescents*. "Developmental Psychology", vol. 42, no. 2, s. 207—217.
- Cartron A., 2006a: *Formation des modes de relation à autrui à l'intérieur de la famille*. In: *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonction*. Éd. A. Cartron, F. Winnykamen. Éd. 2. Paris, s. 9—37.
- Cartron A., 2006b: *Spécificité des savoirs et savoir-faire mis en oeuvre dans les relations avec les pairs*. In: *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonction*. Éd. A. Cartron, F. Winnykamen. Éd. 2. Paris, s. 60—84.
- Czapiński J., Panek T., red., 2011: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego. 30.09.2011. Tryb dostępu: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf. Data dostępu: 5.05.2012 r.
- Davis M.H., 1999: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Przeł. J. Kubiak. Gdańsk.
- Denham S.A., Zinsser K., Bailey C.S., 2011: *L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie*. Ed. thème M. Lewis. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, M. Boivin, Peters R.DeV. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, s. 1—8. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyFRxp1.pdf>. Page consultée le: 1.12.2011.
- Eisenberg N., 2005: *Empatia i współczucie*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Przeł. P. Kołyszko. Gdańsk, s. 849—867.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Losoya S., 1999: *Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań, s. 223—280.
- Greene R.W., Ablon J.S., 2008: *Terapia dzieci impulsywnych. Model rozwiązywania problemów poprzez współdziałanie*. Przeł. M. Stasińska. Kraków.
- Harris P.L., 2005: *Zrozumieć emocje*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Przeł. O. Waśkiewicz. Gdańsk, s. 361—375.

- Hoffman M.L., 2006: *Empatia i rozwój moralny*. Przel. O. Waśkiewicz. Gdańsk.
- Hughes C., Lecce S., 2010: *Cognition sociale précoce*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—7. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hughes-LecceFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Lemerise E.A., Dodge K.A., 2005: *Rozwój złości i wrogich interakcji*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. Przel. P. Kołyszko. Gdańsk, s. 745—760.
- Łukaszewski W., 1984: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa.
- Mayer J.D., Salovey P., 1999: *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przel. M. Karpiński. Poznań, s. 23—69.
- Miller S.A., 2010: *Social-cognitive development in early childhood*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/MillerFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Piotrowska A., 1994: *Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, s. 158—169.
- Polkowska A., 2000: *Umiejętność decentracji interpersonalnej*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2—3, s. 108—118.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.
- Saarni C., 1999: *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przel. M. Karpiński. Poznań, s. 75—125.
- Schaffer H.R., 2005: *Psychologia dziecka*. Przel. A. Wojciechowski. Warszawa.
- Schaffer H.R., 2006: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Przel. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków.
- Schaffer H.R., 2010: *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Przel. R. Andruszko. Kraków.
- Sommerville J.A., 2010: *Connaissances des nourrissons en matière de cognition sociale*. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Éd. R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.DeV. Peters, M. Boivin. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, s. 1—6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SommervilleFRxp.pdf>. Page consultée le: 10.10.2010.
- Wojciechowska J., 2005: *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk, s. 131—163.



ŁUKASZ MICHALSKI

Dwa psy, czyli o estetykach obecności w kulturze wobec wyzwań edukacji

**Two dogs, that is, the aesthetics of presence in culture
in the face of challenges of education**

Abstract: The starting point of this paper is derived from considerations of two opposing functions of education: socialization and liberation (Richard Rorty). Their irreducible antagonism, not only poses an essence of contemporary tensions and challenges of education, but also presents, how problematic the definition of education is and should be, because in this case a simplification would mean — among other things — shrinking from teachers' responsibility for comprehensive educational influence and their own professional development. Unfortunately, in theoretical discourse of education teachers are often shown just as knowledge transmitters and pushed aside of crucial disputes. The article considers two aesthetics of being in culture as a remedy for such situation.

Key words: education, culture, teacher, duality, ambivalence.

Funkcje edukacji

Zacznijmy od wątku pochodzącego z myśli Richarda Rorty'ego, który dotyka zagadnień w optyce pedagogicznej prymarnych: „Tak jak to widzę, edukacja ma dwie główne funkcje: socjalizację i wyzwalenie (*liberation*). Pierwsze polega na przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do sublimowania emocjonalności (*passions*) w społecznie akceptowalny sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej. Drugą stanowi wyzwalenie ludzi od [dominacji] ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali, poprzez wyzwalenie ich wyobraźni — aby umożliwić im zwrócenie się ku jakościowo nowym (*novel*) praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego” (Rorty, 1993, s. 96). Z tak skonstruowanego opisu wyłaniają się dwie cechy; relacja między nimi ma decydujące znaczenie dla myślenia o edukacji. Okazuje się bowiem, że cele te są wzajemnie sprzeczne. Dostrzegając ich nieredukowalność (z żadnej funkcji nie można zrezygnować), otrzymujemy być może obraz tego, co stanowi sedno napięć i wyzwań edukacji oraz wywołuje konieczność rozpatrywania jej w paradygmacie nieredukowalnej dwoistości.

Zauważmy kilka konsekwencji tej wizji. Po pierwsze, odpowiedzialność i dążenie do profesjonalizmu własnego nauczania jako poważnie nęcącą ukazuje opcję, w której dochodzi do wyboru tylko jednej ze wskazanych funkcji. Gdyby bowiem udało nam się skryształizować przesłanki potwierdzające prawdziwość tej funkcji, automatycznie wykluczylibyśmy drugą. Mamy tu zatem dwie możliwości, z których opcją zdecydowanie łatwiejszą, a tym samym przyjmowaną częściej jest przychylenie się do socjalizacji. Argumentacja może wskazywać tu przede wszystkim bardziej pierwotny charakter oddziaływań socjalizacji, które w znacznej mierze sprowadzają się do wpajania reguł pozwalających w świecie przeżyć — i to dosłownie. Wyzwalanie więc, nie dość, że podważa te podstawowe kompetencje, to jest wobec nich wtórne — gdyby nie socjalizacja, nie byłoby z czego wyzwalać.

Natomiast optyka odwrotna, uwydatniająca konieczność wyzwiania, podkreśla odtwórczą naturę socjalizacji, która nie tylko zachodzi wbrew twórczemu, więc kulturowemu jądro jednostki — co moglibyśmy za Milanem Kunderą nazwać wciąganiem w wir redukcji kulturowej (Kundera, 2004) — lecz także istnieje wbrew postępowi samej wiedzy o charakterze utylitarnym; musi się znaleźć ktoś, kto pomyśli inaczej niż dotąd, by poprawić poziom społecznego komfortu. Oczywiście, możliwa jest też opcja trzecia, w której przyjęto by formę pewnego kompromisu. Jednak

przynajmniej podwójnego rozważenia i nieustającej uwagi wymaga rozwiązywanie tej aporii strategią złotego środka. Symetria jest przecież zasadą estetyczną, którą nieraz przemocą staramy się wpisać w złożoną rzeczywistość wychowawczą (i nie tylko), aby uzyskać pewną łatwość jej osławiania. Warto zadać sobie pytanie: czy idzie nam w pierwszym rzędzie o teorię ładną czy też adekwatną? Tym bardziej że owa dominanta symetrii nazbyt łatwo postrzegana jest jako dziedzictwo estetyki sprawiedliwości (raczej starotestamentowej) realizowanej w podejściach typu: „pół na pół”, czyli trochę „tego”, trochę „tamtego” i wszyscy będą szczęśliwi, a przynajmniej nikt nie będzie płakał. Raz jeszcze chciałbym podkreślić formułowany w trybie postulatu paradygmat dwoistości.

Ponadto, należy tu dostrzec pewien kłopot samego trybu wyciągania wniosków. Polegać on może na tym, iż bardzo często stosujemy perspektywę zogniskowaną na wychowankach, przyjmując niejako w formie przeddefinicji pewną przezroczystość ciała pedagogicznego. Bardzo łatwo o przesentymentalizowaną wizję nauczyciela, który jest w stanie zrobić z sobą wszystko, co służy dobru uczniów — czasem postawa ta może być „okraszana” koniecznością odczuwania bezmiernej radości z tego poświęcenia. Otóż kwestią odpowiedzialności pedagogicznej jest dostrzeżenie, iż równoczesne występowanie obydwu wspomnianych funkcji edukacji niesie z sobą poważne reperkusje także dla nauczycieli i wychowawców. Określona realizacja socjalizacji i wyzwiania nie pozostawia samego nauczyciela „nietkniętym”. Stosowane przez nauczyciela metody powracają do niego w postaci widmowej — nieoczywistej i trudnej do przewidzenia, lecz nie bez konsekwencji dla niego samego. Co więcej, impuls edukacyjny, który możemy tu ująć jako przekazywanie jakiejś wiedzy czy umiejętności, powraca nie w postaci edukacyjnej — wszak tę wiedzę i te umiejętności nauczyciel już posiada — lecz (auto)wychowawczej, więc raczej na poziomie osobowości, strategii postrzegania świata. Stosowanie danej metody ma konsekwencje dla stosującego; można zatem spodziewać się, że odbicie tych konsekwencji, niejako w drugim rzędzie, odnajdziemy na powrót w wychowankach. Warto docenić tę optykę.

Wreszcie zauważmy też, iż nieredukowalna sprzeczność ukazanych w zaprezentowanym układzie funkcji edukacji musi zostać w jakiś sposób „rozegrana” w rozwiązaniach na poziomie instytucjonalnym. Podstawową strategią jest tutaj ta, w której ustanawia się wyraźną kolejność oddziaływań. Jeśli edukacja na poziomie podstawowym i gimnazjalnym oraz instytucje przygotowania zawodowego miałyby być obszarem socjalizacji, to studia o charakterze uniwersyteckim (w jakimś stopniu także szkolnictwo średnie) winny służyć wyzwianiu. Dramatyczność tej sytuacji, którą za Johnem Deweyem podkreśla Richard Rorty, polega na tym, że jeśli edukacji na poziomie podstawowym dostępują wszyscy, to wyzwa-

lania już nieliczni. W kontekście dnia dzisiejszego należałoby, oczywiście, podać w wątpliwość to ostatnie stwierdzenie — dostęp do szkolnictwa wyższego jest szerszy niż kiedykolwiek. Niemniej masowość tego uczenia oraz „zsuwanie się” uniwersytetów do pełnienia wąskiej roli realizacji kształcenia zawodowego mogą słowo „nieliczni” ukazać jako stwierdzenie nazbyt optymistyczne. W kolejnej tezie zauważamy zatem, że ów widmowy impuls nauczania, powracający w postaci nieoczywistej, jest w dość znaczący sposób związany z instytucją, w której się uczy, więc poziomem kształcenia i wiekiem uczniów. Nauka tabliczki mnożenia nie sprzyja ironii; studia filozoficzne czy literaturoznawcze, które operują strategią odtwórczego echa jedynych uznanych interpretacji, stają się narzędziem infantylizowania, więc w jakimś sensie także poniżania adeptów wiedzy przeciw wyższej. Dla wcześniejszych etapów nauczania, w wąskim sensie, nawet słynna fraza, którą Witold Gombrowicz w *Ferdydurke* każe nauczycielowi wypowiedzieć w trybie niezawisłej prawdy: „Słowacki wielkim poetą był”, traci nieco ze swej generalnie uzasadnionej demoniczności. Zauważmy bowiem, że aby dobrze funkcjonować społecznie, należy wiedzieć, że Juliusz Słowacki jest uznanym poetą; natomiast to, co z tego będziemy w stanie wyciągnąć dla własnego rozwoju i czy autor *Kordiana* stanie się dla nas genialnym twórcą, jest kwestią już zupełnie inną — realizacją funkcji wyzwalań.

Gdy bierzemy pod uwagę tak sformułowane wnioski oraz tezę o samozwrotności impulsu wychowawczego, uzyskujemy opis sytuacji, w której w zależności od instytucji oddziaływanie stosowanych metod będzie miało charakter socjalizacji lub wyzwalań. By przejść do omówienia możliwych efektów takiego stanu rzeczy, konieczne jest jeszcze jedno, krytycznie podstawowe osadzenie rozważań. Oto jak szerszą panoramę myśli Richarda Rorty’ego w celu odpowiedzi na pytanie o sens i cel edukacji wyzyskuje Andrzej Szahaj: „[...] winna ona [edukacja — Ł.M.] mianowicie (1) wprowadzać w uniwersum danej kultury oraz (2) przygotowywać do samodzielnego (krytycznego, ironicznego) poruszania się w nim, które — w najbardziej udanej wersji — mogłoby zakończyć się indywidualną autokreacją” (Szahaj, 1996, s. 149). Zatem Andrzej Szahaj osadza edukację w kontekście możliwie najszerszym — w kulturze. Edukacja w wymiarze socjalizacji byłaby więc wprowadzaniem, uczeniem się, nabywaniem kompetencji bycia w tymże uniwersum, ostatecznie jednak winna rodzić zdolność twórczego budowania siebie w celu uzyskania efektu, który moglibyśmy nazwać — za Barbarą Skargą — „twórczym indywiduum”. Dla uczestników edukacji — zarówno w kontekście nośników i odbiorców wpływu, jak i własnego rozwoju — kluczowe są zatem strategie bycia w kulturze.

Strategie bycia w kulturze

W 2009 roku na łamach „Tygodnika Powszechnego” rozegrała się bardzo kaloryczna, a momentami nawet burzliwa, debata nad kryzysem polonistyki — szkolnej i akademickiej. Pomimo ostatecznie pesymistycznych ocen poziomu podejmowanego w ramach dyscypliny dyskursu krytycznego, właściwie każdej dziedzinie nie tylko nauczycielskiego fachu można by życzyć takiego minimum autonarracji. Każdy z poszczególnych głosów miał znaczną wagę, jednak największą dynamikę wymiany argumentów osiągnął finisz, który stanowił pasaż wzajemnych ripost Henryka Markiewicza i Michała Pawła Markowskiego. I tu dochodzimy do interesującego nas fragmentu tejże debaty: „»Prawdziwi« poloniści wybuchają śmiechem albo z politowaniem kręcą głowami na dźwięk słowa »perwersja«, ale kiwają z uznaniem głowami, kiedy słyszą słowo »tradycja«. Tymczasem inaczej zgoła wygląda ta sama rzecz kilka pięter niżej: najzdolniejsi studenci chętniej mówią o perwersji (która pojawia się tu jako przykład) niż o tradycji, bo widzą jeszcze szansę związania zainteresowania literaturą z problemami, które obchodzą ich najbardziej: od egzystencji do polityki” (Markowski, 2009b, s. 34). Autor zacytowanej tu diagnozy, Michał Paweł Markowski, w kolejnej odsłonie sporu o kształt studiów filologicznych stwierdza już dobitnie: „Markiewicz powołuje się na »rasowych« polonistów, mnie raczej pociągają inteligentne kundle” (Markowski, 2009a, s. 47).

Prezentowane przez Michała Pawła Markowskiego stanowisko w naszym kontekście chcemy odnieść do podejścia do kultury w ogóle: zatem kundel i rasowiec jako dwa sposoby bycia w kulturze. Wśród wielości ujęć kultury — i niemal wbrew wyblakłej od cytowań definicji sprowadzającej kulturę do ogółu wytworów ludzkich — szczególnie bliska jest mi ta, która uwypukla jej symboliczny charakter jako cechę konstytutywną; tak więc chodzi o przestrzeń, która ujawnia się w roli „generatora zanurzenia mowy i wyobraźni w przestrzeni języka, bez której realność musi być okrojona, a zakorzenie w dziedzictwie symbolicznym coraz bardziej jałowe, płytkie i pozorne” (Witkowski, 2009, s. 71). Także w tym duchu Monika Jaworska-Witkowska, poszukując kulturowej wizji pedagogiki, stwierdza, iż jej punktem wyjścia winna być „kultura integralna w napięciu wewnętrznym jej wartości, symboliczna, poznawana w poprzek dyskursów, ożywiana życiodajnymi odczytaniem” (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 17—18). Owa integralność napięć jest zresztą komplementarna z wizją prezentowaną na wstępie niniejszego tekstu. Wspomnijmy w tym miejscu również cele i zadania edukacji, które wraz z Richardem Rortym formułował Andrzej Szahaj, a okaże się, że dla tych, którzy przyjęli

w ramach edukacji odpowiedzialność za owo wprowadzanie w uniwersum kultury, fenomenologia czytania, umiejętności „obchodzenia” się z tekstem (w liczbie mnogiej, bo przecież chodzi tu o dysponowanie paletą strategii) — i z sobą wobec tekstu — jest w ogóle sprawą prymarnego znaczenia. W trybie prowokacji można stwierdzić, że rzecz nie dotyczy tylko pedagogów „z wykształcenia”; wszak ich wpływ na wychowanków może okazać się nawet mniejszy od wpływu tych nauczycieli, którzy, jak wynika z planu zajęć, spędzają z uczniami nieporównanie więcej czasu. Tymczasem aspekt kształcenia i praktyki akademickiej ujawnia tendencje, które każą się spodziewać odejścia od ogólnokształcących kompetencji i świadomej obecności w kulturze symbolicznej na rzecz wąsko rozumianej pewności zawodowej. Polskie szkolnictwo wyższe, kształcące w obszarach nauk humanistycznych i społecznych, dysponuje znacznym i niezwykle cennym kapitałem zainteresowania studentów... do drugiego roku studiów. Potem dzieje się coś, co przybiera formę albo „zejścia” do minimum wymagań i strategii „przemycania” przez kolejne sesje, albo „wznoszenia się” na wyżyny technik zdawania, zaliczania i zapominania, by przejść przez studia z dobrym wynikiem formalnym, lecz możliwie przez kształcenie nietkniętym (wszak dopiero doświadczenie zawodowe daje wiedzę potrzebną). Zjawisko to w kontekście nauczycielskim można by nazwać, korzystając z niezwykle cennego terminu Zbigniewa Kwiecińskiego, wypaleniem przedzawodowym.

Przede wszystkim jednak na ukazaną tu wiązkę kontekstów należy spojrzeć przez pryzmat zarysowanej na wstępie wizji funkcji edukacji. Okazuje się zatem, że kształcenie uniwersyteckie przestaje być ostoją wyzwalań, lecz — drogą jego uzawodowienia — staje się przestrzenią socjalizacji. W roli skąpo, lecz dobitnie wyrażonej groźby przywołajmy obraz, który w jednym z wywiadów przytacza Tadeusz Sławek, autor doskonałego zbioru o współczesnych losach idei uniwersytetu pt. *Anty-gona w świecie korporacji*: „Charles Dickens, mądry człowiek i wybitny pisarz, w 1854 roku skreślił obraz upiornej szkoły, która uczy wyłącznie użytecznych rzeczy. Jeden z bohaterów, nauczyciel, rozmawia z córką. Dziewczyna mówi: »Tato, życie ludzkie jest krótkie«. Ale ojciec gasi niepokój: »Tak, córko, ale badania statystyczne dowodzą, że średnia życia ludzkiego wzrosła o pięć lat«” (Sławek, 2010, s. 62).

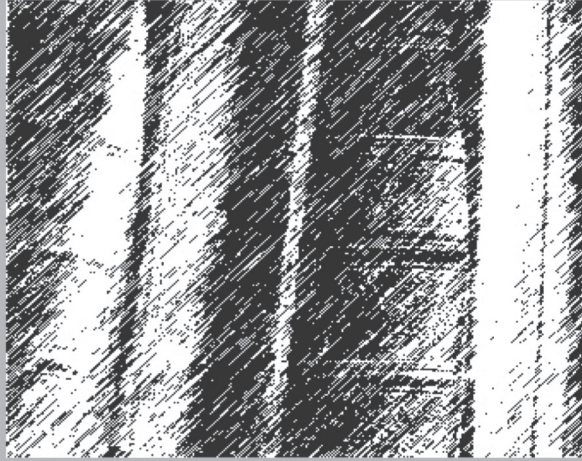
* * *

Powtórzmy za Leszkiem Kołakowskim: „Opowiadamy się za filozofią błazna, a więc za postawą negatywnej czujności wobec absolutu jakiegokolwiek, nie w rezultacie konfrontacji argumentów, albowiem w tych sprawach wybory główne są wartościowaniem. Opowiadamy się za możliwościami wartości pozaintelektualnych, zawartymi w tej postawie, której

niebezpieczeństwa i absurdalności grożące są nam znane. Jest to opcja za wizją świata, która daje perspektywę uciążliwego uzgadniania wśród ludzi żywiołów najtrudniejszych do połączenia: dobroci bez pobłażliwości uniwersalnej, odwagi bez fanatyzmu, inteligencji bez zniechęcenia i nadziei bez zaślepienia” (Kołakowski, 2010, s. 82). Tadeusz Sławek na pytanie Aleksandry Klich o to, czy jest uczonym, odpowiada: „Nie. Jestem kundlem”, i dodaje: „Uczony jest rasowy, a ja uciekam od tego jak od ognia, np. opisanie siebie do końca, bez reszty, bez dystansu jako »nauczyciela« robi z człowieka Pimkę” (Sławek, 2010, s. 62). Tak więc podążam drogą Leszka Kołakowskiego, Michała Pawła Markowskiego, Tadeusza Sławka, by stwierdzić i tutaj: opowiadam się za strategią kundla; nieśmiało wtrącając także swoje „ale” — wszak i „negatywna czujność wobec absolutu” może być nazbyt niezłomna i prowadzić do fundamentalizmu ironii...

Bibliografia

- Feyerabend P., 1996: *Zabijanie czasu*. Przeł. T. Bieroń. Kraków.
- Jaworska-Witkowska M., 2009: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków.
- Kołakowski L., 2010: *Kapłan i błazen*. W: Idem: *Nasza wesoła apokalipsa*. Kraków, s. 49—82.
- Kundera M., 2004: *Sztuka powieści. Esej*. Warszawa.
- Markowski M.P., 2009a: *Erudyci i entuzjaści*. „Tygodnik Powszechny”, nr 35, s. 47.
- Markowski M.P., 2009b: *Raport z obłęzonego miasta*. „Tygodnik Powszechny”, nr 32, s. 34.
- Rorty R., 1993: *Edukacja i wyzwanie ponowoczesności*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa, s. 96—102.
- Sławek T., 2010: *Ile warto zapłacić za cztery wersy miłości*. Rozmawiała A. Klich. „Wysokie Obcasy” [dodatek do „Gazety Wyborczej”], grudzień, s. 60—64.
- Szahaj A., 1996: *Ironia, majsterkowanie i miłość*. W: *Moralność i etyka w ponowoczesności*. Red. Z. Sareło. Warszawa, s. 149—154.
- Witkowski L., 2009: *W stronę idei autorytetu symbolicznego*. W: Idem: *Ku integralności edukacji i humanistyki II (postulaty, postacie, pojęcia, próby)*. *Odpowiedź na księgę jubileuszową*. Toruń, s. 67—73.



ANNA GAJDZICA

Pomiędzy zmieniającym a byciem zmienianym Zmiana jako element zawodowego funkcjonowania nauczyciela

Between the changing and being changed

Change as an element of professional functioning of a teacher

Abstract: Change is a category which is permanently interwoven with the teacher's career. Therefore, it seems significant how teachers define this notion and what their attitude to changes is. What is presented in this text are the analyses of the studies carried out among active teachers — such teachers who are outstanding in their professional and local environment due to actions they undertake and their involvement. In such a selected group, a positive attitude to change and innovation should prevail. Who else, though, if not such teachers, ought to change school reality and take part in social transformations?

Key words: change, social change, educational change, teacher.

Zmiana jest jedną z tych kategorii, która — wpisana na stałe w zawód nauczyciela — ma charakter wielowymiarowy. W wymiarze realizowania pracy zawodowej zmianom podlegają podstawowe komponenty związane z wiedzą, posiadanymi kwalifikacjami, kompetencjami czy ze stosowanymi metodami pracy. Towarzyszą temu zmiany społeczne i ich pochodne — na przykład kompetencje komunikacyjne, technologiczne. Istotna jest również świadomość, że sam nauczyciel podlega nieustannym zmianom. Presja wykonywanego zawodu wymaga ciągłego dokształcania, a tocząca się debata pedeutologiczna mają w swój cykl stałych tematów wpisane hasło „Jak zmienić kształcenie nauczycieli”. To wszystko sprawia, że uznałam za istotne rozpoznanie opinii nauczycieli na temat zmian i innowacji, a także ich szkolnych i pozaszkolnych uwarunkowań. Przedstawione w tekście informacje i analizy wyników są wycinkiem szerszych badań¹. Zanim jednak przejdę do prezentacji uzyskanych wyników, tytułem wprowadzenia przedstawię kwestie związane ze zmianą — zarówno społeczną, jak i edukacyjną.

Zmiana — zmiana społeczna — zmiana edukacyjna

Jedną z najsilniejszych i najbardziej wszechobecnych tendencji jest dążenie do wywoływania zmian i chęć życia w zmieniających się warunkach, co jest zdecydowanie silniejsze od dążenia do zachowania niezmienionego stanu rzeczy i życia w tzw. zastoju (Pszczółowski, 1978, s. 298). Każdego dnia doświadczamy nieustannych zmian, z których jedne bacznie obserwujemy, analizując, jakie mają dla nas konsekwencje, inne pomijamy, uznając, że są bez większego znaczenia. Współczesne życie toczy się bowiem w tyglu zmian, które dotyczą sfer politycznej, społecznej, kulturowej i gospodarczej.

Za najważniejsze zmiany uważa się przekształcenia strukturalne, które modyfikują powiązania między interakcjami, interesami, normami i ideami; przekształcenia te mogą prowadzić do zmian o charakterze rewolucyjnym (Sztompka, 2010). Zmiana, będąc nieodzownym elementem życia społecznego, ma swoje źródła w procesach o charakterze wewnątrzspołecznym i związana jest ze sprawstwem jednostek oraz zbiorowości społecznych. Każde działanie odbywa się w określonych warunkach, które jednostka zmienia i modyfikuje. Wielość i różnorodność podmio-

¹ Praca *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych — między zaangażowaniem a oporem wobec zmian* i ukazała się w tym roku w Wydawnictwie Adam Marszałek.

tów sprawiają, że zarówno kierunek, tempo, jak i cele zmian społecznych są przedmiotem konfliktów i walki (Sztompka, 2002). Rzeczywistość społeczna jest bowiem nieustannie kształtowana przez przetargi i negocjacje oraz toczone przez ludzi konflikty i podejmowaną współpracę (Szacka, 2008).

Wspólną tendencję dotyczącą zmian społecznych stanowi podkreślanie znaczenia rozwoju edukacji i wzrost znaczenia społecznej rangi wykształcenia (Szymański, 2001). Oświata, funkcjonując w szerszym kontekście o charakterze społecznym, ekonomicznym i politycznym, pozostaje pod nieustannym wpływem tych uwarunkowań. Każda wprowadzana celowo zmiana edukacyjna ma określone cele zewnętrzne, które mają charakter adaptacji oświaty do otoczenia społecznego, gospodarczego i kulturowego (Kwieciński, 2002) i/lub cele wewnętrzne — skoncentrowane na doskonaleniu szkolnictwa w zakresie na przykład: podniesienia poziomu kształcenia, wydłużenia okresu kształcenia ogólnego, doskonalenia systemu oceniania czy aktywizacji zawodowej nauczycieli.

Powiązanie zmian społecznych z edukacją wymaga zwrócenia uwagi na kilka obszarów oraz uwzględnienia zakresu wywoływanych zmian w oświacie, a także zaakcentowania możliwych zagrożeń:

1. Obszar ekonomiczny — związany z finansowaniem, inwestowaniem w infrastrukturę oświatową, ale również z kwestiami organizacji sieci szkolnej. Niewątpliwym zagrożeniem związanym z ekonomią jest możliwość uzależnienia finansowego edukacji i niebezpieczeństwo komercjalizacji tej sfery.
2. Obszar aksjologiczny — system wartości i orientacje etyczne rzutują na zmiany teleologiczne, co może doprowadzić do przesiąknięcia edukacji „jedynie słuszną” aksjologią, ideologizacją.
3. Obszar ogólnospołeczny — rzutujący na nowe podejście do istniejących problemów życia społecznego rozwiązywanych w instytucjach oświatowych. Przykładem może być kwestia integracji osób niepełnosprawnych, zmieniająca sytuację instytucji o charakterze segregacyjnym. Tego typu zjawiska niosą niebezpieczeństwo masowej skali prób rozwiązywania danych sytuacji bez pogłębionego poznania oraz przygotowania placówek i nauczycieli. W efekcie mamy do czynienia ze zjawiskami typu „pseudo”.
4. Obszar interpersonalny — relacje interpersonalne rzutują na kwestie wychowawcze i organizację procesu dydaktycznego. Tu również nastają swoiste mody zaburzające równowagę w kontaktach i istnieje możliwość występowania skrajnych modeli.
5. Obszar techniczny — warunkujący sposób i jakość kształcenia. Zagrożeniem w tym obszarze może być fetyszyzacja środków technicz-

nych — podobnie jak obecnie mamy w szkołach do czynienia z fetysyzacją programów i podręczników.

6. Obszar interpersonalno-techniczny — rzutujący nie tylko na nowe podejście do sposobu kształcenia, lecz także w coraz większym zakresie na jakość i charakter procesu wychowania i kontaktów interpersonalnych (np. na linii rodzice — nauczyciele, gdy coraz popularniejsze są wirtualne dzienniki czy możliwość obserwowania na żywo tego, co się dzieje w murach szkolnych czy przedszkolnych). Zagrożeniem jest dominacja kontaktów wirtualnych nad realnymi.

Oddziaływanie poszczególnych obszarów na oświatę i zakres tego oddziaływania wraz z zagrożeniami dla edukacji prezentuję w tabeli 1.

Tabela 1

Zakres zmian w oświacie a zagrożenia dla edukacji

Obszar	Zakres zmian w oświacie	Zagrożenia dla edukacji
Ekonomiczny	finansowanie	uzależnienie finansowe, niebezpieczeństwo komercjalizacji
Aksjologiczny	system wartości oraz orientacje etyczne rzutuujące na zmiany teleologiczne	zagrożenie ideologizacją
Ogólnospołeczny	nowe podejście do istniejących problemów społecznych	moda na pseudozjawiska, na przykład pseudointegracja
Interpersonalny	nowy styl relacji i w konsekwencji zmiany w obszarze wychowania i kształcenia	zaburzenie równowagi w kontaktach z wychowankiem — dominacja skrajnych modeli relacji
Techniczny	zmiany w sposobie i jakości kształcenia	podporządkowanie działań technologii
Interpersonalno-techniczny	zmiany w sposobie i jakości kontaktów interpersonalnych	dominacja kontaktów wirtualnych nad realnymi

Źródło: Opracowanie własne.

Interesujące jest to, że termin „zmiana” sam w sobie jest pozbawiony wartościowania (Szczepański, 1988), czyli nie niesie z sobą wartości pozytywnych lub negatywnych, nie oznacza ani postępu, ani regresu. Tak naprawdę tylko zmiana urzeczywistniona i osadzona w pewnym kontekście społecznym, historycznym w odniesieniu do konkretnej zbiorowości społecznej i po przyjęciu kryteriów aksjologicznych jest możliwa do oceny. Już te wymienione warunki oceny zmiany wskazują na jej relatywność (Sztompka, 2010).

Najczęściej dookreślenie zmiany następuje w kontekście różnicy, która zachodzi między stanem końcowym a początkowym (Pszczółowski,

1978). Stwierdzenie, że system lub stan rzeczy uległ zmianie, następuje najczęściej w sytuacji, gdy dochodzą jakieś nowe elementy składowe lub też jakieś elementy, które do tej pory tworzyły system, ulegają zanikowi; zmiana zachodzi również wtedy, gdy powstają nowe stosunki między elementami lub zanikają te, które do tej pory funkcjonowały. Z jednej strony wiele uwagi poświęca się nieuchronności zmian, które wpisane są w kanon funkcjonowania we współczesnym świecie. Z drugiej zmiany są traktowane jako element o charakterze destrukcyjnym, o nieprzewidywalnym zasięgu czy skutkach — w taki sposób rzecz ujmują konserwatyści opowiadający się za zmianami, które powinny przypominać rozwój (Śpiewak, 1999).

Sposób definiowania pojęcia zmiana

W prowadzonych przeze mnie badaniach wzięli udział nauczyciele aktywni — ogółem 267 osób, wyłonionych z dwóch grup nauczycieli z województw łódzkiego, opolskiego, małopolskiego i śląskiego. Pierwsza grupa (137 osób) to uczestnicy dwóch projektów adresowanych do nauczycieli aktywnych, liderów działających w szkołach². W jednym z projektów dobór grupy docelowej był efektem podwójnej selekcji³. Mając możliwość uczestniczenia w projektach, założyłam przeprowadzenie badań ilościowych umożliwiających uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące sytuacji nauczycieli aktywnych w szkołach, a także ich podejścia do zmian i innowacji. Po selekcji uzyskanego materiału odrzuconych zostało 12 ankiet — częściowy, a w zasadzie szczątkowy ich zapis uniemożliwiał ich uwzględnienie w dalszych analizach. W efekcie grupa została zmniejszona do 125 osób. Liczba 125 była wyznacznikiem liczebności drugiej grupy, która rekrutowała się z nauczycieli wskazanych w środowiskach lokalnych (w tych samych województwach) jako osoby wyróżniające się ze względu na prowadzone działania szkolne i pozaszkolne.

² Były to dwa projekty: *Aktywna szkoła* — cykl kursów dla nauczycieli i pracowników oświatowych w województwie łódzkim; okres realizacji: od września 2008 do lutego 2010; oraz projekt *Aktywny w szkole — aktywny w życiu*.

³ Pierwszym kryterium była aktywność szkół — między innymi pod względem udziału w projektach, wysyłaniu uczniów na olimpiady, doksztalcaniu się kadry. Kolejnym krokiem było wyselekcjonowanie w wytypowanych placówkach nauczycieli traktowanych jako najbardziej aktywnych w pracy zawodowej.

Tadeusz Kotarbiński podkreśla, że aby plan był dobry, musi być rozeznana sytuacja — składają się na nią wiedza o faktach i wiedza o zależnościach przyczynowych między faktami (Kotarbiński, 1994). Zakładając, że zmiana jest stałym elementem pracy nauczyciela — zarówno ze względu na wprowadzane ogólnie reformy i przekształcenia, jak i rosnące oczekiwania społeczne wynikające z tego, w jaką wiedzę i umiejętności powinien być wyposażony uczeń opuszczający szkołę — istotne jest rozpoznanie, jak nauczyciele interpretują kluczowe pojęcia. Podstawowy element gwarantujący skuteczne wprowadzanie przekształceń w oświacie stanowi wiedza osób, które zmiany wprowadzają, na temat założeń tych zmian. Równie ważna jest — moim zdaniem — umiejętność identyfikacji przez nauczycieli własnych postaw, nastawienia do zmiany.

W toku badań wyróżniłam 255 odrębnych prób definiowania zmiany. Prób tych jest więcej niż osób, ponieważ niektóre wypowiedzi były szersze, dwudzielne; 11 nauczycieli nie odpowiedziało na otwarte pytanie: „Co to jest zmiana?”.

Zanim przejdę do szczegółowego omówienia wyróżnionych typów odpowiedzi, nakreślę sposób ich wylaniania i scharakteryzuję je w kontekście wyodrębnionych z opisów kategorii, przedstawianej sytuacji badanych oraz oczekiwanych efektów tak wdrażanych zmian. Na podstawie przeprowadzonych analiz wszystkich wypowiedzi wydzieliłam cztery grupy prób definiowania zmiany, w których znalazły się typowe, charakterystyczne dla nich kategorie opisu, przytoczyłam sytuację jednostki i podejmowane przez nią działania oraz (zakładany) efekt tych działań:

1. Zmiana jako działanie — z występującymi kategoriami związanymi z poczuciem podmiotowości i sprawstwa. Jednostka odczuwa zmianę poprzez własną aktywność, wysiłek (fizyczny, intelektualny), który wiąże się z nastawieniem na efekt — wdrożenie zmiany.
2. Zmiana jako coś nowego — taka zmiana łączy się przede wszystkim z relatywizmem i ze wskazywaniem różnicy. Opisy w tej grupie prób definiowania zmiany charakteryzują się większym dystansem do sytuacji, z zaznaczoną koniecznością obserwacji zmiany i podejmowaniem — po ocenie sytuacji — decyzji co do efektu, który jest rozpięty na osi: od zmiany — poprzez konformizm — do oporu.
3. Zmiana jako transformacja — identyczna w kwestii odczuwanej sytuacji jednostki oraz zakładanych efektów ze zmianą jako czymś nowym, ale tu podstawowymi kategoriami opisu są proces i przekształcenie.
4. Zmiana jako działanie narzucone — znalazło się tu najmniej wypowiedzi o największym ładunku emocjonalnym związanym z przedmiotowością i odczuwaniem przez jednostkę presji, braku możliwo-

ści działania niezależnego, autonomicznego. W efekcie zmiany są realizowane pozornie z zaznaczeniem zachowania konformistycznego lub zmiana jest odrzucona, a jednostki deklarują opór (bierny lub czynny).

Grupy prób definiowania zmiany oraz ich cechy zostały ujęte w tabeli 2.

Tabela 2

Definiowanie zmiany w ankietach nauczycieli

Opis zmiany	Kategorie opisu	Odczuwana sytuacja jednostki i podejmowane przez nią działania	Efekt
Zmiana jako działanie	podmiotowość, sprawstwo	aktywność, wysilek, wdrażanie	zmiana
Zmiana jako coś nowego	ambiwalencja, relatywizm, różnica	obserwacja, dystans	zmiana — konformizm — opór
Zmiana jako transformacja	proces, przekształcenie	dystans	zmiana — konformizm — opór
Zmiana jako działanie narzucone	przedmiotowość	presja, brak autonomii i niezależności	konformizm — opór

Źródło: Badania własne.

Przejdę teraz do szczegółów analiz.

Wypowiedzi z najliczniejszej grupy zawierały opisy zmiany dokonane za pomocą określeń związanych z działaniem, podejmowaniem konkretnego wysiłku, wprowadzaniem czegoś innego w miejsce wcześniej istniejącego stanu lub rzeczy, działań, rozwiązań alternatywnych. W wypowiedziach tych w największym stopniu była widoczna wskazywana przez nauczycieli aktywność jednostki w procesie zmian, podkreślony został aspekt indywidualnych działań, kwestii związanych z aktywnym podejściem do przekształceń. Pojawiło się więc **odczuwanie potrzeby wprowadzania zmiany, identyfikacja** oraz oczekiwanie na osiągnięcie zakładanych celów usprawniających dotychczasowe działania; dynamika, która związana jest ze sprawstwem. Odzwierciedlają to przytoczone wypowiedzi:

- „Zmiana to wprowadzenie alternatywnego sposobu działania, rozwiązania czy idei”;
- „Zmiana to konieczność większej mobilizacji w celu uzyskania tego, co planujemy, zamierzonych w zmianie efektów”;
- „Starania podjęte w celu udoskonalenia, polepszenia działania. To postęp”.

Liczna grupa respondentów — 91 osób — postrzega zmianę zgodnie z przytoczoną wcześniej definicją; osoby te wskazują, że zmiana to coś nowego, co może mieć wartość zarówno pozytywną, jak i negatywną. Wskazanie relatywności zmiany wystąpiło w 63 wypowiedziach. Jak pisze jeden z badanych: „Zmiana to coś nowego — o różnym zabarwieniu: pozytywnym lub negatywnym”. Dominującymi kategoriami w takim ujmowaniu pojęcia zmiany są „różnica” oraz „relatywność”, a także „proces”, co odzwierciedla inna wypowiedź: „Zmiana to przejście z jednego etapu, sytuacji, stadium itp. do innego. Nie zawsze zmiana jest czymś pozytywnym”.

Najbardziej lapidarnie określenia zmiany zostały podane w 34 wypowiedziach; nauczyciele identyfikowali wówczas zmianę z transformacją, przemianą lub przekształceniem.

W swoich wypowiedziach 20 osób opisywało zmianę jako coś, co jest niezależne od nich. Zmiana w postrzeganiu tych osób stanowi coś narzuconego z góry, wprowadzonego przez „kogoś”, coś, na co osoby te nie mają wpływu. Respondenci mają w tej sytuacji odczucie przedmiotowego potraktowania ich w procesie zmian.

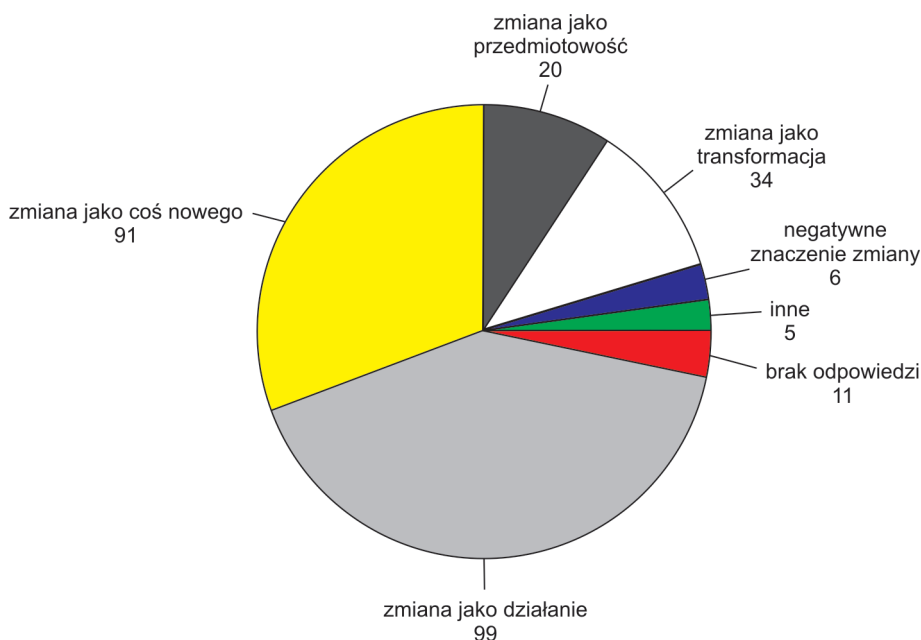
Negatywny charakter pojęcia zmiany — odczytywanego jako: **chaos, stan nieprzystosowania**, poczucie zmęczenia zmianami — został wskazany w 6 wypowiedziach. Jeden z respondentów w odpowiedzi przedstawił stanowisko — jak sugeruje — podzielane przez grono pedagogiczne, z którym badany pracuje: „Zmiana — to pojęcie rozumiane przez środowisko, w którym pracuję (a także przeze mnie) pejoratywnie. W oświacie są to przede wszystkim zmiany na gorsze”. Nauczyciele, opisując zmianę jako coś negatywnego, podkreślali, że odnoszą ją w tym rozumieniu do sfery szkoły: „W szkolnictwie »zmiana« kojarzy mi się z czymś negatywnym, nieprzemysłanym”. W innej wypowiedzi opinia ta jest rozszerzona o kwestie, które są przez badanego nieakceptowane: „Dla mnie pojęcie »zmiana« oznacza coś gorszego, na przykład dodanie nauczycielowi godzin, za które nie otrzyma wynagrodzenia itp.”.

Były również wypowiedzi, które zaliczyłam do grupy „Inne”. Dwie z tych wypowiedzi stanowiły swoisty manifest podejścia do zmian:

- „Jestem pozytywnie nastawiona do propozycji zmian. Lubię wprowadzać nowości, udoskonalenia i podejmować nowe wyzwania”;
- „Zmiana jest nieodzowną składową mojego życia, podstawą funkcjonowania i napędem do rozwoju”.

Na koniec przytoczę jeszcze jedną interesującą wypowiedź: „W zawodzie, jaki wykonuję, »zmianą« jest nowa koncepcja, nowe podejście do procesu wychowania ze szczególnym naciskiem na podmiotowość wychowanka i jego godność”.

Szczegółowe wyniki badania ankietowego prezentuję na rys. 1.



Rys. 1. Interpretacja przez nauczycieli pojęcia „zmiana” (dane liczbowe) ($N = 266$)

Źródło: Badania własne.

Konkluzja

Przytoczone wypowiedzi ankietowanych, uporządkowane według przyjętego przeze mnie klucza, ukazują, jak bardzo różne są sposoby interpretowania zmiany przez nauczycieli, jak różnie, często skrajnie, nauczyciele do zmiany podchodzą. Poszczególne odpowiedzi można usytuować w obrębie pewnych antynomii wyłaniających się z analiz. Na plan pierwszy wypowiedzi respondentów wysuwa się emocjonalny stosunek do zmiany, który może mieć charakter pozytywny lub negatywny i jednocześnie odzwierciedla stosunek jednostki do zmiany. Związane jest to z akceptacją zmiany, jej odrzuceniem bądź też pozorną akceptacją. Poczucie nauczycieli w kontekście zmiany rozpina się na osi między podmiotowością a przedmiotowością i towarzyszącemu temu poczuciu sprawstwa lub przymusu.

Bibliografia

- Kotarbiński T., 1994: *Hasło dobrej roboty*. Warszawa.
- Kwieciński Z., 2002: *Dostępność oświaty a mobilność społeczna*. W: *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Red. R. Kwiecińska, S. Kowal. Kraków.
- Poznaniak W., 1994: *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Toruń.
- Pszczółowski T., 1978: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław.
- Szacka B., 2008: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa.
- Szczepański J., 1988: *O indywidualności*. Warszawa.
- Sztompka P., 2002: *Teorie zmiany społecznej*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa.
- Sztompka P., 2010: *Socjologia*. Kraków.
- Szymański M.J., 2001: *Kryzys i zmiana*. Kraków.
- Śpiewak P., 1999: *Konserwatyzm*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2. Warszawa.



AGNIESZKA WEINER

Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela

Contemporary (mega)trends in music education and the situation of Polish teacher

Abstract: The article discusses the process of music education evolution in the world from the situation of interesting ideas and concepts between infiltration the individual countries up to the megatrends that characterize musical education in the twenty-first century. The author compares contemporary proposals of music education implemented in selected countries from five continents (North America, Asia, Australia, Africa and Europe) highlighting the existing current megatrends. The resulting image serves for the reflection on the application of global trends in the Polish system of compulsory public education and the role of a contemporary music teacher in the cultural situation that occurred.

Key words: music education, megatrends, musical culture, music teacher.

Wprowadzenie

Przenikanie koncepcji, systemów, teorii, propozycji kształcenia muzycznego pomiędzy krajami Europy czy świata nie jest sytuacją nową. Dzieje się tak w skali mikro od kilku wieków, w skali makro — od początku XX wieku. W poprzednim stuleciu rozpoczęła się era szczególnego zainteresowania efektywnym kształceniem muzycznym. W wielu krajach powstały inspirujące koncepcje muzycznej edukacji. W Japonii nową koncepcję zaproponował Shinichi Suzuki, na Węgrzech — Zoltan Kodály, w Niemczech — Carl Orff, w Stanach Zjednoczonych — James Mursell, w Szwajcarii — Émile Jaques-Dalcroze. Każda z propozycji zasługuje na miano dojrzałej, co oznacza, że koncepcja ma podstawy teoretyczne, jest zweryfikowana empirycznie i dysponuje rozwiniętym zapleczem metodycznym. Każda z tych propozycji nosi też swoiste, charakterystyczne rysy, wyróżniające ją spośród innych.

I tak, Émile Jaques-Dalcroze pojmował muzykę w sposób podobny do tego, w jaki rozumieli ją starożytni Grecy. Jaques-Dalcroze to pierwszy pedagog-muzyk tak wyraźnie podkreślający wychowawczy potencjał muzyki i jej rolę w harmonijnym kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Program edukacji muzycznej Szwajcara obejmował rytmikę, solfeż i improwizację, z czego pierwsza i ostatnia stanowiły w ówczesnej pedagogice muzycznej nowość.

Carl Orff — wybitny kompozytor, o poglądach zakorzenionych w ideach Nowego Wychowania, powszechności sztuki, naturalizmie, odwołujący się do prawa Ernsta Haeckla (rekapitulacji kultury) — stworzył specyficzną koncepcję edukacji muzycznej bazującej na muzyce elementarnej, ruchu, spontanicznej ekspresji, stopniowo podlegającej ewolucji od synkretyzmu do wyrafinowanych form muzycznych, zawsze z uwzględnieniem improwizacji. Materiał muzyczny w propozycji Orffa odwołuje się do folkloru, muzyki narodowej i uwzględnia wykorzystanie wielu form aktywności: śpiewu, ruchu, gry na instrumentach.

Węgierski kompozytor, dyrygent, krytyk muzyczny, entuzjasta węgierskiej muzyki ludowej — Zoltan Kodály — w pracy pedagogicznej poświęcił się idei wychowania społeczeństwa węgierskiego w duchu rodzimej kultury i najwyższych wartości artystycznych. Po II wojnie światowej zwrócił się do władz państwowych z projektem powszechnej edukacji muzycznej w szkolnictwie węgierskim. Był głęboko przekonany o dyskursywności języka muzycznego i konieczności wczesnego kształcenia muzycznego. Proponował obowiązkowe aktywne uprawianie muzyki od 6. do 16. roku życia. Za podstawę wychowania muzycznego uznał śpiew oraz

pełne zrozumienie struktury muzyki, co zresztą — według niego — warunkuje przeżycie estetyczne muzyki.

James Mursell — amerykański pedagog i psycholog muzyki — swój program edukacji oparł na pluralizmie form aktywności muzycznej. Za szczególnie ważną uznał empiryczną weryfikację swojej propozycji, która odwołuje się do psychologii poznawczej i integracji edukacji muzycznej z kształceniem humanistycznym.

Muzyk, wykształcony pedagog Shinichi Suzuki swoją koncepcję zakotwiczył w masowej nauce gry na skrzypcach od możliwie najwcześniejszego wieku, metodą beznutową, w kontakcie z osobą dziecka najbliższą. W metodzie Suzuki stopniowy wzrost profesjonalizmu na pewnym etapie wymaga przejścia dziecka przez wykwalifikowanego nauczyciela — instrumentalistę.

Zainteresowanie wymianą doświadczeń edukacyjnych okazało się na tyle silne, że w 1953 roku na konferencji zorganizowanej przez UNESCO powołano Międzynarodowe Towarzystwo Edukacji Muzycznej (The International Society for Music Education). Do dziś zasadniczym jego celem jest stymulowanie edukacji muzycznej jako integralnej części ogólnego wykształcenia. Członkowie ISME czują się zobowiązani do ochrony dziedzictwa kultury i wspierania uczenia się muzyki w ciągu życia. W 1982 roku w ISME powstała podkomisja zajmująca się wczesną edukacją muzyczną (ECME — Early Childhood Music Education Commission); misję ECME stanowi zapewnienie każdemu dziecku możliwości kontaktu z muzyką, a przez to poprawienie jakości życia.

Najbardziej nośne idee muzycznej edukacji, spośród wymienionych propozycji, chętnie adaptowano i realizowano w różnych krajach. Mimo znacznego zainteresowania niektórymi koncepcjami nie można ich jeszcze nazwać światowymi trendami. Miały się one ukształtować wraz z nadejściem globalizacji, poczynając od ostatniego ćwierćwiecza XX wieku.

Wykazanie istnienia procesu globalizacji pewnych idei kształcenia muzycznego wymaga dokonania swoistej komparatystyki edukacji muzycznej wielu krajów. Ramy niniejszego tekstu nie pozwalają na pełny przegląd. Ograniczę się tu do zaprezentowania zagadnienia na reprezentatywnej dla świata (w kontekście edukacji muzycznej) grupie pięciu państw z różnych kontynentów: Republika Południowej Afryki, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Australia, Japonia i Włochy. Zestawienie pozwoli ukazać złożoność omawianej problematyki oraz uwypuklić charakterystyczne, występujące pomimo istotnych różnic kulturowych, geograficznych i historycznych, rysy wspólne (trendy światowe) współczesnej edukacji muzycznej.

Edukacja muzyczna na świecie — wybrane przykłady

Republika Południowej Afryki, jako kraj reprezentujący kontynent afrykański, stanowi doskonały przykład funkcjonowania odmiennego (od tradycyjnego w naszym rozumieniu) podejścia do edukacji muzycznej, a nawet muzyki w ogóle. Dla rdzennego Afrykańczyka muzyka to część społecznego i duchowego bytu jednostki, środek uzdrawiania ciała i duszy, niezwykły fragment życiowego doświadczenia, narzędzie komunikacji społecznej i forma autoekspresji. Ustna tradycja przekazu muzyki, jej ścisły związek z określonymi obrzędami powodują, że wierna reprodukcja nie jest traktowana jako podstawowy czynnik poprawności wykonania. Muzyka towarzyszy człowiekowi od początku życia, toteż kompetencje muzyczne stanowią naturalny wynik socjalizacji. Pomysł formalnej edukacji muzycznej dziecka wydaje się więc wielu rodzicom afrykańskich dzieci zaskakujący. Edukacja muzyczna (instytucjonalna) w Afryce rozpoczęła się wraz z kolonizacją kontynentu, dlatego też tradycje tej edukacji nawiązują do wzorów zachodnioeuropejskich. Aktualnie w wielu państwach Afryki, szczególnie w rejonach bardziej rozwiniętych cywilizacyjnie, nasiliła się ostra krytyka postawy przyjmowania za obligatoryjny zachodniego modelu rozwoju muzycznego, który pozostaje fundamentalnie inny od afrykańskiego (Nzewi, 1997, s. 13; Flolu, 1998, s. 184). Podkreśla się niepokojącą rozbieżność między muzycznym programem nauczania a środowiskiem lokalnej kultury afrykańskiej, wynikającą z silnego lobbingu na rzecz wspierania istniejącej sytuacji. Różnice są szczególnie wyraziste w rejonach mniej zurbanizowanych. W wielkich miastach z kolei sytuacja wygląda odwrotnie: młodzi Afrykanie, mieszkańcy aglomeracji wielkomiejskich, pozostają całkowicie wyalienowani z rodzimej tradycji (np. uważają rytuały afrykańskie za pogańskie). Muzyczna rzeczywistość Afryki podlega komercyjnym wpływom muzyki popularnej, zauważalne są też silne wpływy islamskie. Historycznie kształcenie muzyczne w Południowej Afryce rozwinęło się głównie dzięki działaniom nieformalnym, lekcjom prywatnym. Na przełomie XX i XXI wieku podjęto jednak liczne kroki, które miały prowadzić do zmian: muzykę włączono do programu nauczania w pierwszych dziesięciu latach szkoły i zintegrowano ją z tańcem, dramą oraz ze sztuką wizualną w obszarze kształcenia artystycznego i kulturalnego. Szkołom pozostawiono pewną swobodę w projektowaniu planów nauczania. Analiza przykładowych programów wyraźnie wskazuje, iż kształtowane umiejętności wykonawcze wykraczają poza umiejętności typowe dla wzorców zachodnich (por. Republic of South Africa, 1997, s. 9). W starszych klasach muzykę ujmuje się jako przedmiot opcjonalny, o szerokich kulturowych podstawach,

co w tym przypadku oznacza sięganie do korzeni kultury i nie ma nic wspólnego z „doklejaniami” do tradycyjnego zachodniego programu kilku pieśni afrykańskich (Primos, 2002, s. 12). W najnowszych programach (opublikowanych po 2005 roku) promuje się politykę honorowania każdego rodzaju muzyki i nowatorskie metody nauczania. W takiej sytuacji muzyka zachodnioeuropejska nie odgrywa już w kształceniu muzycznym afrykańskich dzieci dominującej roli (Zelega, 1997, s. 506).

Australia obecnie jest postrzegana jako kraj, w którym edukacja muzyczna odniosła niebywały sukces. Muzyka w Australii to jeden z najbardziej działających na wyobraźnię przedmiotów szkolnych. Fenomenem pozostaje szczególnie silna, wielokulturowa natura tej edukacji. Wspólny (dążenia do ujednoczenia praktyki pedagogicznej nadal trwają) dla całego kraju program nauczania, w którym jeden z ośmiu obszarów (*Key Learning Area*) dotyczy muzyki (łączy taniec, teatr, media i sztuki wizualne), zaproponowano w latach dziewięćdziesiątych XX wieku (por. Curriculum Corporation, 1994). Holistycznemu pogładowi na edukację artystyczną towarzyszyło przekonanie o transferze nabytych w toku tego kształcenia umiejętności autoekspresji, kreatywnego i innowacyjnego myślenia na inne przedmioty szkolne i sfery życia, a szczególnie na kształtowanie postawy zaangażowania i poczucia własnej wartości w momentach niepewności na rynku pracy i bezrobocia. Podstawą muzycznej edukacji w Australii jest zapewnienie dzieciom dostępu do muzyki przez 13 lat szkoły i olbrzymia swoboda wyboru spośród programów kształcenia zróżnicowanych pod względem tematyki, literatury, metod i systemów oceny. Dzieci mają dostęp do licznych opcjonalnych zajęć muzycznych: mogą być członkami zespołów kameralnych, orkiestr, chóru, zespołów pop, brać udział w nagraniach muzycznych itp. Zintegrowana z obowiązkowymi zajęciami muzycznymi natura zajęć pozalekcyjnych jest najbardziej charakterystycznym rysem australijskiej edukacji muzycznej. Nauczyciele dokładają wszelkich starań, aby od początku nauki w szkole muzyka wtapiała się w tok zajęć zintegrowanych i uwydatniała oraz uzupełniała naukę innych przedmiotów. W starszych klasach odchodzi się od tej tendencji; prowadzenie działań zintegrowanych napotyka na opór klasycznie wykształconych muzycznie nauczycieli. Jednak widoczny jest odwrót od skostniałych metod nauczania muzyki w kierunku nauczania problemowego (słuchowa analiza oraz transkrypcja rzeczywistych i kompletnych nagrań muzycznych, ulepszenia zastosowanej notacji dla muzyki z różnych źródeł, krytyczne komentarze słuchanych wykonań, ocena stylu słuchanej muzyki itp.). Rozwój świadomości słuchowej postrzega się jako integralną część wykonania, komponowania i analizy dzieła. Szczególnym elementem wyróżniającym edukację australijską jest podejście do kreatywności muzycznej, która stanowi nieodłączną część uczenia się

muzyki i obejmuje: aranżowanie, komponowanie, eksperymentowanie i improwizację (Van Ernst, 1993, s. 22—39). Aktywność tę pojmuje się holistycznie — istotą komponowania staje się sam proces, a nie jego finalny produkt. Chodzi raczej o pojmowanie kompozycji jako procesu ciągłego przemyślenia (*rethinking*) i „przerabiania” (*reworking*) swoich prac. Stanowi to odzwierciedlenie postmodernistycznej filozofii faworyzującej przypadek, proces i rozproszenie w miejsce niezmienności, ukończenia i centralizacji. Widoczne staje się zaangażowanie w zmianę procesu kształcenia w taki sposób, że to raczej uczeń, a nie nauczyciel, ma być źródłem wiedzy. Podejście takie obejmuje również kwestionowanie tradycyjnych kanonów nauki muzyki, zbiegając się z coraz powszechniejszym stosowaniem technologii informatycznych, umożliwiających młodemu kompozytorom dostęp do brzmień dawniej nieosiągalnych, udostępniających programy komputerowe służące manipulacji muzyką, jej przechowywaniu, notowaniu, wykonywaniu i rozprzestrzenianiu (Harvey, 1989, s. 18; McPherson, Dunbar-Hall, 2002, s. 20). Australijskie systemy szkolne uznają każdy rodzaj muzyki za jednakowo wartościowy do studiowania. Przewyciężono istniejące wcześniej w tym względzie zahamowania. Zatem studiowanie muzyki popularnej (pod różnymi nazwami: współczesna, pop, popularna, rock, rock’n’roll) oraz muzyki Aborygenów i wyspiarzy okolic Cieśniny Torres (ATSI) jest obecnie pewnie osadzone w szkole. W rezultacie tych zmian europejskiej „wysokiej sztuki” nie rozpatruje się już w kategoriach najwyższej rangi (Broughton, 1991; McPherson, 1995, s. 25—31). Takie postkolonialne (swego czasu antykolonialne) perspektywy przyjmowane są przez zwolenników nowego ruchu myślowego (filozofii) w Australii określanego jako „Nowy Australianizm”; ruch ten definiuje „postangloceltycką Australię”. Edukacja w duchu tej filozofii ma szansę odzwierciedlić pochodzenie uczniów, ich potrzeby i zainteresowania; jednocześnie stanowi wskaźnik ogólnej politycznej i edukacyjnej sytuacji w Australii (Allan, Hill, 1995).

Uwarunkowania geograficzne **Japonii** spowodowały, że tradycje w zakresie nauki, sztuki czy religii długo nie przedostawały się poza archipelag wysp. Rozwinięta w takich warunkach kultura za najważniejsze cnoty uznawała: podobieństwo, równość i współzależność (w przeciwieństwie do wartości wielu krajów Zachodu). Z tego powodu „zorientowanie na grupę” znalazło w japońskim systemie edukacji podatny grunt. W szkole japońskiej dominuje nauczyciel (podobnie jak w domu rodzice), niezależnie od przyjętego modelu kształcenia, nawet w przypadku modelu europejskiego czy amerykańskiego (Muraō, Wilkins, 2002, s. 87). Do początków XX wieku w Japonii muzyka była środkiem promowania patriotyzmu, moralności i lojalności. W czasach powojennych istotna stała się odpowiedź na pytanie: Czy uczyć dzieci muzyki, czy rozwijać je poprzez

muzykę? Najważniejsze zmiany zaszły po przeszczepieniu na grunt japońskiej edukacji amerykańskich programów. Stapiając się z tradycjami japońskimi, programy amerykańskie bez problemów rozwinęły się w jednolity plan kształcenia o wysokim minimalnym standardzie. Narodowy Standard Programowy, który wszedł w życie w 2002 roku, postuluje: kultywowanie dziecięcych upodobań (skłonności) do muzyki, rozwijanie dziecięcej muzykalności i postaw estetycznych poprzez rozumienie (doceńnianie) i wykonywanie muzyki. Zgodnie ze Standardem Programowym, należy dążyć do tego, aby dziecko cieszyło się muzyką, odnalazło przyjemność w zajęciach muzycznych, a przez te działania czyniło swój umysł zdolnym do rozumienia muzyki, aby dążyło do kontaktu z muzyką przez całe życie. Zalecono też udoskonalanie zajęć o charakterze ekspresyjnym. Funkcjonująca w programach ogólnokształcących szkół japońskich muzyka obowiązuje przez 6 lat szkoły podstawowej i 3 lata niższej szkoły średniej (gimnazjum). Obejmuje: wykonawstwo muzyczne, kompozycję, rozumienie (percepcja muzyki z elementem oceny) i studia teoretyczne w zakresie stylów muzycznych. Oprócz zajęć obowiązkowych proponowane są uczniom zajęcia fakultatywne (zespoły, chór, orkiestra). Wcześniej (przed 2002 rokiem) zalecano korzystanie z podręczników i bardzo szczegółowych programów autoryzowanych przez Ministerstwo (ibidem, s. 88—89). Obecnie wprowadzono elastyczne zajęcia muzyczne do wyboru przez dzieci, zlikwidowano szczegółowe regulacje treści nauczania, wycofano część obowiązkowych piosenek na rzecz tych wybranych przez młodzież (szczególnie w gimnazjum), wprowadzono obowiązkową naukę gry na tradycyjnych japońskich instrumentach w gimnazjum, zróżnicowano techniki wokalizacji (uwzględniając techniki z muzyki pop). Ustalono na nowo znaczenie „zintegrowanej edukacji muzycznej”, rozumianej obecnie jako połączenie tradycyjnej muzyki japońskiej, muzyki komputerowej, sztuki multimedialnej, krajobrazu dźwiękowego i projektowania. Muzykę rozpatruje się jako głęboko zakorzenioną w literaturze, tańcu, dramacie *kabuki* i *noh*, ceremoniach religijnych i codziennym życiu społeczeństwa (ibidem, s. 89). Popularne w Japonii szkoły Suzuki nie funkcjonują w ramach państwowego systemu edukacji muzycznej, choć metoda, na jakiej się opierają, jest silnie umocowana w japońskiej kulturze. Bardzo rozwiniętą działalność prowadzi też korporacja Yamaha. Proponuje ona różne kursy muzyczne dla dorosłych i dzieci już od 4. roku życia. Filozofia Yamahy okazała się na tyle międzynarodowa, że szybko zyskała światowy rozgłos, choć jej początki wiązano raczej ze szkoleniem klientów w ramach tego, jak używać produktów firmy (instrumentów Yamaha). Za fenomen japońskiej pozaszkolnej edukacji muzycznej należy uznać *karaoke* (śpiew do wcześniej nagranej muzyki), które rozprzestrzeniło się na cały świat (ibidem, s. 94). Japońskiej muzyki tradycyjnej uczą się w syste-

mie *iemoto* (rozszerzonym systemie terminowania), w którym dyrektor instytucji kontroluje postęp i promocję uczniów. Gatunków tradycyjnej muzyki: *nagauta* (liryczna piosenka z akompaniamentem *shamisenu*), *kiyomoto* (wysoki lekki śpiew *kabuki*), *sokyoku* (muzyka *koto*), *shakuhachi* (muzyka na flet bambusowy), *noh* (najstarsza teatralna muzyka japońska), naucza się w wielu szkołach, z których każda ma swoją technikę kształcenia (ibidem, s. 98).

Japońska edukacja muzyczna ulega obecnie istotnym zmianom. Nowe wytyczne wydają się jednak nieco niespójne: przy zmniejszającym się czasie przeznaczonym na naukę muzyki, coraz więcej wymaga się od nauczycieli (między innymi gry na tradycyjnych instrumentach japońskich, znajomości muzycznych programów komputerowych, wykorzystania muzyki etnicznej różnych kultur i muzyki pop, kreatywności w zakresie współczesnych technik kompozytorskich). Niektóre zakresy tych wymagań są szczególnie trudne (np. gra na tradycyjnych instrumentach japońskich).

Inny kontekst historyczny i kulturowy tworzył zaplecze kształtowania się edukacji muzycznej w **Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej**. Rdzenni Amerykanie (Indianie) przybyli na tereny dzisiejszych Stanów Zjednoczonych z Azji tysiące lat temu, fala Europejczyków (zasiedlających Amerykę) zalewała te tereny przez ostatnie 400 lat, a imigracja z wielu państw świata trwa do dnia dzisiejszego. Ta specyficzna „mieszanka” kulturowa wpływała na kształtowanie się różnorodnych stylów muzycznych i praktyk pedagogicznych. Muzykę w Ameryce Północnej od dawna postrzegano jako środek kulturowej transmisji, służący zachowaniu kultur (subkultur) oraz budowaniu dominacji (Merriam, 1964; Kaplan, 1990; Gregory, 1997 — podają za: Radocy, 2002, s. 121). Aktualnie siłą napędową edukacji muzycznej w USA jest współzawodnictwo. Olbrzymia popularność programów, festiwali i konkursów w skali regionalnej, a także ogólnokrajowej istotnie wpływa na szkolną edukację muzyczną. W wielu amerykańskich szkołach życie muzyczne skupia się wokół orkiestr; toczy się ono kosztem codziennej rzetelnej pracy z ogółem młodzieży (ibidem, s. 123). Mimo że współczesna edukacja muzyczna czerpie z różnorodnych koncepcji psychologicznych: behawioryzmu, kognitywizmu, klasycznych teorii Gestalt, większość amerykańskich nauczycieli muzyki nie powołuje się w swojej praktyce na żadną teorię psychologiczną (Notterman, Drewry, 1993 — podają za: ibidem, s. 123). Nauczyciele wciąż poszukują uzasadnień realizacji edukacji muzycznej w ramach kształcenia ogólnego. Zwykle podkreślają racjonalnie jej potrzebę, traktując muzykę jako strukturę dźwiękową, obiekt estetycznej percepcji, element swoistości kultur, odwołując się do koncepcji wartości muzyki samej w sobie. Daje się także słyszeć głosy o istotnej roli muzy-

ki w budowaniu wspólnoty obywatelskiej, podkreśla się efekt transferu przy nauce przedmiotów akademickich czy funkcje relaksacyjne, rekreacyjne i terapeutyczne muzyki. Aktualnym trendem w amerykańskiej edukacji muzycznej jest wykorzystanie w jej toku efektów badań nad pracą mózgu (*brain-based learning*). Jednak z przeglądu bazujących na *brain-based learning* materiałów dla nauczycieli (ogłaszanych w profesjonalnych publikacjach edukacyjnych) wynika, że teksty te opierają się raczej na spekulacjach, złych interpretacjach i „mądrościach ludowych” niż na materiale neurobiologii (Bruer, Britton — podają za: ibidem). Niektórzy z amerykańskich nauczycieli muzyki przychylnie traktują również teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, ponieważ wyodrębnia się w niej specyficzną inteligencję muzyczną (co stwarza argument na rzecz jej kształcenia i rozwijania). W latach dziewięćdziesiątych XX wieku Narodowa Konferencja Nauczycieli Muzyki stworzyła zestaw pożądanych celów ogólnych i szczegółowych muzyki, teatru, tańca i sztuk plastycznych w ramach edukacji podstawowej i średniej. Jednak mimo istniejących standardów, edukacja muzyczna w Stanach Zjednoczonych funkcjonuje, dostosowując się do życzeń sponsorów i organów zarządzających szkoły. Taka sytuacja powoduje olbrzymie różnice w ofercie muzycznej poszczególnych placówek. Wizja amerykańskiej szkoły pełniącej funkcje socjalne i rekreacyjne jest całkowicie odmienna od koncepcji europejskich (Noack, 1999 — podają za: ibidem, s. 128). Większość współczesnego społeczeństwa amerykańskiego biernie angażuje się w muzykę. Prawie każdy słucha muzyki, niemal nikt jej nie tworzy lub nie wykonuje. Jednak czynność ta przebiega bez pogłębionej uwagi, refleksji, często ogranicza się do produkcji, w których muzyka pełni funkcje uboczne: film, programy telewizyjne, reklama. Absolwenci szkół, nawet jeśli mają kompetencje wykonawcze, najczęściej nie kontynuują aktywności muzycznej w dorosłym życiu. Brak tradycji wspólnego muzykowania i postaw ekspresyjnych muzycznie powoduje, że „niewielu tworzy dla wielu”, co nakręca biznes muzyczny, ale przyczynia się do olbrzymich strat w zakresie różnorodności form doświadczania muzyki przez społeczeństwo.

Spośród krajów europejskich warto przyjrzeć się **Włochom**, choćby ze względu na wspaniałą tradycję muzyczną tego kraju. Nie przeniosła się ona niestety automatycznie na dziedzinę edukacji muzycznej, którą jeszcze do lat siedemdziesiątych XX wieku utożsamiano wyłącznie z nauką śpiewu. Obecnie we Włoszech dostępne są różne propozycje muzycznej edukacji, często wywodzące się z odmiennych tradycji teoretycznych (behawioryzm, gestaltyzm, funkcjonalizm, kognitywizm). Uważa się, że metodyka nauczania muzyki powinna opierać się na czterech komponentach: interakcji między nauczaniem a uczeniem się (Ballanti, 1988 —

podają za: Tafuri, 2002, s. 75), wzajemnej relacji osobowości uczniów i nauczyciela, ich potrzeb, zainteresowań, kompetencji (Demetrio, 1994; Ferrari, 1994 — podają za: ibidem), kontekście edukacyjnym i społecznym, w jakim ta relacja przebiega (Albarea, 1994 — podają za: ibidem), założeniach, treściach, metodach i procesach ewaluacji sytuacji edukacyjnej (Della Casa, 1985 — podają za: ibidem).

We włoskich dyskusjach nad muzycznym rozwojem kształcenia używane są trzy kluczowe słowa: *educazione* — odnoszące się do transmisji kultury, *istruzione* — dotyczące celów i treści nauczania, *formazione* — szerszy termin opisujący proces prowadzący do zdobycia profesjonalnych umiejętności. I tak, *istruzione musicale* używa się w odniesieniu do zdobywania umiejętności w czytaniu i wykonywaniu muzyki (ewentualnie w kompozycji i dyrygowaniu). *Educazione musicale* jest bardziej otwarte na rozwijanie wielu umiejętności, jednak odnosi się do nieco niższego poziomu kompetencji. Wewnątrz tego podziału funkcjonują dwa różne modele: model wyznaczający obiektywne cele (techniczne, interpretacyjne), które muszą być osiągnięte bez względu na możliwości danego ucznia, i model zakładający rozwój ucznia jako indywidualności (uczeń nabywa wówczas umiejętności zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami). Pierwszy z tych modeli można nazwać „muzykocentrycznym”, drugi natomiast „uczniocentrycznym” (Tafuri, 2002, s. 76). Kształcenie muzyczne może odbywać się w konserwatorium już od 11. roku życia, jednak taką drogę uważa się za kształcenie wybitnie profesjonalne. Kursy tego typu kładą nacisk na profesjonalne kształtowanie umiejętności wykonawczych, kompozytorskich lub dyrygenckich. Zakładają maksymalizację kompetencji wykonawczych. Alternatywą pozostaje ogólny system szkolnictwa, w którym cele muzycznego kształcenia bardziej nastawione są na rozwój ucznia jako osoby muzycznej, cieszącej się muzyką i potrafiącej wyrazić się poprzez muzykę. Koncepcja realizowana w tym systemie rozwija się właściwie od lat siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to edukacja muzyczna stała się autonomiczną dyscypliną zakładającą rozwój indywidualnego potencjału muzycznego każdego ucznia przez rozwijanie wyobraźni, kreatywności, krytycznego myślenia i wyrażania siebie przez muzykę. W edukacji muzycznej w szkołach ogólnokształcących kładzie się nacisk na potrzeby, zainteresowania, potencjał uczniów i kształtowanie ich jako świadomych (i pozytywnie zaangażowanych) odbiorców kultury (Decreto Ministeriale (9/2/79)). Wiedza na poziomie rozumienia (*knowing how understand*) jest uważana za konieczną do interpretacji muzyki. Interpretację postrzega się nie tylko jako proces dekodowania, lecz także jako akt kreatywny, który może zależeć od relacji pomiędzy tożsamością, kulturą, wartościami i ideologią słuchacza oraz kompozytora. Wiedza na poziomie działania (*knowing how to produce*) dotyczy

improwizacji, komponowania, wykonywania (na przykład doskonalenia gry na instrumencie lub doskonalenia głosu) i jest umiejętnością organizowania materiału dźwiękowego, tworzenia i ekspresji (komunikacji) obiektów dźwiękowych. Wiedza percepcyjna (*knowing how to perceive*) jest niezbędna zarówno w rozumieniu, jak i w wykonawstwie. Dotyczy doskonalenia zdolności percepcyjnych (odróżniania, analizy, porównywania, rozpoznawania, zapamiętywania różnych elementów muzyki). Podkreśla się przy tym, iż umiejętności te nabywane są także poza szkołą (na przykład poprzez środki masowego przekazu), a nawet w okresie prenatalnym, co nauczyciele muszą uwzględnić jako wcześniejszą, nabytą wiedzę ucznia. Wymienione trzy cele (rodzaje wiedzy) nie są osiągane liniowo, edukacja postępuje raczej spiralnie, elementy różnych rodzajów wiedzy przenikają się wzajemnie w toku kształcenia muzycznego (*ibidem*, s. 78). Ogólnie więc założenia włoskiej edukacji muzycznej dotyczą kształtowania zdolności (umiejętności) rozumienia (odczuwania i postrzegania) oraz tworzenia muzyki.

W latach dziewięćdziesiątych we Włoszech nastąpiło zdecydowane odejście od poglądów nauczania muzyki jako obiektu estetycznej kontemplacji (model taki funkcjonował w szkole od lat sześćdziesiątych). Obecnie zadaniem włoskiej szkoły jest wspieranie umiejętności rozumienia, tworzenia i percepcji różnych języków dźwiękowych w kategoriach ich własnych komponentów komunikacyjnych i ekspresyjnych. Obowiązkowa edukacja muzyczna kończy się w wieku 14 lat. Po tym okresie programy muzyczne można znaleźć jedynie w profilach pedagogicznym i humanistycznym średnich szkół wyższego stopnia. Włoscy uczniowie w wieku wczesnoszkolnym (9—10-letni) już są zafascynowani muzyką pop (Ferrini, Burzacchini, 1996, s. 19—22). Muzyka ta dostarcza im więcej złożonych doświadczeń niż prosty akt słuchania muzyki, ponieważ medium muzyczne przekazuje modele interpretacji świata, systemy wartości, ideologię, wiedzę i przekonania. Młodzież włoska (w wieku 11—14 lat) „symbolicznie inwestuje” w muzykę, demonstrując lekceważenie, a nawet pogardę muzyki klasycznej („muzyki dorosłych”) i ignorując muzykę etniczną (Baroni, Nanni, 1989 — podają za: Tafuri, 2002, s. 82). Wyniki takich badań trudno odrzucić, wiedząc, iż efektywność nauczania rośnie w sytuacji jednoczesnego występowania pierwiastków kognitywnych i emocjonalnych. Dlatego też muzyka popularna zaczyna odgrywać coraz większą rolę we włoskiej edukacji muzycznej. Innym problemem pozostaje muzyka etniczna. Prawie wszystkie szkoły podstawowe kształcą obecnie uczniów spoza Wspólnoty Europejskiej. Włochy stają się multietnicznym społeczeństwem. Nauczyciele nie mogą się zatem ograniczyć się do realizacji zaledwie kilku piosenek z zakresu innych kultur.

Światowe megatrendy edukacji muzycznej

Pewne, widoczne w przeprowadzonej analizie, trendy edukacji muzycznej mają charakter globalny. Ostatnie ćwierćwiecze XX wieku to okres kształtowania się cywilizacji informacyjnej. Proces ten cechuje wiele megatrendów. Według Johna Naisbitta (1997), należą do nich: przechodzenie od społeczeństwa przemysłowego do informacyjnego, od technologii siłowej do ultratechnologii, od gospodarki narodowej do gospodarki globalnej, od myślenia krótkofalowego do myślenia długofalowego, od centralizacji do decentralizacji, od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy, od demokracji przedstawicielskiej do uczestniczącej, od hierarchii do sieci, z północy na południe, od schematu albo-albo do wielokrotnego wyboru. Trendy te wyznaczają określone zadania dla edukacji. Wśród nich za szczególnie ważne należy uznać: zapewnienie przez szkołę uczniom integralnego rozwoju wszystkich sfer ich osobowości, priorytet wychowania nad kształceniem, intensyfikację oddziaływań wychowawczych na zaniedbanych odcinkach, wzrost autonomii szkół, pojmowanie edukacji jako dialogu pokoleń, promocję zdrowia, umieszczanie globalnych trendów i lokalnych potrzeb w podstawach programowych, akcentowanie samokształcenia w domu, aktywizujące metody nauczania, wdrażanie do ustawicznego uczenia się, zwiększanie udziału kobiet w kierowaniu edukacją, przyznanie rodzicom i społecznościom lokalnym znacznej roli w poczynaniach edukacyjnych, rozwój sieci instytucji działających na rzecz edukacji (Denek, Kuźniak, 2001, s. 16—18).

Formowanie się nowoczesnej edukacji na świecie nie pozostało bez wpływu na edukację muzyczną. Rozpoczęła ona kolejny etap swej ewolucji, uwzględniając globalną perspektywę. Dotychczasowe zakorzenienie edukacji muzycznej w specyficznym dla każdego kraju kontekście kulturowym zostaje poszerzone o tendencje ogólnoswiatowe, których podstawową przesłanką jest stale wzrastająca dostępność doświadczenia i „konsumowania” muzyki w różnych sytuacjach dzięki postępowi technologicznemu. Do megatrendów współczesnej edukacji muzycznej z pewnością należy zaliczyć znaczny wzrost zainteresowania psychologicznymi podstawami muzycznego myślenia i rozwoju; znaczenia nabiera także społeczny i kulturowy kontekst zachowań związanych z muzyką. Niewątpliwą przyczyną tego zainteresowania pozostaje szybki rozwój psychologii muzyki i tworzenie się w jej obrębie nowych subdyscyplin (np. społecznej psychologii muzyki). Współczesną edukację muzyczną cechuje również napięcie między dążeniem do zachowania lokalnej tradycji muzycznej a wszechobecnością muzyki pop (w większości anglo-amerykańskiej), stanowiącej część kultury młodzieżowej. Muzyka ta, rozprzestrzeniająca-

ca się za pośrednictwem mass mediów i Internetu, ma ogromny wpływ na muzyczne preferencje młodych ludzi, kształtuje istotnie także inne aspekty ich funkcjonowania, włącznie ze stylem życia. Siła tego napięcia wydaje się wypadkową statusu tradycji kulturalnych w konkretnym kraju i etapu rozwoju ekonomiczno-społecznego narodu. Następnym elementem, który należy wziąć pod uwagę w analizie megatrendów, to wzrastająca multikulturowość. Poszczególne kraje różnie sobie z tym trendem radzą. Problem edukacji wielokulturowej oraz istota tożsamości narodowej niewątpliwie jeszcze zyskują na znaczeniu w aspekcie postępującej globalizacji. Powszechna uwaga koncentruje się również na podejściu do ogólnego (powszechnego) i specjalistycznego kształcenia muzycznego. Większość krajów uwzględnia taki podział i proponuje oba rodzaje edukacji. Muzyka „ogólna” (nazywana też klasową, programową) realizowana jest na ogół na niższych szczeblach kształcenia, najczęściej w edukacji wczesnoszkolnej; edukacja specjalistyczna odbywa się na wyższych etapach kształcenia albo stanowi formę opcjonalną (na ogół związaną z tradycją zachodnioeuropejskich konserwatoriów; wówczas uczniowie, którzy chcą się doskonalić w muzyce, uczęszczają na dodatkowe lekcje poza szkołą). Początkowe etapy kształcenia muzycznego charakteryzuje wyraźne napięcie w stosunku do osoby nauczyciela — jego kompetencji i wykształcenia, co można określić jako kolejny światowy trend. Pytanie o to, kto powinien realizować proces umuzykalnienia: muzyk specjalista czy przygotowany muzycznie nauczyciel przedmiotów ogólnych, szczególnie ostro postawione jest w Europie (w tym w Polsce). Powszechnymi dylematami światowej edukacji muzycznej wydają się także pytania: Czemu służy muzyka? Jaka jest jej rola w systemie kształcenia? Niektórzy sądzą, że sztuka powinna być zamkniętą dziedziną i służyć samej sobie; w opinii innych sztuka potrzebuje dodatkowego usprawiedliwienia, działa jako medium dla wybranych aspektów kształcenia.

Pytania o kluczowe treści edukacji muzycznej odnoszą się zarówno do typowego treningu muzycznego (śpiew, czytanie nut, kształcenie słuchu, umiejętności wykonawcze), jak i do bardziej uogólnionych aspektów: ekspresja emocjonalna, analiza dzieła muzycznego, estetyczna świadomość i percepcja, kreatywność, improwizacja, komponowanie, świadomość estetyczna. Bilans tych celów jest różny w poszczególnych krajach. Powszechnie promuje się: umiejętności słuchowe, wykonanie, zrozumienie i wiedzę oraz kreatywność jako podstawowe obszary edukacji muzycznej (przy czym trzy pierwsze nawiązują do tradycji konserwatoriów). Kolejny trend ujawnia się w dyskusji odnoszącej się do problemów: adaptacji programu do poziomu ucznia (podejście skoncentrowane na uczniu) lub odniesieniu programu do, nadrzędnie traktowanej, kultury muzycznej (podejście skoncentrowane na programie). Sam proces uczenia się muzy-

ki pozostaje kwestią sporną. Nie łatwiej jest zdefiniować efekty kształcenia muzycznego. W wielu krajach towarzyszy temu brak narodowych standardów czy programów muzyki, przez co poszczególne szkoły stają się narzędziem polityki lokalnej. Poszerzenie zasięgu edukacji muzycznej do środowiska „poza szkolną klasę” pociąga za sobą konieczność rozważenia wpływu różnych tradycji kulturowych i środowisk (domu rodzinnego, rówieśników, lokalnych organizacji) na rozwój muzyczny. Te różnice znacząco wpływają na istotę nauki muzyki, program nauczania czy podejmowaną problematykę badawczą. Analiza aktualnej sytuacji na świecie w tym zakresie pozwala sądzić także, że praktyka edukacyjna i teoria psychologiczna wykazują coraz bardziej symbiotyczną relację, co przekłada się na bezpośrednie implikacje w klasie szkolnej. Oczywiście z uwzględnieniem społecznego i kulturowego kontekstu muzycznej edukacji.

Współczesna edukacja muzyczna w Polsce — próba szkicu

W Polsce muzyczne kształcenie odbywa się wyraźnie dwutorowo: w systemie dla wszystkich — ekstensywnym (w szkolnictwie ogólnokształcącym) — i w systemie dla wybranych — intensywnym (w szkołach muzycznych, przygotowujących do zawodu muzyka). Obydwa systemy mają swoje wieloletnie tradycje. Nauczanie muzyki w szkole ogólnokształcącej po II wojnie światowej związane było z ideą reaktywowania szkolnictwa i przywrócenia wartości humanistycznych. Początkowo w programach odwoływano się wyłącznie do aktywności wokalne, stopniowo rozbudowując zakres ćwiczeń słuchowych i wiadomości z zasad muzyki. W latach sześćdziesiątych zaczęto zwracać uwagę na indywidualne uzdolnienia i zainteresowania uczniów. Idea powszechności muzyki dojrzewała powoli wraz z rozwojem, w latach siedemdziesiątych, teoretycznych podstaw wychowania muzycznego. Równolegle budowano system kształcenia specjalistycznej kadry nauczycielskiej, co wpływało na wzbogacenie form kontaktów uczniów z muzyką (Przychodzińska-Kaciczak, 1979).

Powszechna edukacja muzyczna w Polsce od lat osiemdziesiątych związana jest z pluralistyczną narodową koncepcją powszechnej edukacji muzycznej. Koncepcja ta korzysta zarówno z rodzimych tradycji naukowych — muzycznych i pedagogicznych, jak i wpływów znanych wówczas i cenionych w świecie systemów: Émile’a Jaques-Dalcroze’a, Carla Orffa,

Zoltana Kodálya czy Jamesa Mursella. Opracowany na podstawie tej koncepcji program nauczania został opublikowany w 1983 roku. Praca nad programem (która trwała kilka lat i była wynikiem wysiłku grupy osób: Zofii Burowskiej, Ewy Lipskiej, Doroty Malko, Małgorzaty Komorowskiej, Marii Przychodzińskiej, Magdaleny Stokowskiej) zbiegła się w czasie z reformą oświaty rozpoczętą w 1978 roku. Propozycja edukacji muzycznej, w ujęciu Marii Przychodzińskiej, nawiązuje do idei edukacji estetycznej wypracowanej na gruncie rodzimym (prace Stefana Szumana, Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar) oraz idei wychowania przez sztukę. Na pierwszy plan wysuwa się uczynienie kultury muzycznej bardziej przystępną. Od początku edukacji jest to proces o charakterze emocjonalno-intelektualnym, co oznacza wpisanie go w cele ogólnorozwojowe, poznawcze, dotyczące kształtowania postaw moralnych i terapeutyczne. Tym szeroko zakrojonym celom odpowiadają różnorodne formy oraz treści: śpiew (zintegrowany na etapie nauczania początkowego z ćwiczeniami mowy), gra na instrumentach, ruch z muzyką, twórczość muzyczna, percepcja muzyki. Na etapie wczesnoszkolnym wykorzystuje się muzykę elementarną, prostą w budowie, jednak niepozbawioną walorów artystycznych. Pluralistyczna narodowa koncepcja powszechnej edukacji muzycznej pozostaje w zasadzie nadal aktualna (mimo licznych głosów krytycznych), choć pojawiały się w tym czasie propozycje alternatywne. Należą do nich: tzw. krakowska koncepcja wychowania muzycznego (Burowska, Kurcz, Wilk, red., 1993), oparta na relatywnej metodzie kształcenia słuchu, czy koncepcja Edwina Eliasa Gordona, rozpropagowana przez ośrodek bydgoski (Zwolińska, Jankowski, red., 1995). Koncepcje te są realizowane lokalnie.

Ostatnie lata to okres stopniowej degradacji znaczenia muzyki w procesie kształcenia ogólnego. Mniejsza liczba godzin muzyki, likwidacja muzyki jako samodzielnego przedmiotu na etapie wczesnoszkolnym i ponadgimnazjalnym, przy jednoczesnym braku zmian koncepcyjnych przyczyniają się do stopniowego zaniku znaczenia wychowania przez muzykę w szkole.

O ile na początku lat osiemdziesiątych XX wieku sytuacja edukacji muzycznej w Polsce była bardzo zbliżona do sytuacji na świecie (w omawianym zakresie), o tyle obecnie widać wyraźne rozbieżności. Świat zrobił krok naprzód, podczas gdy edukacja muzyczna w Polsce zatrzymała się na etapie poprzednim. Wydaje się to tym bardziej niepokojące, że za poziom kompetencji muzycznych społeczeństwa wini się na ogół szkolnictwo ogólnokształcące.

Tak jak na całym świecie, w Polsce cyfrowe technologie umożliwiają dostęp do muzyki najlepszej jakości w każdym wybranym miejscu. Powoduje to masową konsumpcję muzyki. Podobnie jak na całym świecie, tak

i w naszym kraju anglo-amerykańska kultura pop, utożsamiana najczęściej z kulturą młodzieżową, wypełnia mass media. Preferencje muzyczne młodych ludzi są na całym świecie zbliżone, można nawet uznać, że spacyfikowane przez superwydajny show-biznes muzyczny. O ile w programach edukacji muzycznej wszystkich prezentowanych w tym artykule krajów napięcie pomiędzy muzyką pop a lokalną tradycją muzyczną jest widoczne, o tyle w Polsce problem ten jakby nie istnieje. Oczywiście tylko teoretycznie. Brak zbliżenia szkoły do potrzeb młodych ludzi oni sami mocno odczuwają. Przedmiot „muzyka”, do którego sporadycznie, jakby „na siłę”, włącza się przykłady muzyki popularnej, wygląda jak zlepek luźnych pomysłów edukacyjnych. Etap ten był typowy dla innych krajów dwadzieścia lat temu. Koncepcja wypracowana na potrzeby szkolnictwa polskiego przed trzydziestoma laty powstawała w innych warunkach kulturowych. Nadal jednak na jej podstawie opracowywane są współczesne autorskie programy. Nowe programy nie mogą zaistnieć w swym pełnym kształcie, wymagają bowiem odpowiednio większej liczby godzin na realizację, funkcjonują fragmentarycznie, nie spełniając swej roli i odbiegając od swych pierwotnych założeń.

Problem braku spójności koncepcji kształcenia muzycznego i współczesnych programów do nauki muzyki w szkole bezpośrednio łączy się z psychologicznymi i pedagogicznymi podstawami muzycznej edukacji. O ile przywoływana przeze mnie polska koncepcja powszechnej edukacji muzycznej miała wyraźnie wskazane (por. Przychodzińska, 1989; Przychodzińska-Kaciczak, 1979; Lipska, Przychodzińska, 1991) podstawy teoretyczne (estetyczno-pedagogiczne), odwoływała się także do badań empirycznych, o tyle nowe propozycje, a raczej autorskie modyfikacje tej koncepcji nie opierają się ani na podstawach psychologii muzyki, ani na aktualnych koncepcjach rozwojowych, ignorują również wyniki teoretycznych i empirycznych analiz pedagogicznych. Szybki rozwój wymienionych dyscyplin naukowych pozostaje bez echa w środowisku nauczycieli muzyki (mam na myśli zdecydowaną większość środowiska). Realizacja muzyki w takiej formie całkowicie odbiega od aktualnych światowych trendów.

Wzrastająca multikulturowość może nie dotyka jeszcze w takim stopniu Polski, jak innych krajów europejskich (np. Włoch), ale na nadejście tej zmiany jesteśmy słabo przygotowani. Na etapie wczesnoszkolnym nie wspomina się o muzyce innych kultur, na kolejnych etapach edukacji, w zależności od podręcznika, propozycje zamieszczane są sporadycznie na zasadzie ciekawostek. Ciekawostki te dotyczą jednak kultur odległych (np. ATSI). Idea multikulturowości pojmowana jako przenikanie kultur i tradycji (tych bliższych nam terytorialnie) w programach i podręcznikach muzyki praktycznie nie istnieje.

Realizacja ogólnego i specjalistycznego kształcenia muzycznego ze względu na specyfikę dwutorowości propozycji edukacji muzycznej w Polsce pozornie nie stanowi problemu. Uzdolniona młodzież może kształcić się intensywnie w publicznych szkołach muzycznych, których sieć jest dobrze rozwinięta. Niestety sytuacja ta działa „usypiająco” na system powszechnej edukacji w kwestii umuzykalniania ogółu uczniów. To właśnie od tego systemu oczekuje się dziś w świecie bardzo wiele, podczas gdy w naszym kraju panuje przekonanie, że od rozwijania zdolności muzycznych są szkoły muzyczne. Jak wiele szkody takie podejście przyniosło w minionych latach, trudno nawet oszacować.

Zasadnicze pytania światowej edukacji muzycznej: Czemu służy muzyka?, Jaka jest jej rola w systemie powszechnej edukacji? — budzą w odniesieniu do sytuacji w Polsce ambiwalentne odczucia. Jeśli przeanalizujemy dokumenty oświatowe, szczególnie nowsze (ostatnią podstawę programową, propozycję standardów edukacji kulturalnej), wówczas okaże się, że dostrzega się ważną rolę muzyki w rozwoju młodego człowieka. Wskazuje się na obszary, kluczowe treści i aktywności oraz konkretne kompetencje jako finalny wynik pedagogicznych zabiegów. Jednak w żaden sposób zapisy te nie przekładają się na programy, propozycje podręcznikowe czy działania nauczycielskie. Realizacja edukacji muzycznej odbywa się na zasadzie fragmentarycznego i wyrwykowego wykorzystywania propozycji koncepcji opracowanej na potrzeby szkolnictwa w latach siedemdziesiątych. Panuje model transmisji wiedzy, a proces edukacji muzycznej, mimo osadzenia go w szerszym niż poprzednio kulturowym kontekście, jest skoncentrowany na realizacji programu z pominięciem aspektu rozwojowego. W takiej sytuacji rozmywa się samo działanie muzyczne. Opornie idzie przesuwanie zasięgu edukacji „poza szkolną klasę”. Promowanie odtwórczych umiejętności wykonawczych, wiedzy muzycznej, pomijanie aspektów szeroko pojętej kreatywności, refleksyjności, rozwiązywania rzeczywistych problemów muzycznych, brak alternatywnych programów rozwoju muzycznego, nikła propozycja inspirujących poznawczo pozalekcyjnych zajęć muzycznych lokuje edukację muzyczną na odległej pozycji. Jakby na pocieszenie dość intensywnie dyskutuje się ostatnio na temat osoby nauczyciela muzyki, niestety wyłącznie w odniesieniu do etapu wczesnoszkolnego. Podczas gdy istnieje pilna potrzebna dyskursu dotyczącego kompetencji nauczyciela muzyki w ogóle.

Sytuacja polskiego nauczyciela muzyki

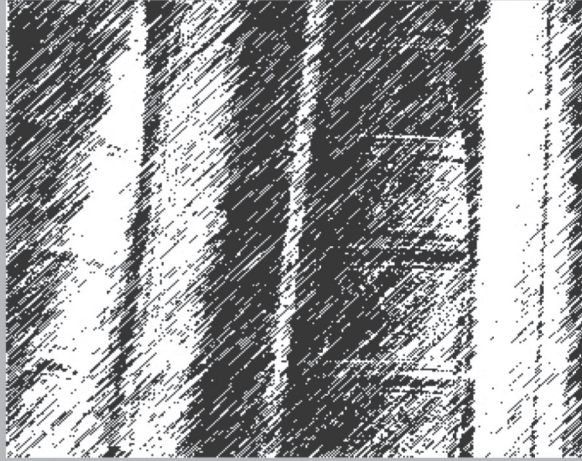
Jak wynika z przedstawionej argumentacji, aplikacja światowych trendów edukacji muzycznej w Polsce następuje w dość nikłym zakresie. Muzyka w szkole ogólnokształcącej nie inspiruje więc i nie rozwija młodych ludzi. Nauczyciele, szczególnie etapu wczesnoszkolnego, czują się zagubieni. Mimo iż posiadają na ogół (co wynika z planu studiów) szerszą wiedzę pedagogiczno-psychologiczną niż „nauczyciele przedmiotowcy”, działania muzyczne nauczycieli etapu wczesnoszkolnego ocenić należy jako coś pośredniego pomiędzy infantylnym umuzykalnieniem odwołującym się do propozycji podręcznikowych a zaniechaniem edukacji muzycznej. Dzieje się tak, ponieważ kompetencje muzyczne (merytoryczne i dydaktyczne), jakie ci nauczyciele posiadają, są niewystarczające do stworzenia nowych, alternatywnych propozycji, konkurujących z ofertami pakietów edukacyjnych. Z kolei nauczyciele muzyki przygotowani do realizacji przedmiotu w klasach wyższych, wyposażeni w muzyczną wiedzę i umiejętności nie dysponują na ogół adekwatnym do rzeczywistych potrzeb warsztatem pedagogiczno-psychologicznym. Większość z nich realizuje transmisyjny model umuzykalnienia i dydaktyki. W krajach, w których muzyka uzyskała wysoki status pośród wielu innych przedmiotów szkolnych, mamy do czynienia z kształceniem opartym na ideach konstruktywizmu. Ten „ożywczy ferment” godzi w podstawowe założenia dydaktyki behawiorystycznej: przekazywanie i przyswajanie pojęć, tradycyjne role nauczyciela i ucznia, traktowanie wiedzy osobistej jako czynnika zakłócającego, ścisłe planowanie procesu kształcenia, a przede wszystkim „obiektywne źródło wiedzy” (Klus-Stańska, 2010, s. 343). Może stanowić świetną podstawę projektowania dydaktycznego na materiale muzycznym (por. Weiner, 2008, s. 39—58). Takie podejście wymaga jednak konstrukcji nowego obrazu nauczania, innej perspektywy własnej dydaktyki w aspekcie elastycznego negocjowania znaczeń, argumentów i strategii działania (Klus-Stańska, 2010, s. 348). Wiąże się z tym gotowość do reinterpretacji zastanego kontekstu kulturowego i namysł nad muzycznym progresem ucznia, którego cechą podstawową pozostaje nieprzewidywalność.

Wydaje się (choć chciałabym się mylić), że obecny etap funkcjonowania powszechnej edukacji muzycznej w Polsce charakteryzuje się przede wszystkim nieprzewidywalnością — niestety odnosi się ona do świadomości tego, na czym polega muzyczne wzrastanie i samorozwój.

Bibliografia

- Allan R., Hill B., 1995: *Multicultural education in Australia: Historical development and current status*. In: *Handbook of research in multicultural education*. Eds. J. Banks, C. Banks. New York.
- Broughton D., 1991: *Shaping the national curriculum: issues for Australian arts educators*. In: *Arts education: Beliefs, practices and possibilities*. Ed. E.P. Errington. Geelong.
- Burowska Z., Kurcz J., Wilk A., red., 1993: *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*. Kraków.
- Curriculum Corporation, 1994: *A Statement on the Arts for Australian Schools*. Melbourne.
- Decreto Ministeriale (9/2/79): *Nuovi programmi d'insegnamento nella Scuola Media*.
- Denek K., Kuźniak I., 2001: *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Poznań.
- Ferrini M., Burzacchini E., 1996: *Nascita e sviluppo dei gusti musicali*. „Musica Domani”, vol. 99, s. 19—22.
- Flolu J., 1998: *In search of an African and relevance oriented music education system for Ghanaian schools*. In: *Ubuntu: music education for a humane society. Proceedings of the 23rd International Society for Music Education World Conference*. Ed. C. van Niekerk. ISME.
- Harvey D., 1989: *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford.
- Klus-Stańska D., 2010: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Lipska E., Przychodzińska M., 1991: *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Warszawa.
- McPherson G., 1995: *Integrating the arts into the general curriculum: an Australian perspective*. „Arts Education Policy Review”, vol. 97 (1).
- McPherson G., Dunbar-Hall P., 2002: *Australia*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Murao T., Wilkins B., 2002: *Japan*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Naisbitt J., 1997: *Megatrendy*. Poznań.
- Nzewi M., 1997: *African music: Theoretical content and creative continuum*. Oldershausen.
- Primos K., 2002: *Africa*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Przychodzińska M., 1989: *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa.
- Przychodzińska-Kaciczak M., 1979: *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*. Warszawa.
- Radocy R.E., 2002: *North America*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.
- Republic of South Africa, 1997: *National Education Policy Act*. „Government Gazette”, vol. 370 (17118), s. 1—9.
- Tafari J., 2002: *Italy*. In: *Musical development and learning. The international perspective*. Eds. D.J. Hargreaves, A.C. North. London—New York.

- Van Ernst B., 1993: *A study of the learning and teaching processes of non-native music students engaged in composition*. "Research Studies in Music Education", vol. 1.
- Weiner A., 2008: *Od metody projektów do projektów edukacyjnych*. W: *Karol Szymanowski — edukacyjne inspiracje. Metoda projektów w edukacji muzycznej*. Red. A. Weiner. Lublin.
- Zezeza P.T., 1997: *Manufacturing African studies and crises*. Dacar.
- Zwolińska E., Jankowski W., red., 1995: *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia—3 maja 1995 roku*. Bydgoszcz—Warszawa.



URSZULA SZUŚCIK

Edukacja kulturalna a edukacja przez plastykę

Cultural education and the education through art classes

Abstract: The article focuses on the universal character of education through art. The role of the teacher has been indicated within the shaping process of values' hierarchy and forming of responsibilities among wards. *The standards of the cultural education* was mentioned as an interesting educational proposition both through the art and with the art.

Key words: art, education, creativity, culture, art classes.

Każda forma aktywności człowieka pozostawia mniej lub bardziej widoczny ślad w różnych sferach życia. Wytwór ludzkiej pracy, którym jest zarówno dzieło sztuki, jak i praca dziecka, stanowi kształt zamierzony i przez człowieka mu nadany. Forma ta może wyrażać spostrzeżenie i doznanie lub intuicję i uczucie (Read, 1973). Jest obrazem poziomu doświadczeń estetycznych, wiedzy, kultury miejsca, w którym człowiek wzrasta i wychowuje się. W rozwoju osobowościowym jednostki zachodzi proces konstytuowania się przedmiotu estetycznego (zob. Ingarden, 1966), który różnicuje poziom percepcji, a tym samym odbiorców (zob. Gołaszewska, 1967).

Kultura w rozumieniu Ernsta Cassirera (1998) to świat form symbolicznych. Poznanie jest symbolicznym przyswajaniem zjawisk przez ludzki umysł. Cassirer założył, że kultura wyraża się symbolicznie w następujących formach: języku, micie, religii, sztuce i nauce (ibidem). Próbował między innymi pokazać, jak człowiek poznaje i rozumie świat poprzez język, sztukę, mit, religię. Dla tego filozofa człowiek to nie tylko istota myśląca, racjonalna, lecz także istota symboliczna, tworząca symbole, komunikująca się dzięki nim. Użycie symbolu, podobnie jak użycie narzędzia, wymaga jakiejś umiejętności poznawczej. „Rozwojowi wyższych funkcji psychicznych towarzyszy konieczność opanowania zewnętrznych środków kulturowego rozwoju i myślenia (technologii intelektu) — języka, pisma, rachunkowości, rysunku, technik przyrządzania posiłków itd. Człowiek, uwewnętrzniając wynalazki kultury, takie jak pismo, techniki liczenia, alfabet, logika, procedury prawne, zasady etyczne itd., zyskuje narzędzia wzmacniające jego potencjał intelektualny lub moralny. [...] Cassirer pytał, gdzie szukać warunków możliwości doświadczenia charakterystycznego dla każdej z form symbolicznych” (Aduszkiewicz, red., 2004, s. 99). Cassirer usiłował ująć funkcje myślenia symbolicznego w sposób, z którego wynikałoby, jak wewnątrz każdej z form symbolicznych „określona organizacja świata realizuje się jako system sensu” (ibidem, s. 100). W psychologii z implikacjami kulturowymi dla rozwoju oraz edukacji dziecka o roli narzędzi pisał Lew S. Wygotski (1978).

Sztuka w swoich wielorakich formach prezentuje zróżnicowane jakościowo wartości symboliczne, które oddziałują na człowieka, szczególnie na dziecko. Poznanie wartości piękna przez dziecko odbywa się najpierw w rodzinie, przedszkolu, szkole, środowisku przyrodniczo-geograficznym, w którym dziecko dojrzewa.

„Myślenie symboliczne nie jest właściwością jedynie dziecka, poety czy psychopaty: jest ono konsubstancjalne z ludzkim bytem — wyprzedza mowę i rozum dyskursywny. Symbol odsłania pewne strony rzeczywistości — najgłębsze — które opierają się wszelkim innym środkom poznania. Obrazy, symbole, mity nie są nieodpowiedzialnymi wybrykami

psychiki; odpowiadają one pewnej potrzebie i spełniają pewną funkcję: obnażają najskrytsze modalności bytu” (Eliade, 1974, s. 21). Myślenie symboliczne wymaga wyobraźni twórczej, która wyzwala głębszą percepcję świata.

W toku kształcenia sztuka stanowi wartość bardzo istotną. Rozwija wrażliwość na wartości w rozumieniu zarazem bardzo szerokim i wąskim. Umożliwia to twórczość, która jest właściwa tylko człowiekowi. Sztuka powstaje jako rezultat rozwoju doświadczenia społeczno-ekonomiczno-kulturowego (Dewey, 1975; Strzemiński, 1974; Deręgowski, 1990). Jak podkreśla Adam Węgrzecki (1994), jednym z celów edukacji jest osiągnięcie przez człowieka ogólnie pojętej dojrzałości. Obejmuje ona dojrzałość biologiczną, wpisaną w rozwój człowieka, i dojrzałość psychiczno-duchową, wymagającą działań zarówno samego podmiotu, jak i pedagoga. W sferze dojrzałości psychiczno-duchowej wymienia się dojrzałość intelektualną, emocjonalną oraz dojrzałość aksjologiczną, którą należy traktować jako sprawność w odnoszeniu się do wartości. „Dojrzałość aksjologiczna oznacza wewnętrzne otwarcie człowieka na wartości, możliwe jedynie wtedy, gdy wyzwolił się on z pewnych ograniczeń i jest zdolny nadal się z nich wyzwalać” (ibidem, s. 20).

Wartości rozwijają i zmieniają myślenie. Dzięki nim tworzone są nowe podstawy filozofii edukacji, nowe programy i koncepcje nauczania. Człowiek istnieje dzięki wartościom i nadaje im różnorodne formy, które są ukonstytuowaniem myśli. Dzieje się to za sprawą cechy właściwej tylko człowiekowi, a mianowicie dzięki jego sile twórczej i świadomości ludzkiej. „Twory kultury wytworzone przez człowieka nie stanowią niczego więcej, jak tylko pewnego rodzaju cień rzeczywistości, będąc jedynie tworam i czysto intencjonalnymi. Noszą na sobie tylko pozór istnienia, który charakteryzuje wszelkie duchowe dzieła człowieka. [...] Człowiek jest przeto zmuszony do życia na podłożu Przyrody i w jej obrębie, lecz dzięki swej szczególnej istocie musi przekraczać jej granice, ale nigdy nie może w pełni zaspokoić swej wewnętrznej potrzeby bycia człowiekiem” (Ingarden, 1987, s. 16–17).

W miarę rozwoju dziecko kształci swoje potrzeby, w tym potrzeby estetyczne, czyli chęć obcowania z doznaniem przyjemnymi, fascynującymi i odczuwania ich. Etapy rozwoju dziecka są wspierane edukacją estetyczną w jego środowisku społecznym. Poziom społecznej edukacji estetycznej formułuje potrzeby estetyczne dziecka, warunkuje jego wrażliwość estetyczną, postawy estetyczne, a z czasem kulturę estetyczną. Kultura estetyczna przejawia się w zachowaniach człowieka będących reakcją na wszelkiego rodzaju wartości estetyczne w świecie, jak i w sztuce, jest obrazem ogólnej kultury człowieka. Przeżycia estetyczne nadbudowują się nad ogólnymi przeżyciami człowieka. W procesie dorastania

dziecko doświadcza w świecie różnorodnych wartości estetycznych. Są to wartości zawarte w dziełach kultury materialnej, techniki i nauki. Sztuka jest próbą tworzenia form, które cieszą, które się podobają. Istnieje wiele definicji piękna, między innymi jego czysto fizyczne rozumienie jako jedności formalnych związków między naszymi spostrzeżeniami zmysłowymi. Termin „piękno” charakteryzuje się względnością, nie zawsze musi istnieć związek między sztuką a pięknem. W awangardzie sztuki dwudziestowiecznej pojawiło się hasło końca sztuki umiejętności, zawodowej. Zgodnie z tym założeniem, sztukę może uprawiać każdy i w dowolny sposób. Mieczysław Porębski (1972) w *Ikonosferze* pisze, że dziełem sztuki staje się wszystko, co potrafi skupić uwagę odbiorcy. Sztuka sama ustanawia swoją regułę. Dostarcza różnorodnych wartości piękna, które wymyka się precyzyjnym definicjom, tak jak przeżycie estetyczne wymyka się werbalizacji, ponieważ zależy od gustów, smaków i ocen estetycznych.

Edukacja przez sztukę realizowana jest przez wychowanie estetyczne, wychowanie artystyczne, wychowanie przez sztukę. Wychowanie estetyczne to tyle, co kształcenie estetycznej wrażliwości¹, estetycznej kultury w sensie postawy, stosunku człowieka do sztuki czy do tego, co estetyczne. Powszechna edukacja estetyczna powinna zaspokajać poznawcze i emocjonalno-wyobrażeniowe dążenia człowieka, a także zapewnić mu prawidłowe kształtowanie sfer osobowości. Wychowanie artystyczne to zespół działań wychowawczych pobudzających samodzielną twórczość dziecka. Wychowanie przez sztukę natomiast to koncepcja wychowania integralnego, mieszcząca się w ogólniejszej koncepcji wychowawczej, której idea została określona przez Herberta Read (1976) w *Wychowaniu przez sztukę*. Sztukę zaczęto stopniowo włączać do edukacji, uznając tym samym rolę sztuki w ogólnym kształceniu twórczego człowieka.

Poszczególne interakcje czynników dziedzicznych i środowiskowych wyznaczają środowisko wychowawcze, które kształtują obraz dziecka dla niego samego i jego bliskich. Środowisko wychowawcze to jest ta część otoczenia człowieka i świata, w jakiej człowiek żyje; tworzy układ czynników ekologicznych oddziałujących w sposób bezpośredni lub pośredni na jednostkę, w efekcie tych oddziaływań zostają osiągnięte określone skutki wychowawcze (Sperling, 1994, s. 169).

Żyjemy w świecie nowych technologii przekazu informacji i erze globalizacji. Globalizacja narzuca środki i formy porozumiewania się, które powodują zanik kontaktu z drugim człowiekiem, izolują go od bezpośredniego piękna szeroko rozumianego, a tym samym od samego siebie. Takie

¹ Przez wrażliwość estetyczną rozumiem umiejętność odbioru i różnicowania piękna w miarę rozwoju i kształcenia zmysłów oraz wzbogacania wiedzy człowieka.

warunki życia prowadzą do frustracji i depresji. Wzrasta także tempo życia. Człowiek czuje się przytłoczony, zdominowany przez myśli i działania chaotyczne, co uniemożliwia mu bycie twórczym i wolnym. H. Read (1973) stwierdza, że zmiana warunków materialnych powoduje zmianę emocjonalnych reakcji człowieka, wśród nich reakcji estetycznych. Dawne formy sztuki nie zaspokajają już potrzeby nowych odczuć — muszą ulec modyfikacji, aby odpowiadać wewnętrznej konieczności, woli formowania, która jest emocjonalną reakcją człowieka na życie jako całość — sumą wszystkich wzajemnie na siebie oddziałujących warunków obiektywnych. Taka sytuacja wpływa również na przeżycia dziecka. Zdaniem pedagogów i psychologów, istotny jest rozwój dziecka jako osoby, która będzie umiała odnieść się krytycznie do zglobalizowanej rzeczywistości i zachować swoją indywidualność. Rozwój twórczości dziecięcej i obcowanie ze sztuką pozwalają młodemu człowiekowi na stworzenie osobowości zintegrowanej wewnętrznie, tzn. takiej, w której procesy percepcji przetworzone w określoną wiedzę i działania ułożą się w całość, która ukształtuje człowieka jako osobowość zintegrowaną.

Czasy współczesne określane są jako dwie osie: „[...] jedna, fascynująca miliony ludzi na świecie, to oś społeczeństwa informatycznego, komputerowego, urzeczzonego możliwościami stwarzanymi przez Internet i druga — oś postmodernizmu. Postmodernizm zanegował optymistyczną wizję Oświecenia, które głosiło, że będzie następował niczym nieograniczony postęp, że z roku na rok będziemy się stawali lepsi, mądrzejsi, bogatsi. Doświadczenia następnych stuleci dowiodły utopijności takiego myślenia. Rozpadł się mit idealnego społeczeństwa, szczęśliwych, dostatnich rodzin, nastąpiła dezintegracja więzi społecznych, rodzinnych. Francuski socjolog z początku naszego wieku Emile Durkheim nazwał to zjawisko anomią społeczną, czyli brakiem zakorzenienia w przeszłości, co rodzi potrzebę poszukiwania własnej drogi. I, jak się wydaje, postmodernizm jest takim poszukiwaniem własnej drogi. Wykorzystuje przy tym rozmaite tradycje, które łączy, nie przejmując się tym, czy są spójne, czy synkretyczne” (Szcześniak, 1998, s. 6).

Nauczyciel jest osobą organizującą uczniom sytuacje kontaktów ze światem zmysłów i wiedzy. Kształci u swoich wychowanków umiejętność wartościowania doznań oraz stymulacji dalszego rozwoju. „Uprawianie zawodu nauczycielskiego może dla pojedynczego nauczyciela być równocześnie drogą do urzeczywistnienia własnego człowieczeństwa. Sukces wychowawczy występuje w pełni dopiero, kiedy nauczyciel swoją pracę zawodową ze wszystkimi jej problemami traktuje i wykorzystuje jako własną drogę dojrzwania swojej osobowości. Zawód nauczycielski, jak prawie żaden inny, umożliwia wykonującemu go samorealizację, rozumianą wprawdzie nie jako egoistyczne zaspokajanie potrzeb, lecz jako

rozwój własnego istnienia w sensie moralnym. Ten fundamentalny wniosek jest już właściwie wystarczającym powodem, aby mieć wobec szkoły »przyjazny stosunek« (Brühlmeier, 1994, s. 12—13). W dialogu nauczyciel — uczeń oraz uczeń — nauczyciel dochodzi do realizacji wartości osobowych między tymi podmiotami, wynikiem dialogu są rezultaty o różnych wartościach moralnych, poznawczych, twórczych, utylitarnych. Rozwój umiejętności wartościowania w określonych sytuacjach aktualizuje wartości — tzn. świadomość ich istnienia oraz właściwej im natury. „Terminem tym [wartości — U.S.] oznaczamy wszelkie procesy i akty świadomościowe, jak również realne działania, które związane są z rozpoznawaniem określonych przedmiotów czy stanów rzeczy jako wartościowych i w sposób odpowiedni reagowaniem na nie” (Gołaszewska, 1990, s. 93).

Pedagog, rozumiejący stojącą przed nim odpowiedzialność zawodową, powinien odznaczać się talentem pedagogicznym wyróżniającym jego osobowość; jako taki emanuje na uczniów bogactwem swojej osobowości, cechuje go umiejętność oddziaływania na innych. Wiąże się to z problemem wolności w wychowaniu, stanowi o istocie człowieka, jego godności. Jest to problem kształcenia umiejętności wyboru wartości oraz odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji tych wyborów, które są obrazem osobowości dojrzałej lub niedojrzałej do podejmowania określonych zadań, zachowań i postaw oraz zadań życiowych wobec siebie i innych.

Odpowiedzialny pedagog dysponuje wysokimi kompetencjami merytorycznymi i metodycznymi. Jest osobą otwartą na konstruktywne zmiany w pracy z uczniami, szanuje ich indywidualność i zdolności. Potrafi te zdolności dostrzec w uczniach oraz stworzyć sytuacje sprzyjające ujawnieniu i rozwojowi zdolności. Takie warunki kształcą w uczniach postawę samoakceptacji i bezpieczeństwa emocjonalnego, to z kolei daje poczucie równowagi psychicznej i motywuje do nauki. Uczeń może odkrywać i rozwijać swoje zdolności.

Danie dziecku poczucia wolności w wyborze działań, podejmowaniu decyzji, a także umożliwienie analizy konsekwencji decyzji będzie kształciło osobę, która potrafi dokonywać wartościowania. Pedagog w tym procesie winien być autorytetem moralnym oraz autorytetem w zakresie wiedzy.

Odpowiedzialność za swoją pracę i pracę uczniów powinna być naczelną cechą osobowości twórczego nauczyciela. Nauczyciel twórczy rozwija między innymi swoją wyobraźnię i wyobraźnię uczniów, daje wychowancom poczucie realizmu i doceniania wartości życia. Proces kształcenia jest procesem twórczym, na który składają się czynniki racjonalne i irracjonalne określone przez osobowości w tym procesie uczestniczące. Na-

uczanie stanowi sztukę praktyczną, proces wymagający intuicji, twórczości, improwizacji i ekspresji.

Edukacja, czyli planowe i celowe spotkania dziecka z wartościami, które określamy pięknymi, sprowadza się do klasyfikowania wartości, ich głębszego poznania, rozszerzenia kręgu tych wartości przez kontakt ze sztuką, z jej wytworami poza kręgiem rodzimym dziecka. W toku kształcenia staramy się poszerzać horyzonty poznawcze podopiecznych. Plastyka czy wychowanie plastyczne — inaczej: wychowanie w sztuce, w wartościach sztuki — to kształtowanie człowieka czulego na wszelkie przejawy piękna artystycznego i pozaartystycznego. W obrębie tego przedmiotu szkolnego jest to porządkowanie wiedzy percepcyjnej dotyczącej barwy, linii, bryły, faktury, kompozycji, doświadczeń ekspresyjno-manualnych dziecka, rozwoju jego języka i umiejętności dostrzegania wartości w ukonkretnionych dziełach sztuki. Wszystkie te umiejętności sprzyjają dokonywaniu wglądu estetycznego. Plastyka w szkole rozbudza potrzeby estetyczne uczniów, a przez to kształci ich postawy estetyczne oraz wzbogaca wiedzę o sztuce w szerokim tego słowa znaczeniu. To z kolei rozwija umiejętność werbalnej interpretacji wartości piękna i przeżyć z nimi związanych. Kształcenie plastyczne winno mieć charakter humanistyczny — akcentujący takie wartości, jak: piękno, dobro i miłość we współczesnym świecie. Brak tych wartości w życiu, brak harmonii między nimi prowadzi często do sytuacji patologicznych, destrukcyjnie oddziałujących na dziecko i dorastającą młodzież. Wynikiem tego jest między innymi tworzenie się różnorodnych grup młodzieżowych, tzw. subkultur.

Na etapie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego kształcimy u dzieci ogólną wrażliwość — sprawność odbioru wartości estetycznych w świecie i w zakresie abecadła różnych języków artystycznych: plastyki, muzyki, ruchu, języka, teatru. W klasach starszych szkoły podstawowej i średniej kształcimy świadomość uczniów dotyczącą powstania i rozwoju cywilizacji ludzkości. Prezentowane są różne kultury, style, znaki służące rozpoznawaniu, identyfikowaniu i klasyfikowaniu kultur pod względem semantycznym i aksjologicznym. Można powiedzieć, że uczymy, pokazując pluralizm kulturowy w rozwoju człowieka. Powinniśmy przy tym kształcić tolerancję u młodych ludzi i świadomość ważności tradycji wielopokoleniowej w rozwoju ludzkości². Na lekcjach plastyki analizowane są wartości zastane, kreowane i takie, które będą wykreowane przez asymilację i akomodację starej i nowej wiedzy oraz doświadczenia. Adaptując tę tezę do pedagogiki artystycznej, można by przyjąć, że dojrzałość aksjologiczna pedagoga i ucznia objawiałaby się

² Tak się jednak nie dzieje, na co wskazuje praktyka. Nie jest to jednak przedmiotem mojej analizy, dlatego nie będę tego zjawiska wyjaśniać.

między innymi umiejętnością organizacji twórczych sytuacji rozwijających ich dla nich samych i wzajemnie względem siebie w kontaktach z różnymi wartościami, w tym z wartościami estetycznymi, ze sztuką.

Kształcenie, edukacja dziecka, począwszy od przedszkola aż do zdobycia przez dziecko zawodu w życiu dorosłym, zapoznaje młodego człowieka ze światem wartości szeroko rozumianych, odkrywa i rozwija wartości twórcze, właściwe danej jednostce zdolności, umiejętności. Takie kształcenie buduje w uczniu postawę samorealizacji, spełnienia oraz tolerancji wobec innych osób, kultur. Aby dziecko mogło się rozwijać w tej kwestii, konieczne są odpowiedzialność oraz takt pedagogiczny nauczyciela.

Kolejna reforma szkolnictwa przyczyniła się do powstania nowych programów nauczania, które są świadectwem nowego myślenia o edukacji, ponieważ przekształcają wartości zastane i tworzą nowe wartości, stanowiące obraz czasów współczesnych.

Każdy system edukacji i określony przezeń model kształcenia wytycza wzory zachowań i porozumiewania się ludzi z sobą, wyznacza dialog między podmiotami w nim uczestniczącymi oraz ustanawia pozycje pedagoga i ucznia, dzięki czemu rozwija wybrane predyspozycje ich osobowości. Pozwala nauczycielowi i uczniowi być mniej lub bardziej twórczymi. Narzuca system wartości (moralnych, estetycznych, ogólnokulturowych, politycznych i ekonomicznych) preferowanych w danej kulturze, regionie i środowisku szkolnym. Wartości te rozwijają i zmieniają myślenie, człowiek dzięki nim istnieje, tworzy je, przekształca i zmienia się pod ich wpływem. Nadaje wartościom różnorodne formy, które są ukonstytuowaniem myśli. Dzieje się to za sprawą cechy właściwej tylko człowiekowi, a mianowicie jego siły twórczej i świadomości. W naturze ludzkiej leży nieustanny wysiłek przekraczania granic tkwiących w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem. Najbardziej elementarne rozumienie świata ma charakter estetyczny. Od początków istnienia człowieka sztuka służyła opanowywaniu i poznawaniu środowiska życia; celem sztuki było również pozostawianie komunikatów o percepcji świata i potrzebach dla następnych pokoleń. Komunikaty te przyjmowały często formy znaków plastycznych, które dzisiaj próbujemy odczytać. Współczesne interpretacje odpowiadają świadomości i doświadczeniu estetycznemu danej grupy społecznej oraz systemowi szeroko pojętych przez nią znaków (język, słowa, gesty, ruchy, obrazy).

W swoim rozwoju twórczym człowiek podjął działania w zakresie opanowania rzeczywistości, tworzenia jej iluzji; w końcu doszedł do granic poznania w sztuce współczesnej. Nauczyciel wprowadza uczniów w system znaków sztuki i nauki. Poznaje uczniów, ich potrzeby oraz rozwija w uczniach elementarne umiejętności w zakresie posługiwania się znakami litery, liczby, muzyki i środków plastycznych, które stają się

z czasem podstawą rozwoju twórczego wychowanków i motywują ich do samodzielnego podejmowania twórczości w różnych sferach życia i pracy.

Sztuka jest człowiekowi niezbędna do życia, obojętnie, czy przyjmuje formę prymitywną, czy stanowi arcydzieło. Rozwijanie i kształcenie potrzeby kreatywności we wszelkich formach działań dziecka pomoże mu w pełni dorosnąć do szczytu jego możliwości, zdolności, a w efekcie zaakceptować siebie. „Budowanie pozytywnego, dojrzałego obrazu siebie jest bodaj najważniejszą grupą zabiegów »formowania osobowości«. Dzieje się tak dlatego, że obraz siebie, nasze mniemanie o sobie jest jedną z największych »sił« osobowości regulujących postępowanie” (Siek, 1986, s. 253).

Powszechnie wiadomo, że ekspresja plastyczna dziecka jest jedną z pierwszych i podstawowych form jego komunikowania się niewerbalnego z otoczeniem. Pojawia się około 2. roku życia dziecka i przyjmuje różne formy graficznej odmienności uwarunkowane rozwojowo. W miarę rozwoju dziecko zdobywa nowe doświadczenia społeczne, wyniesione z kontaktów z najbliższym środowiskiem. Posiada też wrodzone zdolności, które stopniowo są rozwijane lub nie przez oddziaływanie środowiska, czyli wszystkiego, co kształtuje osobę człowieka.

Praca plastyczna jest „obrazem” osobowości dziecka. Stanowi wyraz jego uczuć, zdolności intelektualnych, poziomu rozwoju fizycznego, świadomości percepcyjnej, pierwiastka twórczego, smaku estetycznego i poziomu rozwoju społecznego. Świadczy o rozwoju poczucia ciała, koordynacji wzrokowo-ruchowej, emocji, myślenia oraz umiejętności wyrażania siebie i świata znanego dziecku i wyimaginowanego środkami plastycznymi (barwą, linią, bryłą, fakturą).

Praca plastyczna dziecka jest esencją jego świadomości duchowej i materialnej bycia w świecie. Nauczyciele i rodzice często nie uświadamiają sobie tej prostej prawdy.

Twórczość plastyczna dziecka stanowi element rozwoju jego doświadczenia osobniczego, ten zaś przyczynia się do rozwoju indywidualności. Mianowicie obserwując rozwój psychofizyczny dziecka, obserwuje się następującą prawidłowość: przechodzenie zmian ilościowych w jakościowe. Dziecko gromadzi jednostkowe doświadczenia, które we właściwym dla jego rozwoju momencie doprowadzają do powstania zupełnie nowej jakościowo ekspresji rysunkowej. Na obraz świata w twórczości dziecka wpływają następujące czynniki, które dziecko motywują: czynniki dziedziczne i środowiskowe, własna aktywność dziecka, wychowanie i nauczanie. W procesie twórczym znajdują ujście pragnienia, wyobraźnia, lęki, rozładują się wewnętrzne stany napięć psychicznych przez ich projekcję w pracy plastycznej oraz w samym akcie tworzenia (gesty, mimika, komentarz). Siłą uruchamiającą dziecięcą twórczość jest wyobraźnia powiązana z silnym przeżyciem emocjonalnym, spostrzeżeniami. Twórczość to

odsłanianie siebie oraz forma poznania świata i przystosowania się do niego. Sztuka dostrzegania piękna oraz mówienia o nim daje poczucie równowagi, spełnienia i rozwija postawę otwartości wobec wielości „spojrzeń” estetycznych, tolerancji.

Określenie celu nowych poszukiwań i przygotowanie propozycji w zakresie kształcenia plastycznego jest trudne. Niemożliwe staje się myślenie o dziecku, o tym, co dokonuje się w jego rozwoju, oraz efektach tego procesu, gdy nie bierzemy pod uwagę tego, co ma do powiedzenia psychologia twórczości plastycznej i psychologia rozwoju dziecka. Dzisiaj powszechnie wiadomo, że sztuka i działania w zakresie sztuki bardzo mocno i właściwie rozwijają dzieci, szczególnie dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, kształtują ich wyobraźnię, myślenie, sferę działań manualnych i percepcyjnych. Doświadczenie, jakie dziecko tą drogą zdobywa, przekształca w wiedzę na właściwym poziomie swoich możliwości wiekowych. Nowości w metodyce nauczania plastyki są ściśle związane z ogólnymi przemianami w sztuce oraz rozwojem potrzeb estetycznych i świadomościowych danego pokolenia, kultury narodu. Każdy twórczy nauczyciel tworzy i kreuje swoją metodykę pracy w zakresie uczenia plastyki. Może bardziej właściwe byłoby nie uczenie sztuki, ale kształcenie indywidualnych możliwości twórczych dziecka i stwarzanie sytuacji, w których dziecko będzie mogło samodzielnie dostrzegać obecność sztuki w swoim życiu przez tworzenie rzeczy nowych dla siebie, a nie powielanie cudzych wzorów.

Jak mówimy o twórczości plastycznej dziecka, to na ogół mamy na uwadze efekt, nie bierzemy pod uwagę procesu twórczego i rozwoju, jaki się dokonał w osobowości dziecka. Uważam, że należy bardziej uwrażliwić nauczycieli na to, co dzieje się z dzieckiem w wyniku jego działania plastycznego; nie zwracać uwagi jedynie na wytwór pracy ucznia.

Twórczość plastyczna dziecka jest swoistą formą komunikowania się z otoczeniem. Działania plastyczne wynikają z naturalnej potrzeby nawiązania kontaktu ze środowiskiem bliskich dziecku osób oraz z sobą samym. Dzieje się to około jego 2. roku życia. Rozwój ekspresji plastycznej dziecka jest ściśle związany z całym jego rozwojem poznawczym i ogólnym. Zbiera ono nowe i coraz bogatsze doświadczenia, które stają się podstawą jego dalszego rozwoju i wykształcenia psychiki.

Wystąpienie dziecięcej ekspresji plastycznej można również rozpatrywać z perspektywy samorealizacji dziecka w tej formie aktywności jako „samoaktualizacji dziecka w twórczości”. Istotny w tym zakresie jest wpływ środowiska kulturowego, społecznego, a szczególnie rodzinnego, później przedszkolnego i szkolnego na reorganizację oraz przebudowę znanych i nowych treści przez dziecko w zakresie rozwoju jego doświadczenia w szerokim rozumieniu.

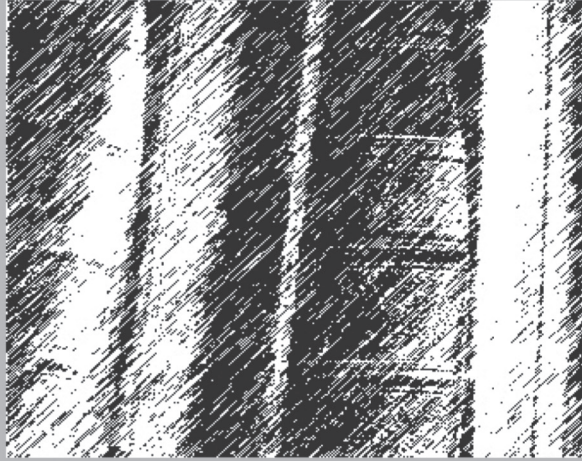
„Na podstawie doświadczeń w pracy nauczycielskiej i psychoterapeutycznej C. Rogers twierdzi, że podstawę zmian w zachowaniu się człowieka stanowi jego własna zdolność do wzrostu i rozwoju, zdolność uczenia się w oparciu o własne doświadczenia. Nie można nikogo zmienić, nie można mu przekazać gotowych doświadczeń” (Grochulska, 1996, s. 55).

W toku pracy środowisk pedagogiczno-artystycznych opracowano *Standardy edukacji kulturalnej* (2008), które w mojej ocenie stanowią publikację ważną i interesującą, jedyną taką propozycję edukacji przez sztukę dzieci i młodzieży w Polsce. W opracowaniu tym po raz pierwszy specjalistom wysokiej klasy z różnych dziedzin sztuki, pedagogiki sztuki, pedagogiki kulturalnej dano możliwość opracowania kompleksowego programu edukacji kulturalnej. Program ten obejmuje treści edukacji filmowej i teatralnej, edukacji wizualnej (plastyka, nowe technologie opracowywania obrazu), edukację muzyczną na wszystkich etapach kształcenia: przedszkole, I etap nauczania (klasy I—III), II etap nauczania (klasy IV—VI), III etap nauczania (gimnazjum), liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum. Taka sytuacja, jak przypuszczam, już się nie powtórzy. Szkoda, ponieważ przygotowana propozycja ukazuje możliwość prowadzenia edukacji przez sztukę w sposób mądry, interesujący, który daje wychowankom szansę na samorealizację, kształcenie predyspozycji twórczych w szerokim rozumieniu. Uczniowie będą mogli je wykorzystać w innych sytuacjach życiowych i zawodowych. Wdrożenie do praktyki tego programu edukacyjnego pozwoliłoby na realizację idei wielowymiarowej samorealizacji jednostki przez sztukę. Idea ta miałaby szansę ukonstytuowania się w praktyce życia codziennego i artystycznego.

Bibliografia

- Aduszkiewicz A., red., 2004: *Słownik filozofii*. Warszawa.
- Brühlmeier A., 1994: *Edukacja humanistyczna*. Kraków.
- Cassirer E., 1998: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przel. A. Staniewska. Przedmowa B. Suchodolski. Warszawa.
- Deręgowski J.B., 1990: *Oko i obraz. Studium psychologiczne*. Warszawa.
- Dewey J., 1975: *Sztuka jako doświadczenie*. Przel. A. Potocki. Wstęp I. Wojnar. Wrocław.
- Eliade M., 1974: *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*. Przel. A. Tatarkiewicz. Wyd. 2. Warszawa.
- Gadacz T., 1993: *Wychowanie do wolności*. „Znak”, nr 9, s. 4—13.

- Gołaszewska M., 1967: *Odbiorca sztuki jako krytyk*. Kraków.
- Gołaszewska M., 1979: *Kultura estetyczna*. Warszawa.
- Gołaszewska M., 1990: *Istota i istnienie wartości*. Warszawa.
- Grochulska J., 1996: *Carl Rogers — koncepcja edukacji*. „Gestalt”, nr 3/4, s. 52—56.
- Ingarden R., 1966: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków.
- Ingarden R., 1987: *Książeczka o człowieku*. Wyd. 4. Kraków.
- Lowenfeld V., Brittain W.L., 1977: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa.
- Malicka M., 1989: *Twórczość, czyli droga w nieznanne*. Warszawa.
- Maslow A.H., 1986: *W stronę psychologii istnienia*. Słowo wstępne R. Lowry. Przeł. I. Wyrzykowska. Warszawa.
- Pearson A.T., 1994: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Przeł. A. Janowski, M. Janowski. Warszawa.
- Porębski M., 1972: *Ikonosfera*. Warszawa.
- Read H., 1973: *O pochodzeniu formy w sztuce*. Przeł. E. Życieńska. Przedmowa A. Osęka. Warszawa.
- Read H., 1976: *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. Trojanowska-Kaczmarek. Wstęp I. Wojnar. Wrocław.
- Siek S., 1986: *Formowanie osobowości*. Warszawa.
- Sperling A.P., 1994: *Psychologia*. Red. K. Martin. Poznań.
- Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, 2008. Warszawa.
- Strzebiński W., 1974: *Teoria widzenia*. Kraków.
- Szcześniak G., 1998: *Blaski i cienie New Age. Wodnik w poszukiwaniu własnej drogi*. „Czwarty Wymiar”, nr 10, s. 6.
- Szuman S., 1947a: *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa.
- Szuman S., 1947b: *Talent pedagogiczny*. Katowice.
- Szuman S., 1969: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa.
- Szuścik U., 1998: *Dom i szkoła w rysunkach dziecka*. W: *Dziecko w świecie rodziny*. Red. B. Dymara. Kraków, s. 175—188.
- Węgrzecki A., 1994: *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*. W: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary — kierunki — uwarunkowania*. Red. K. Olbrycht. T. 1. Katowice, s. 19—24.
- Wygotski L.S., 1978: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa.



BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Kompetencje artystyczno-wartościujące nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kontekście edukacji kulturalnej i procesu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym

**Artistic and evaluative abilities of teachers of early education
in the context of cultural education and the process of visual training
of a child at an early-school age**

Abstract: The text is a result of the reflections made on cultural education, visual education of a child at an early-school age and the teachers' professional abilities.

The reflections on cultural education in the contemporary dimension, the process of visual education at early-school education level, shaping and developing qualitative abilities in the field of art perception and the role of a teacher in the process are presented in the compilation. Artistic and evaluative abilities of teachers of early-school education in the conceptual dimension and the results of the preliminary diagnose of the level of these abilities are presented as well. It is claimed that the abilities and the results in its broad meaning involve the conversancy of the artistic universum division rules and the capability of their practical usage.

Key words: artistic and evaluative abilities, teacher of early education, visual education at early education level.

Rozważania inspirujące

Współcześnie coraz częściej utożsamia się edukację z wprowadzeniem człowieka w kulturę, uczeniem człowieka korzystania z kultury — przysposobieniem człowieka do uczestnictwa w kulturze, co prowadzi do zaistnienia sytuacji, w których kultura staje się własnością człowieka i swoim zasięgiem obejmuje wszystkie grupy wiekowe społeczeństwa (Mazepa-Domagała, 2002, s. 56). Według teoretyków pedagogiki kultury, proces kształcenia polega na przygotowaniu człowieka do uczestnictwa w świecie wartości kulturowych i rozwinięcia na tej podstawie sił duchowych oraz do tworzenia nowych wartości, przy założeniu, że człowiek jest istotą kulturalną, która uczestniczy w procesie przeżywania i tworzenia wartości kultury (por. Okoń, 1981, s. 223). Zatem edukacja kulturalna stanowi wprowadzenie wartości kultury w obręb bytu jednostkowego, co przyczynia się do rozwoju osobowości. Należy zaznaczyć, że kontakt jednostki z kulturą wymaga od człowieka posiadania umiejętności umożliwiających zaistnienie pozytywnych relacji między wartościami a indywidualnością. Są to głównie umiejętności uczenia się oparte na rozwiniętych kompetencjach edukacyjnych, a także umiejętności korzystania z dóbr kultury, tworzenia nowych wartości lub ich przetwarzania. Można więc przyjąć, że edukacja kulturalna ma za zadanie zarówno umożliwić człowiekowi rozwój tych umiejętności, jak i uświadomić jednostce jej związek z wartościami wyższego rzędu za pośrednictwem dóbr kultury materialnej, a także przysposobić jednostkę do uczestnictwa w różnych formach życia zbiorowego. W odniesieniu do młodego pokolenia edukacja kulturalna oznacza wprowadzenie dzieci w kulturę stworzoną i tworzoną (Mazepa-Domagała, 2002, s. 62).

O znaczącej roli edukacji kulturalnej w rozwoju jednostki świadczy fakt, że kultura jest pewnym zespołem wartości wyznaczających sens życia człowieka w określony sposób, a doznania jednostki w sytuacjach kontaktów z wartościami i dobrami kultury stanowią czynniki kształtujące dyspozycje osobowościowe. Stąd też wszystkie elementy kultury mogą stać się czynnikami oddziaływań edukacyjnych w rękach nauczycieli, wychowawców, a także animatorów kultury czy terapeutów. Warto wspomnieć, że w działalności edukacyjnej współczesnej szkoły w zakresie przysposobienia do uczestnictwa w kulturze można wyodrębnić dwie płaszczyzny. Jedna płaszczyzna jest związana z kształtowaniem podstawowych, tradycyjnych umiejętności uczestnictwa w kulturze, jakimi są: umiejętność czytania, pisanie i mówienia; druga płaszczyzna dotyczy przekazu informacji historyczno-kulturalnych i wiedzy o wartościach kultury. Jednakże badania efektów edukacyjnych szkoły wykazują, że

zarówno w jednej, jak i w drugiej płaszczyźnie współczesna szkoła nie realizuje w sposób zadowalający zadań wyznaczonych potrzebami uczniów uczestnictwa w kulturze (por. m.in. Zalewska, 2009, s. 540—546).

Pragnę zaznaczyć, że ograniczona objętość publikacji nie pozwala na omówienie wszystkich elementów systemu edukacji kulturalnej, ze zrozumiałych więc względów niniejszy artykuł to jedynie głos w dyskusji na temat przygotowania nauczycieli w zakresie edukacji estetycznej i artystycznej, jako jednej z intencji edukacji kulturalnej (Olbrycht, 2005, s. 38), intencji odniesionej do procesu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Odniesienie do tak dużego obszaru rozważań oraz konieczność uwzględnienia wskazanych w tytule optyk wymaga odpowiedniego podejścia, a zatem na początek kilka refleksji na temat procesu kształcenia plastycznego uczniów w młodszym wieku szkolnym w kontekście jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki.

Proces kształcenia plastycznego uczniów w młodszym wieku szkolnym w kontekście jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki

Współczesna rzeczywistość przesycona wizualnością i ogromem informacji wymaga od człowieka nowych umiejętności i tworzenia nowych jakości. Z uwagi na fakt, iż w świecie współczesnym wzrastają wielorakie możliwości dostępu do sztuki wizualnej, a tym samym zarysowuje się wyraźnie niebezpieczeństwo przekształcania się postawy odbiorczej w bierne i powierzchowne przejmowanie napływających informacji, ważne staje się przygotowanie dziecka do pełnych i wartościowych kontaktów z przekazem wizualnym (por. Mazepa-Domagała, 2011, s. 55). Efektem realizacji tak pojętego zadania staje się uzyskanie przez dziecko jakościowych kompetencji w obszarze percepcji przekazów obrazowych nabywanych w relacjach z wytworami kultury i sztuki wizualnej. Zatem należy uznać za celowe i ważne podjęcie działań ukierunkowanych na przygotowanie małego dziecka do odbioru różnorodnych przekazów obrazowych, zarówno tych banalnych, szablonowych, jak i tych wyrafinowanych artystycznie. Dziecko bowiem (jako odbiorca) powinno rozpoznawać elementy obrazowania oraz sposoby ich zestawiania. Bez tej wiedzy nie jest w stanie odkrywać sensu zawartego w dziele. Ponadto czuje

się zagubione i bezradne wobec nadmiaru oraz różnorodności rozwiązań i propozycji wizualnych, z którymi się styka, gdyż nie potrafi dostrzec ich walorów (ibidem, s. 223). W odniesieniu do tych ustaleń istotne staje się więc dostarczenie najmłodszym uczestnikom procesu edukacyjnego narzędzi do analizy oraz interpretacji percypowanych obrazów. Aparat analizy stanowić mogą jakości plastyczne, uzmysławiane i rozwijane w toku dziecięcej aktywności plastycznej i organizowanych doświadczeń estetycznych. Aby nauczyć analizy, sami nauczyciele muszą dysponować szeroką wiedzą w tym zakresie, doświadczeniami kulturalnymi i umiejętnościami, które umożliwią planowanie sytuacji edukacyjnych ukierunkowanych na percepcję i recepcję wytworów plastycznych.

Na potrzeby dalszej analizy należy przyjąć, że edukacja plastyczna na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego to proces systematycznego poznawania i rozumienia przez dziecko sztuki w jej różnych aspektach i związkach, zmierzający do wprowadzenia dziecka w świat wartości sztuki, ułatwienia dziecku rozumienia jej języka, aktywizowania dziecka w procesie odbioru wytworów sztuki oraz zachęcania dziecka do samorodnej twórczości artystycznej. Stwarzanie warunków i możliwości takiego zrozumienia relacji dziecko — sztuka uznać należy za główny cel edukacji plastycznej, której właściwa realizacja może zapewnić dziecku rozwój w całym bogactwie osobowości, w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania. Pomijając szersze dyskusje o potrzebie istnienia tego typu edukacji i zakładając, że jest ona nieodzowna, czy też wskazana — sztuka bowiem przenika nasze życie, jej dzieła wywierają wpływ na duchowe obszary ludzkiej egzystencji, ponadto trudno zignorować modyfikującą moc tychże dzieł — przyjąć należy, że celem podstawowym kształcenia plastycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym jest wychowanie przyszłego odbiorcy sztuki (w wąskim pojęciu), odbiorcy form wizualnych (w pojęciu szerokim) i przyszłego ich twórcy. A zatem przygotowanie ucznia do pełnych i wartościowych kontaktów ze sztuką wymaga kształcenia umiejętności świadomego dostrzegania i widzenia, a więc kształtowania i doskonalenia jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki, na które składają się: **wiedza o sztuce**, w postaci znajomości elementów składających się na dzieło oraz sposobów ich zestawiania; **umiejętność twórczej percepcji i ekspresji**, przejawiająca się w określaniu wytworu, w odkrywaniu sensu zawartego w dziele plastycznym, dokonywaniu jego interpretacji oraz własnej aktywności twórczej; **umiejętność oceniania**, czyli wartościowania dzieła sztuki na podstawie jakości plastycznych, zasad moralnych i własnych upodobań; **wrażliwość społeczno-moralna**, ujmowana jako ukierunkowanie dziecka na odwieczne i uniwersalne wartości, które ułatwiają odbiór sztuki i kształtują krytyczny stosunek wobec wartości destrukcyjnych moral-

nie, które przez sztukę mogą być szczególnie wzmocnione; **wrażliwość estetyczna**, czyli zdolność dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywania; **świadomość funkcji sztuki w życiu człowieka**, wzmacniająca motywację do podejmowania prób percepcji nawet bardzo trudnych w odbiorze dzieł sztuki (np. sztuki współczesnej); **postawa szacunku do piękna i sztuki**, czyli świadomość potrzeby estetyzacji życia na wielu płaszczyznach, w tym dbałość o piękno otoczenia, dostrzeganie walorów sztuki współczesnej, troska o zabytki kultury i sztuki itp. (por. Mazepa-Domagala, 2003, s. 11—17; 2005, s. 36—42).

W tym miejscu należy zaznaczyć, że kształtowanie kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego twórcy jest procesem ciągłym, długotrwałym, a w edukacji wczesnoszkolnej zaledwie zapoczątkowanym, w którym najważniejsze zadanie przypada nauczycielowi, przy założeniu, że wysokie kompetencje zawodowe nauczyciela generują wysoki poziom sprawności uczestników procesu edukacyjnego, natomiast błędy, nawyki komunikacyjne i doświadczenia kulturowe silnie odzwierciedlają się w świadomości i umiejętnościach uczniów. Owa uwaga odnosi się również do sądów wartościujących — czyli oceny, którą nauczyciele wyrażają w różny sposób. A przecież wyrażona przez nauczyciela pozytywna ocena działalności plastycznej dziecka — w subiektywnym odczuciu ucznia — stanowić może o osiąganym przez niego powodzeniu, zbieżność oceny nauczyciela z oceną subiektywną kształtuje bowiem pozytywne postawy dziecka do aktywności twórczej, a tym samym do powstałego w wyniku jej przebiegu wytworu plastycznego. Dlatego w interesie społecznym jest staranne dobieranie i kształcenie tych, którzy będą upowszechniać wiedzę i kształtować umiejętności. Wydaje się oczywiste, że każdy nauczyciel powinien opanować wszystkie płaszczyzny kompetencji zawodowych, by móc prowadzić proces dydaktyczny. Jednak by świadomie i odpowiedzialnie kształtować kompetencje wychowanków w procesie edukacji plastycznej, sam powinien być przygotowany do odbioru sztuki.

Z perspektywy niniejszych ustaleń jawi się nam wizja nauczyciela, którego cechować winna określona postawa wobec sztuki, czy szerzej: wobec twórczości, wspierana umiejętnością plastycznego widzenia i znajomością praw, jakimi kieruje się plastyka jako sztuka.

Współczesny model bycia nauczycielem zakłada posiadanie przez niego dwojakiego rodzaju kompetencji: praktyczno-moralnych i technicznych (por. Kwaśnica, 1990, s. 296). W obrębie kompetencji pierwszego rodzaju sytuują się **kompetencje interpretacyjne**, w postaci wiedzy, wartości i umiejętności, które umożliwiają rozumienie otaczającego świat; **kompetencje moralne**, czyli zdolności prowadzenia refleksji moralnej, oraz **kompetencje komunikacyjne**, w postaci zdolności do dialogicznego sposobu bycia w świecie. Drugi rodzaj kompetencji stanowią

kompetencje normatywne, dotyczące umiejętności opowiadania się za instrumentalnie rozumianymi celami; **kompetencje metodyczne**, obejmujące działanie zgodnie z regułami określającymi przyjęty porządek czynności, oraz **kompetencje realizacyjne**, czyli umiejętność doboru środków i projektowania sytuacji edukacyjnych sprzyjających osiągnięciu założonych celów (Kwaśnica, 2003, s. 300—301).

Zatem od nauczycieli realizujących proces wczesnej edukacji plastycznej winniśmy oczekiwać przygotowania z zakresu zarówno tzw. kształcenia pedagogicznego, jak i kształcenia przedmiotowego, którego wynikiem jest wiedza rzeczowa, pozwalająca na świadomą realizację programu nauczania w zakresie wczesnej edukacji plastycznej, znajomość formalnych zagadnień sztuk plastycznych oraz minimalne doświadczenie warsztatowe, trudno bowiem mówić, przekonywać, wartościować dzieła, przedmiot, sytuację, nie znając charakteru tworzywa i możliwości narzędzia.

Dalsze rozważania wokół zagadnienia kompetencji zawodowych nauczyciela wczesnej edukacji podejmującego działania edukacyjne w obszarze kształcenia plastycznego stanowić będą próbę określenia terminu „kompetencje artystyczno-wartościujące”.

Kompetencje artystyczno-wartościujące nauczycieli wczesnej edukacji — wymiar pojęciowy

W ostatnich latach przedmiotem dyskursu pedeutologicznego często są nauczycielskie kompetencje, czyli zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, uprawniający jednostkę do wykonania określonej czynności. Badacze koncentrują się na zagadnieniach kształtowania kompetencji niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacji (np. Dudzikowa, 1994, s. 205; Koć-Seniuch, Cichocki, red., 2000; Kwaśnica, 2003; Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003; Gmoch, Krasnodębska, red., 2005; Smoczyńska, oprac., red., 2005; Leżańska, red., 2009), która na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego ukierunkowana jest na ogólny rozwój osobowości ucznia, wspomagany między innymi edukacją plastyczną.

Mając na uwadze ustalenia terminologiczne, niezbędne umiejętności nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia plastycznego, oprócz wielu kompetencji zawodowych¹, można rozpatrywać w aspek-

¹ W katalogu nauczycielskich kompetencji odnaleźć możemy między innymi kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze, prakseologiczne, komuni-

cie jakościowych kompetencji w obszarze percepcji sztuki, określonych przez autorkę opracowania mianem artystyczno-wartościujących, które w szeroko rozumianym znaczeniu obejmują znajomość zasad podziału uniwersum artystycznego i umiejętność ich stosowania w praktyce.

Kompetencje artystyczno-wartościujące to inspirowana Pierre'a Bourdieu koncepcją kompetencji artystycznych (Matuchniak-Kra-suska, 1989, s. 42—44) zdolność do waloryzacji dzieł plastycznych, opierająca się na znajomości zasad klasyfikacji wytworów artystycznych, zasad, które umożliwiają wartościowanie dzieła zgodnie z jego cechami stylistycznymi w kierunku uniwersum przedmiotów artystycznych; nie chodzi tu o analizę projekcyjności prac, lecz o analizę ich wymiaru artystycznego.

Poziom kompetencji artystyczno-wartościujących warunkują komponenty, określone w niniejszym opracowaniu jako komponenty identyfikacji plastycznej, w postaci: form dzieła sztuki, technik plastycznych, elementów jakościowych składających się na dzieło plastyczne (kompozycja, rytm, dynamika, barwność, charakter środków wyrazu) oraz sposobów ich zestawiania, a także kryteriów wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej, takich jak: stabilność, wyrazistość, kompletność obrazu, relacja do rzeczywistości, nasycenie szczegółami oraz siła dominacji elementów obrazu, uszczegółowione w postaci trójstopniowego nacechowania zjawiska (por. tabela 1).

Tabela 1

**Kryteria wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej
w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej**

Podstawowe kryteria wartościowania	Szczegółowe kryteria wartościowania		
1	2		
Stabilność obrazu — nieruchomość obrazu	obraz stabilny globalnie	obraz stabilny lokalnie	obraz niestabilny
Wyrazistość — obrazowość, plastyczność obrazu	wysoka wyrazistość	zauważalna wyrazistość obrazu	abstrakcyjność obrazu
Kompletność obrazu — zbiór elementów składających się na całość obrazu	obraz pełny, nieposiadający braków	obraz niekompletny	uogólniony symbolicznie układ elementów

kacyjne, kreatywne, moralne, konieczne czy też pożądane. Por. Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003; Denek, 1998; Dylak, 1995.

cd. tab. 1

1	2		
Relacja do rzeczywistości — charakter obrazu w stosunku do jego odpowiednika w rzeczywistości	układ elementów obrazu ma charakter reprodukcyjny — odtwórczy, zauważalna zgodność z rzeczywistością	układ elementów obrazu w stosunku do jego odpowiednika w rzeczywistości trudny do określenia	układ elementów obrazu ma charakter twórczy, zauważalna niezgodność z rzeczywistością
Nasycenie szczegółami	obraz nasycony szczegółami	ilość szczegółów utrzymana w równowadze, harmonia układu	obraz pozbawiony szczegółów, zarysowany jedynie pierwszy plan
Siła dominacji elementów obrazu — przewaga oddziaływania jednego z elementów obrazu	całkowita dominacja	częściowa dominacja	fragmentaryczna dominacja

Źródło: Opracowanie własne.

Kompetencje artystyczno-wartościujące związane są zatem z jednej strony z wiedzą o istocie sztuk plastycznych, z drugiej zaś z umiejętnościami w obrębie działania pedagogicznego — diagnostycznymi i metodycznymi, które pozwalają nauczycielowi trafniej dostrzegać i oceniać przejawy aktywności plastycznej uczniów. Dzięki tym umiejętnościom potrafi on docenić efekty dziecięcej kreacji plastycznej, rozpoznać artystyczne wartości wytworu, wzmacniać i nagradzać ekspresję plastyczną małego twórcy.

W konkluzji przedstawionych ustaleń należy jeszcze raz podkreślić, że kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji w zakresie kształcenia plastycznego dziecka w młodszy wieku szkolnym wyznaczają podstawowe obszary tego kształcenia oraz powodują, iż dziecko uczestniczące w procesie edukacji wykazuje znaczny rozwój wrażliwości na bodźce otaczającego je świata — dostrzega piękno w dziełach artystycznych, w otaczającym środowisku i odczuwa potrzebę wyrażania piękna we własnej twórczości plastycznej, wykazując spontaniczną dążność do poznania języka sztuki, aby za jego pomocą wyrazić swoje doznania i przeżycia.

Jeżeli zatem uznamy edukację plastyczną za proces systematycznego poznawania i rozumienia przez dziecko sztuki w różnych jej aspektach i związkach, a kształcenie i wychowanie w tym zakresie jako proces ukierunkowany na wprowadzenie dziecka w świat wartości sztuki i ułatwienie rozumienia języka sztuki, aktywizowanie dziecka w procesie odbioru wytworów sztuki oraz zachęcanie dziecka do samorodnej twórczości artystycznej, to podstawą działania pedagogicznego skoncentrowanego

na prowokowaniu młodego odbiorcy do poznania rzeczywistości staje się wiedza nauczyciela w obszarze percepcji i recepcji sztuki.

W kontekście poczynionych konstatacji szczególnego znaczenia nabierają kompetencje artystyczno-wartościujące.

Kompetencje artystyczno-wartościujące nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — badania własne

Uwzględnienie kluczowej w edukacji plastycznej małego dziecka potrzeby, którą jest dostrzeganie różnych wymiarów jego twórczości, oraz istotnej roli w tym zakresie rodzaju doświadczenia z jednej strony umożliwiającego nauczycielowi określenie u dziecka poziomu umiejętności widzenia świata w kategoriach estetycznych i stającego się sposobnością do określenia poziomu dziecięcej wyobraźni i postawy estetycznej, z drugiej strony stwarzającego szansę poznania dziecka i wsparcia jego rozwoju skłania do podjęcia próby wstępnej diagnozy poziomu kompetencji artystyczno-wartościujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Sfera eksploracji określona została przez składniki identyfikacji plastycznej i kryteria wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej. Prowadzone badania obejmowały wiedzę pojęciową i operacyjną w zakresie: a) komponentów identyfikacji plastycznej w postaci: form dzieła sztuki, technik plastycznych, elementów jakościowych składających się na dzieło plastyczne (kompozycja, rytm, dynamika, barwność, charakter środków wyrazu) oraz sposobów ich zestawiania; b) kryteriów wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej, takich jak: stabilność, wyrazistość, kompletność obrazu, relacja do rzeczywistości, nasycenie szczegółami oraz siła dominacji elementów obrazu.

Ze względu na specyfikę dociekań empirycznych w procedurze badawczej zdecydowano się wykorzystać metody i techniki badawcze uznawane za naturalne, proste i jednoznaczne sposoby poszukiwania odpowiedzi na postawione w badaniach pytania. I tak, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, która jest „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach, poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych”; metodę tę zastosowano w specjalnie dobra-

nej grupie reprezentującej populację generalną, w której badane zjawisko występuje (Pilch, 1995, s. 51). Sondaż diagnostyczny skierowany był do grupy nauczycieli wczesnej edukacji i realizowany techniką ankietowania przy użyciu autorskiego kwestionariusza ankiety dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Badaniami pilotażowymi objęto grupę 80 nauczycieli wczesnej edukacji o zróżnicowanym stażu pracy.

Generalizacja wyników eksploracji poziomu kompetencji artystyczno-wartościujących w aspekcie jakościowym pozwala skonstatować, że w skali całej badanej zbiorowości poziom tych kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji jest niski, choć zróżnicowany w poszczególnych kategoriach analiz. Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że respondenci wykazują się przeciętną znajomością komponentów identyfikacji plastycznej, sprowadzającą się głównie do znajomości podstawowych terminów. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż sama znajomość składników identyfikacji plastycznej nie wystarczy do podjęcia odpowiednich działań edukacyjnych w zakresie kształcenia plastycznego. Aby właściwie projektować sytuacje edukacyjne w obszarze sztuk plastycznych, należy posiadać również wiedzę operacyjną. Warto także podkreślić, że niezajomość owych składników i kryteriów wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej, a przy tym brak umiejętności oceniania wytworu skutkować może niedostatecznym realizowaniem podstawowych zadań edukacji plastycznej, a w konsekwencji niską kulturą plastyczną uczniów.

Wyniki badań wskazują również, że poziom kompetencji w sferze wiedzy pojęciowej i operacyjnej warunkowany jest stażem pracy; im krótszy staż, tym poziom diagnozowanych kompetencji jest wyższy. Zapewne na taki stan rzeczy rzutuje współczesny model jakości kształcenia artystycznego studentów na specjalnościach pedagogicznych odnoszących się do pedagogiki wieku dziecięcego, uwzględniających w swojej strukturze realizację przedmiotu programowego studiów „podstawy i metodyka edukacji plastycznej”.

W toku badań stwierdzono, że większość respondentów nie posiada wiedzy w obszarze wartościowania dziecięcej realizacji plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej. Badani wykazywali się słabą znajomością podstawowych kryteriów wartościowania. Nieliczna grupa potrafiła prawidłowo je scharakteryzować i zastosować w procesie ewaluacji dziecięcej twórczości plastycznej. Wśród nauczycieli wyraźnie zaznaczyła się tendencja do wartościowania dziecięcych prac plastycznych pod względem wartości estetycznych, jednak tylko na podstawie ogólnego wyrazu wytworu plastycznego.

Trzeba w tym miejscu wspomnieć, że ewaluacja dziecięcych prac plastycznych budzi od lat wiele kontrowersji. Wątpliwości dotyczą zarówno

samej zasadności oceny, jak i rozmaitych jej koncepcji. Owe obawy wynikają ze świadomości dużego subiektywizmu ocen i konsekwencji, jakie mogą z nich wynikać dla procesu rozwoju dziecka, każde dziecko bowiem to inna osobowość, indywidualność, którą najpierw należy poznać, aby nie dopuścić do pomyłek w ocenie. Drogą do osłabienia tej subiektywności jest uświadomienie nauczycielowi, że wyrażona przez niego ocena powinna opierać się na wymiernych kryteriach wartościowania (Mazepa-Domagała, 2008, s. 270—275; 2009, s. 72—74), preferować określone wartości estetyczne, co sprzyja kształtowaniu się sądów estetycznych i postaw, wzbudzać pozytywną motywację do przedmiotu — sztuki oraz pobudzać zainteresowania i aspiracje, stanowić w pewnym sensie podsumowanie podjętego działania twórczego, przy założeniu, że plastyka to najwspanialsza zabawa i — jak każda zabawa — może stracić urok, jeśli cokolwiek w niej będzie się działo pod przymusem lub bez uwzględnienia możliwości dziecka i prawideł jego rozwoju. Tak więc aby w pracy z dziećmi nie zgubić tego, co jest istotne, należy pamiętać, iż jakość tego, co powstaje na papierze, zależy od wyobraźni i sposobu dziecięcej interpretacji, a twórczości plastycznej dzieci nie sprowadzamy wyłącznie do chęci zafascynowania odbiorcy sprawnością techniczną, plastyczną, pomysłowością i perfekcją dekoracyjną. Warto pamiętać jednak, że dekoracyjna strona pracy — na którą składają się proporcje między poszczególnymi elementami, harmonijny zespół form, linii, kolorów i płaszczyzn — jest warunkiem pełnego przeżycia estetycznego zarówno twórcy, jak i odbiorcy dzieła plastycznego.

Refleksje końcowe

Wiele się mówi o procesie wychowania przez sztukę — edukacji plastycznej jako jednym z ważnych obszarów wszechstronnego rozwoju człowieka. I słusznie, ponieważ dostrzeganie walorów w najdoskonalszym jego wyrazie — sztuce, poznawanie i rozumienie sztuki w różnych jej aspektach i związkach wzbogaca wiedzę o rzeczywistości, pogłębia wrażliwość estetyczną i moralną każdego z nas. Jednak aby właściwie pojmować sztukę, wartościować wytwory plastyczne, rozpoznawać ich piękno, odróżniając od brzydoty, należy znać „język sztuki” — dysponować wiedzą dotyczącą sztuki i jej systemowego widzenia.

Kierując się zatem myślą, że percypowane i tworzone formy sztuki kształtują gusty nasze i tych, którzy znajdują się w zasięgu naszych poczynań, wskazany zakres nauczycielskich kompetencji uznany został za

niezbędny do prowadzenia edukacji plastycznej najmłodszych. Jednak nie wyczerpuje on wszystkich kompetencji w tym obszarze. W tym artykule skoncentrowałam się na kompetencjach artystyczno-wartościujących, uznałam je bowiem za najbardziej pomijane w dyskusjach na temat jakości kształcenia i kompetencji nauczyciela.

W konkluzji pragnę zaznaczyć, iż zaprezentowane w niniejszym opracowaniu konstatacje dotyczące aktywowanych w procesie edukacji plastycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym kompetencji artystyczno-wartościujących nauczycieli wczesnej edukacji stanowią wyłącznie pewien etap poznawczego ujęcia analizowanej problematyki. I choć zostały z konieczności przedstawione w wielkim skrócie, stanowiąc tym samym skromną część niezwykle rozległej problematyki, zapewne przyczynią się do przybliżenia istoty i założeń tej ważnej współcześnie problematyki pedeutologicznej. Pozwolą także na przeprowadzenie analizy działalności dydaktyczno-wychowawczej i podjęcie niezbędnych zabiegów doskonalących oraz na dalsze poszukiwania poznawcze w zakresie kształcenia nauczycieli, dzięki czemu staną się ważnym krokiem w kierunku nowoczesnego pojmowania edukacji plastycznej dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Bibliografia

- Denek K., 1998: *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Dudzikowa M., 1994: *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabywania w toku studiów pedagogicznych*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa, s. 203—210.
- Dylak S., 1995: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań.
- Gmoch R., Krasnodębska A., red., 2005: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.
- Koć-Seniuch G., Cichocki A., red., 2000: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Białystok.
- Kwaśnica R., 1990: *Ku pytaniom o psychologiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń, s. 295—307.
- Kwaśnica R., 2003: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa, s. 291—319.
- Leżańska W., red., 2009: *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*. Łódź.
- Matuchniak-Krasuska A., 1989: *Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki*. W: *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Red. T. Kostyrko, A. Szociński. Warszawa, s. 37—71.
- Mazepa-Domagała B., 2002: *Edukacja kulturalna — wymiar historyczny i współczesny*. W: *Wychowanie opieka, wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogii*.

- ki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania. Red. M. Wójcik. Myslowice, s. 56—64.
- Mazepa-Domagała B., 2003: *Przygotowanie do odbioru sztuki dzieci w młodszym wieku szkolnym — próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*. W: *Dziecko i sztuka. Recepcja — wsparcie — terapia*. Red. M. Knapik. Katowice, s. 11—17.
- Mazepa-Domagała B., 2005: *Z zagadnień recepcji sztuki przez dziecko. Próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*. W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice, s. 36—42.
- Mazepa-Domagała B., 2008: *Wartościowanie dziecięcej twórczości plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej. V: Cesty k inkluzji (Vyskumna uloha VEGA č 1/3632/06)*. Red. P. Seidler et al. Nitra, s. 270—275.
- Mazepa-Domagała B., 2009: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice.
- Mazepa-Domagała B., 2011: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice.
- Okoń W., 1981: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Olbrycht K., 2005: *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*. W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Red. R. Gmoch, A. Krasnodębska. Opole, s. 35—43.
- Pilch T., 1995: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa.
- Smoczyńska A., oprac., red., 2005: *Kompetencje kluczowe. Realizacja kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., 2003: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań.
- Zalewska E., 2009: *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska. Warszawa, s. 530—547.



KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ

Kulturowe wyznaczniki socjalizacji adolescentów Nauczyciel wobec wyzwań współczesności

Cultural determinants of adolescents' socialization Teacher towards present challenges

Abstract: In the article the terms of adolescence process were presented as well as the stages of mature identity forming, treated as superior task of this developmental period. The emphasis was put to the description of environmental factors, that may disturb the appropriate socialization of adolescents in present times. In this context the tasks and essential competence of the teacher/educator were described in order to indicate how one should organize prevention and intervention activities to eliminate socialization process disorders, being a result of disadvantageous environmental factors.

Key words: adolescence, identity, socialization, environmental factors, prevention.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, powodująca narastanie różnego typu problemów społecznych, powoduje u dzieci i młodzieży coraz więcej zaburzeń i dysfunkcyjności, szczególnie w zakresie umiejętności interpersonalnych. Z problemami tymi często nie radzą sobie rodzice, ale również nauczyciele. Niezwykle ważnym zadaniem w tej sytuacji jest prowadzenie działań zapobiegających występowaniu i pogłębianiu się niekorzystnych zachowań wychowawczych. Działania takie prowadzone są w ramach **profilaktyki pedagogicznej** wykorzystującej jako środek zapobiegania kształtowanie wartości edukacyjnych, w szczególności w szkole, na wszystkich poziomach edukacyjnych (Szczęsny, 2003, s. 205). Dodatkowo, konieczność akcentowania środowiskowego kontekstu działań uprzedzających stany niepożądane spowodowała, że do pojęcia profilaktyki zostało wprowadzone określenie „społeczna”. **Profilaktyka społeczna** jest zatem zorganizowaną działalnością zbiorową, której celem stanowi zapobieganie powstawaniu niekorzystnych dla społeczeństwa zjawisk. Oddziaływanie profilaktyczne dotyczy przy tym nie tylko jednostek, lecz także grup społecznych, środowisk lokalnych, instytucji itp.

Warto zaznaczyć, że w środowisku szkolnym większość uczniów klas młodszych to osoby z grupy niskiego ryzyka. Jednak im starsi uczniowie, tym bardziej zwiększa się odsetek osób, wśród których ryzyko podejmowania zachowań ryzykownych jest stosunkowo duże. W pracy edukacyjnej szczególną uwagę należy więc poświęcić wychowaniu i uważnemu wspieraniu adolescentów. Jednak, by było to możliwe, trzeba wykazać się gruntowną wiedzą dotyczącą zarówno prawidłowości rozwoju młodych ludzi, jak i czynników, które potencjalnie mogą go zaburzać. Jest to szczególnie ważne zadanie dla nauczycieli, zwłaszcza w kontekście obligatoryjnego prowadzenia działań profilaktycznych przez szkoły. Z tego względu niniejszy tekst koncentruje się na specyfice okresu adolescencji oraz na czynnikach makrospołecznych powodujących zakłócenia w jego przebiegu.

Adolescencja jako proces biopsychiczny i kulturowy

Okres adolescencji stanowi fazę szczególną w życiu człowieka, zarówno ze względu na charakter, jak i na zakres zmian, jakie się wówczas dokonują. Według WHO, zdrowie w okresie młodzieńczym wiąże się z możliwością pełnego wykorzystania potencjału rozwojowego w wymiarze somatycznym, psychicznym, społecznym i duchowym, czemu sprzyja duża wrażliwość na bodźce sensoryczne, nastroje społeczne oraz stany

emocjonalne swoje i innych. Ta wrażliwość sprawia jednocześnie, że młodzież w okresie dojrzewania staje się szczególnie podatna na działanie czynników ryzyka, które mogą przyczynić się do wystąpienia objawów zaburzenia lub choroby. Wyjątkowa łatwość ulegania różnego typu dysfaktorom w tym okresie rozwoju jest po części związana z gwałtownymi zmianami zachodzącymi na wszystkich poziomach funkcjonowania jednostki (Wycisk, Ziółkowska, 2010, s. 15—16).

Ze względu na charakter fazowy dojrzewania okres ten nie jest jednorodny, a stadialność rozwoju wyznacza jego następujące etapy (Gaś, 1995, s. 12—13; Wysocka, 2010, s. 66):

1. Preadolescencja (9—11 lat) — okres zdominowany dojrzewaniem fizycznym i narastaniem napięć popędowych, które mogą warunkować wystąpienie agresywnych i wrogich reakcji.
2. Wczesna adolescencja (10—12 lat) — etap, w którym rozpoczyna się proces separacji od rodziców, czego efektem może być wzmożona lękliwość, poczucie samotności, skłonność do izolacji oraz przedkładanie relacji rówieśniczych nad relacje z dorosłymi.
3. Pełna adolescencja (12—17 lat) — wyraźnie zaznacza się wówczas poczucie niezależności od rodziców, przy jednoczesnym uzależnianiu własnych wyborów od stanowiska grupy rówieśniczej; może wystąpić labilność emocjonalna lub nastawienie opozycyjno-buntownicze wobec świata dorosłych; stabilizacji ulega wymiar życia heteroseksualnego.
4. Późna adolescencja (17—20 lat) — etap konsolidacji życia psychicznego, zakończenia procesu identyfikacji psychoseksualnej oraz budowania relacji z innymi na zasadzie partnerstwa.
5. Okres poadolescencyjny (powyżej 20 lat) — w którym dochodzi do konsolidacji ról społecznych i wyboru stylu życia, pojawia się dążenie do realizacji planów i celów osobistych, co warunkuje stabilizację stosunku do siebie oraz szacunek do własnej osoby.

Zmiany psychofizyczne dokonujące się w okresie adolescencji wyznaczają zadania, z jakimi musi poradzić sobie młody człowiek, by mieć szansę na dalszy rozwój. Wielość tych zadań powoduje, że często etap dojrzewania rozpatruje się w kontekście wielowymiarowego kryzysu, który determinuje sposób i jakość późniejszego/dorosłego życia. Do zadań, z jakimi powinien poradzić sobie w tym okresie młody człowiek, zalicza się (Pasek, 2000, s. 18; Wysocka, 2010, s. 67):

- określenie własnej tożsamości,
- separację, czyli kształtowanie swojego Ja w oderwaniu od bliskich,
- rozwijanie własnej indywidualności, uzyskanie pełnej autonomii,
- kształtowanie zobowiązań społecznych,
- wyrastanie z egocentryzmu,
- reorganizację systemu wartości,

— radzenie sobie ze zmianami hormonalnymi i z doświadczeniem fizycznej dojrzałości seksualnej.

Kształtowanie tożsamości, które zajmuje centralne miejsce w badaniach nad okresem dorastania, jest uznawane za nadrzędne zadanie tego etapu rozwojowego. W okresie dorastania powinno dokonać się przejście od niedojrzałej tożsamości, opartej na dziecięcych identyfikacjach i wzorcach przystosowania, do dojrzałego i samodzielnego określenia swojego miejsca w otoczeniu, swojej roli społecznej, drogi zawodowej i sensu życia. Proces ten jest zawsze złożony i rozciągnięty w czasie, niezależnie od tego, czy dokonuje się poprzez burzliwy kryzys tożsamości (kryzys rozwojowy), czy ma charakter łagodny i stopniowy (Kubacka-Jasiecka, 2001, s. 60).

Kryzys adolescencyjny pojawiający się w wieku dorastania związany jest właśnie z procesem kształtowania się tożsamości i polega na załamaniu się wcześniej wypracowanych, dotychczas skutecznych sposobów zaspokajania potrzeb oraz radzenia sobie w środowisku społecznym. Przebieg kryzysu zależy od rodzaju oddziaływań społecznych, jakim podlega jednostka, i — zgodnie z koncepcją Alana Watermana — obejmuje cztery fazy (Waterman, 1984; Wycisk, Ziółkowska, 2010, s. 27—28; por. Erikson, 1965):

1. **Tożsamość rozproszona (pomieszanie ról)** — faza ta ma zwykle miejsce na początku okresu dorastania, w wieku około 12—14 lat, w momencie, gdy rozpoczynają się niepodlegające kontroli zmiany w funkcjonowaniu somatycznym. U nastolatka obserwuje się wówczas apatię, brak zainteresowania przyszłym życiem, koncentrację na sobie i na tym, co przynosi natychmiastową satysfakcję lub korzyść. Towarzyszy temu brak zorganizowania, chaotyczny sposób działania, szybka zmiana preferowanych form aktywności. Młody człowiek subiektywnie odczuwa owo rozproszenie na tyle dotkliwie, że może próbować sobie z nim radzić destruktywnie (np. unikając kontaktów z ludźmi, podejmując różne ryzykowne działania).
2. **Tożsamość nadana (lustrzana, przejęta)** — pojawia się, gdy nastolatek, chcąc pokonać stan rozproszenia, zaczyna poszukiwać ludzi i idei pozwalających uzyskać stan bezpieczeństwa i stabilności. W tej sytuacji zaczyna przyjmować za własne — bez uprzedniej weryfikacji — cudze standardy oceniania, zasady postępowania, wybory zawodowe czy przekonania religijne. Jednocześnie młody człowiek ma tendencję do idealizowania osób i grup, z którymi się identyfikuje, oraz manifestowania wyznawanych reguł poprzez noszenie określonych rzeczy, posiadanie określonych przedmiotów, mówienie i zachowywanie się w określony sposób, sprzeciwianie się osobom znaczącym itp.

3. **Tożsamość moratoryjna (odroczone)** — jeśli nastolatek przyjmujący tożsamość lustrzaną zauważa z czasem, że ten wybór nie do końca odpowiada jego indywidualnym wartościom, przekonaniom i preferencjom, wówczas zaczyna podejmować próby zmiany swojego zachowania i wizerunku. W ten sposób rozpoczyna się okres aktywnego i samodzielnego eksplorowania otoczenia w celu znalezienia czegoś atrakcyjnego, angażującego oraz zgodnego z potrzebami i wartościami młodego człowieka. Jest to widoczne przede wszystkim w częstej zmianie upodobań, form zaangażowania, podejmowaniu ryzyka, wystawianiu się na różnego typu próby — próbowanie siebie w różnych rolach jest niezbędne dla dokonania świadomego wyboru drogi życiowej.
4. **Tożsamość osiągnięta (dojrzała)** — po okresie intensywnej eksploatacji jednostka podejmuje ostateczne zobowiązanie, decyduje, kim chce być, potrafi scalić zgromadzone doświadczenia, jest świadoma posiadanych przez siebie i otoczenie zasobów, a także ograniczeń własnych i wynikających z kontekstu życia. Towarzyszy temu poczucie ciągłości w czasie i przestrzeni oraz akceptacja i realistyczna ocena siebie bez względu na okoliczności i opinie innych. Status dojrzałej tożsamości może pojawić się nawet po 30. roku życia.

Należy pamiętać, że nie zawsze proces rozwiązywania kryzysu adolescencyjnego przebiega bez zakłóceń — może się zdarzyć, że jakiś etap zostanie pominięty, nastąpi regres do etapu wcześniejszego lub dojdzie do fiksacji na którymś z wcześniejszych etapów. Nie wszyscy wkraczają w okres metrykalnej dorosłości z uformowaną i dojrzałą tożsamością, co więcej — nie wszyscy w ogóle ją osiągają.

Paradoksalnie, niezbędnym warunkiem kształtowania się tożsamości jest identyfikowanie się z innymi ludźmi oraz zdolność do angażowania się na ich rzecz, dzięki czemu poczucie tożsamości pozostaje w relacji do rzeczywistości kulturowo-społecznej, w jakiej żyje jednostka. Tę kwestię akcentuje się zwłaszcza w psychospołecznych koncepcjach tożsamości, podkreślających, że na jej wewnętrzną treść składają się parametry przepisów ról społecznych, z którymi się identyfikujemy i które realizujemy. Dla poszukujących wartości i wzorów nastolatków modelami mogą stać się jednak zarówno autorytety moralne, jak i osoby z różnych względów atrakcyjne, prezentujące zachowania sprzeczne z ogólnie przyjętym systemem aksjonormatywnym (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 235).

Rozważania na temat zależności między doświadczanymi oddziaływaniami społecznymi a przebiegiem kryzysu adolescencyjnego skłaniają do twierdzenia, że młodzi ludzie radzą sobie z kryzysem w sposób, jakiego nauczyło ich środowisko wychowawcze. Reakcja nastolatka na gwałtowne zmiany rozwojowe w znacznej mierze jest wynikiem tzw. **wyposa-**

żenia socjalizacyjnego, obejmującego posiadane informacje na temat siebie, świata i innych ludzi, sposób okazywania emocji, rozwiązywania konfliktów czy budowania relacji interpersonalnych. Innymi słowy, adolescenti, radząc sobie ze specyficznymi zadaniami rozwojowymi, korzystają z **kapitału socjalizacyjnego**, jaki zgromadzili w swoim dotychczasowym życiu.

Przebieg procesów socjalizacyjnych w rzeczywistości ponowoczesnej

Procesy socjalizacyjne przebiegają w różnych środowiskach wychowawczych, a pedagogika społeczna — zgodnie z klasycznym ujęciem Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego oraz Ryszarda Wroczyńskiego — bada znaczenie poszczególnych elementów struktury tych środowisk, odnosząc uzyskiwane wyniki do konkretnych sytuacji, aktualizując wnioski z dawnych doświadczeń i poszukując nowych rozwiązań (Przećławska, Theiss, 1996, s. 9—28; por. Wroczyński, Kamiński, 1961). Warto zaznaczyć, że pojęcie środowiska wychowawczego wymaga współcześnie pewnej reinterpretacji z uwagi na istotne zmiany cywilizacyjne, społeczne i polityczne, jakie zaszły w ostatnich latach w skali lokalnej i globalnej. Postrzegane w tym kontekście środowisko wychowawcze daleko wykracza już poza klasyczne instytucje edukacyjne i opiekuńcze, a także poza wymiar środowiska lokalnego. W obecnej sytuacji środowiskiem wychowawczym jest nie tylko to, co dzieje się w bezpośrednim otoczeniu człowieka, lecz także wszystko, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych (Przećławska, Theiss, 1996, s. 9—28; por. Postman, 1995). Zwłaszcza w ostatnim czasie coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, że przemiany społeczno-cywilizacyjne, z którymi mamy obecnie do czynienia, determinują między innymi chaos w wielu sferach wyznawanych dotąd wartości lub przyjętych wzorcach postępowania oraz przyczyniają się jeśli nie do upadku, to z pewnością do poważnego kryzysu tradycyjnych autorytetów, odgrywających tak ważną rolę w procesach socjalizacyjno-wychowawczych (Przećławska, Theiss, 1996, s. 432; por. Bauman, 2000).

Anthony Giddens (2002, s. 15—49) podkreśla, że współczesny świat, który systematycznie oddziałuje na człowieka, daleko wykracza poza bezpośrednie środowisko jednostkowych zachowań i spraw osobistych, co jest efektem stale nasilających się procesów globalizacyjnych.

Globalizacja z kolei, postępująca wraz z rozwojem środków masowej komunikacji, oznacza, że jednostka zostaje pozbawiona możliwości nieuczestniczenia w przemianach, jakie niesie z sobą późna nowoczesność. Tym, co — zdaniem Giddensa — w najbardziej oczywisty sposób odróżnia epokę współczesności od wszystkich poprzedzających ją okresów, jest ogromny dynamizm; nie tylko tempo zmian jest dziś nieporównywalnie szybsze niż w przypadku jakiegokolwiek wcześniejszego systemu; niespotykane są także zasięg i wpływ tych zmian na zastane praktyki i zachowania społeczne. Dynamizm ten, będący efektem tendencji globalizacyjnych, wyznacza zatem przebieg socjalizacji, rozumianej jako proces zdobywania doświadczenia zapośredniczonego. Dwie zasadnicze cechy doświadczenia zapośredniczonego gromadzonego w warunkach późnej nowoczesności to tzw. efekt kolazu oraz wtargnięcie odległych wydarzeń do sfery codzienności, która zostaje w znacznej mierze zorganizowana przez te wydarzenia. W konsekwencji jednostka może odbierać wiele relacjonowanych w środkach masowego przekazu informacji zewnętrznych jako informacje odległe, ale jednocześnie wiele innych może przyjmować jako mające wpływ na jej codzienne czynności. Co więcej, efektem odbioru przekazów medialnych są sytuacje, w których rzeczywisty przedmiot lub wydarzenie wydają się mniej realne niż ich medialne przedstawienie, tym bardziej że liczne doświadczenia będące w życiu rzadkością (na przykład bezpośredni kontakt ze śmiercią czy z przemocą), są regułą na poziomie przedstawień medialnych. Dodatkowym efektem (obok wpływu na procesy socjalizacyjne) towarzyszącego współczesności dynamizmu jest fakt, że przed jednostkami i zbiorowościami w posttradycyjnym świecie społecznym w każdym momencie stoi otworem nieprzebrana ilość potencjalnych sposobów postępowania (wraz z towarzyszącym im ryzykiem), a szybkość zachodzących zmian wykracza poza oczekiwania człowieka i wymyka się jego kontroli. Wszystko to sprawia, że następujące w prywatnej sferze życia osobistego zmiany są bezpośrednio związane z ustanawianiem stosunków społecznych na bardzo szeroką skalę.

Kolejną ważną dla przebiegu procesu socjalizacji kwestią opisywaną przez socjologów (zob. Bauman, 2004, s. 44—51) jest to, iż współczesnym światem niepodzielnie rządzi konsumpcjonizm i zasada przyjemności, a rynek zorganizowany jest bez reszty pod kątem „rozdymania” potrzeb konsumenta, co sprawia, że popyt stale przerasta podaż. Pełnoprawnym członkiem społeczności można zatem zostać jedynie wtedy, gdy jest się podatnym na pokusy oferowane przez rynek i dysponuje się środkami, by te pokusy zaspokajać. Wszyscy, którzy nie spełniają tych warunków, są odrzucani na margines społeczeństwa i otrzymują status „obcych”. Co więcej, pojawia się tendencja do kryminalizacji tych problemów społecz-

nych, które wytwarza dążność do uzyskania konsumenckiej satysfakcji, wyrażająca się w surowym karaniu i/lub piętnowaniu osób próbujących zaspokoić swoje potrzeby konsumpcyjne bez posiadania społecznie aprobowanych środków (ibidem, s. 28—34). Dystans między zamożnymi i ubogimi stale rośnie, zarówno w skali światowej, jak i w poszczególnych krajach, a tendencja ta będzie się prawdopodobnie nadal pogłębiać w przyszłości. To rozwarstwienie społeczne jest źródłem poczucia krzywdy i niesprawiedliwości, stale nasilającego się wśród grup ubogich i mniej uprzywilejowanych (ibidem, s. 91—93). W tak funkcjonującym świecie ponowoczesnym trudno budować stabilną tożsamość, ponieważ bardzo mało jest w nim punktów oparcia, które można uznać za solidne i godne zaufania. Jak pisze Bauman: „[...] w świecie tym związki międzyludzkie rozpadają się na serię spotkań i interakcji, tożsamość na kolekcję przywdziewanych na przemian masek, dzieje życia na zbiór epizodów, których sens sprowadza się do równie zwiewnej, jak i one same, pamięci. Niczego w tym świecie nie wie się na pewno, ale wie się, że o wszystkim, o czym się wie, wiedzieć można w zgoła odmienny sposób — a każda wiedza jest tyle samo warta, co inna, nie lepsza ani nie gorsza, a już z pewnością nie mniej od innych tymczasowa i ulotna” (ibidem, s. 49).

Zadania nauczyciela — profilaktyka w rzeczywistości ponowoczesnej

Wobec tak wielu czynników makrospołecznych nieustannie oddziałujących na proces socjalizacji i potencjalnie zakłócających jego prawidłowy przebieg, nierzadko współwystępujących dodatkowo z brakiem dostatecznej opieki rodzicielskiej, wiele nowych zadań staje przed wychowawcami/nauczycielami, zobligowanymi do kreowania odpowiednich interwencji profilaktycznych. Prowadzenie działań profilaktycznych wymaga od realizujących przede wszystkim merytorycznej wiedzy, predyspozycji oraz znajomości odpowiedniego warsztatu metodycznego. Osoby zajmujące się profilaktyką powinny znać mechanizmy i prawidłowości rozwoju człowieka, posiadać szeroką wiedzę na temat czynników chroniących, a także charakteryzować się umiejętnością identyfikacji czynników ryzyka (Gaś, 2003, s. 19). W repertuarze cech tych osób winna również mieścić się świadomość siebie i swojego systemu wartości, umiejętność przeżywania i okazywania uczuć oraz zdolność modelowania postaw i zachowań wychowanka.

Wśród niezbędnych umiejętności profesjonalnych nauczyciela organizującego działalność profilaktyczną można wyróżnić trzy następujące grupy:

- umiejętności rozumienia wychowanka oraz jego zachowań i okazywania mu swego zainteresowania,
- umiejętności zapewnienia bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych,
- umiejętności sprzyjania pozytywnemu działaniu.

W pierwszej grupie znajdują się umiejętności związane z aktywnym słuchaniem, prowadzeniem rozmowy, parafrazowaniem treści zasłyszanych od wychowanka i odzwierciedlaniem jego emocji. Ważne są również umiejętności podsumowywania/klaryfikacji, dające wychowankowi możliwość doświadczania postępu w rozumieniu siebie, umiejętności konfrontowania i interpretowania doświadczeń wychowanka, a także umiejętność informowania, czyli dzielenia się z wychowankiem na bieżąco faktami dotyczącymi procesu, w którym uczestniczy. Druga grupa obejmuje umiejętności wspierania w trudnościach, co pozwala wychowankowi na odzyskanie poczucia bezpieczeństwa i poradzenie sobie z problemami, oraz umiejętności interweniowania w sytuacji kryzysu, skupiania się na problemie oraz kierowania do pomocy specjalistycznej. Ta ostatnia umiejętność związana jest ze świadomością własnej niekompetencji w rozwiązywaniu określonych problemów wychowanka oraz wiedzą na temat podstawowych placówek mogących udzielić adolescentowi pomocy. Ostatnia grupa umiejętności sprzyjających organizowanym działaniom profilaktycznym dotyczy umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz wspierania w zmienianiu zachowania (Gaś, 2003, s. 11—14; Kowalczevska-Grabowska, w druku).

Skuteczność prowadzenia działań profilaktycznych zależy również od warsztatu metodycznego prowadzącego. Najbardziej skuteczne w działalności profilaktycznej są **metody aktywizujące** (inaczej nazywane aktywnymi, uczestniczącymi, skoncentrowanymi na uczącym się, heurystycznymi, poszukującymi, problemowymi)¹, bazujące na wykorzystaniu wiedzy i umiejętności wychowanka w sytuacji rzeczywistej lub zbliżonej do takiej (Woynarowska, 2007, s. 174). Stosowanie omawianych metod charakteryzuje się przeniesieniem akcentu z procesu nauczania na proces uczenia z uwzględnieniem emocjonalnego aspektu oraz stworzenie osobom uczącym się przestrzeni do samodzielnego myślenia i działania. Metody aktywizujące dają możliwość zaspokajania podstawowych braków w zakresie wiedzy i umiejętności wszystkich uczestni-

¹ Do najważniejszych metod aktywizujących zalicza się: burzę mózgów, debatę, dyskusję, dramę, drzewo decyzyjne, kulę śnieżną, metaplan, portfolio, pracę w małych grupach, projekt, rozwiązywanie problemów, symulację, wizualizację i inne.

ków procesu uczenia, z jednoczesnym poszanowaniem ich podmiotowości. Każdy z uczestników ma możliwość wzięcia odpowiedzialności za formę, dobór treści oraz efekty kształcenia; szczególnie ważny atut zastosowania aktywizacji stanowi wielostronna komunikacja, oparta na informacji zwrotnej; efektem tej komunikacji jest możliwość wywierania wpływu na decyzje dotyczące uczestników i modyfikacji kontraktu zgodnie z aktualnym stanem potrzeb każdego z nich. Osoba prowadząca pełni rolę koordynatora wspólnego planu działania, uwzględniającego również bieżące i przeszłe doświadczenia uczestników procesu uczenia się (ibidem, s. 174—176; Kowalczevska-Grabowska, w druku).

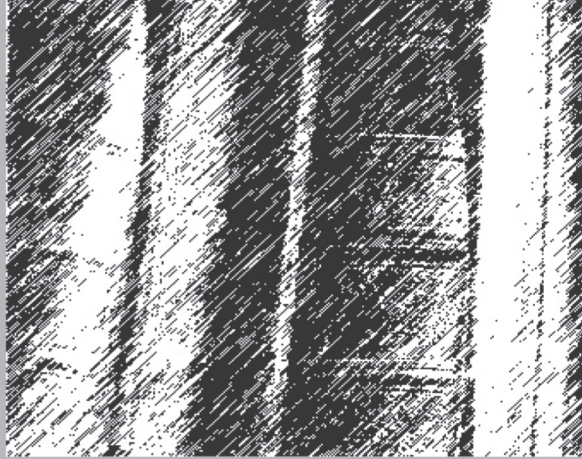
Zorganizowana w opisany sposób działalność profilaktyczna umożliwia adolescentom nabywanie umiejętności życiowych, niezwykle potrzebnych w dobie konsumpcji, szybko zmieniających się wartości i pozornych autorytetów. Umiejętności te wpływają na wzrost zdolności adolescentów do ochrony przed różnymi zagrożeniami oraz budowania kompetencji potrzebnych do pozytywnego zachowania i wzmacniania konstruktywnych relacji interpersonalnych (Todorovska-Sokolovska, oprac., 2012).

* * *

W ramach podsumowania opisanych kwestii z perspektywy edukacyjnej należy stwierdzić, że adolescencja stanowi okres rozwojowy wymagający szczególnej uwagi i wrażliwości ze strony osób dorosłych mających styczność z nastolatkiem. Wrażliwość ta jest potrzebna z uwagi na fakt, że zdecydowanie łatwiej podejmować działania zaradcze na etapie przejawiania przez młodego człowieka tendencji, które tylko potencjalnie mogą wywołać destrukcyjne zachowania, niż w momencie, kiedy gotowość do społecznego reagowania zostaje na stałe wpisana w tożsamość adolescenta. Jednak by działania profilaktyczne i interwencyjne mogły być skuteczne, organizujący je nauczyciel/wychowawca, obok wspomnianej wrażliwości, powinien również posiadać stosowną wiedzę i kompetencje specjalistyczne. Nie oznacza to oczywiście, że należy porzucać organizowanie profilaktycznych inicjatyw z obawy przez brakiem odpowiednich kwalifikacji, ale raczej wskazuje, że każdy nauczyciel, cechując się pewną samoświadomością, winien nieustannie dbać o podnoszenie poziomu swojej wiedzy i umiejętności tak, by odpowiadały one bieżącym potrzebom. Co więcej, wychowawcy podejmujący się pracy z adolescentami powinni stale mieć na uwadze słowa Ericha Fromma: „[...] destruktywność stanowi wtórną potencjalność w człowieku, która ujawnia się wyłącznie wtedy, gdy nie udaje [mu — K.B.S.] się urzeczywistnić swych pierwotnych potencjalności [...]” (Fromm, 2008, s. 178).

Bibliografia

- Bauman Z., 2000: *Globalizacja*. Warszawa.
- Bauman Z., 2004: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., 2008: *Psychologia rozwoju człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. D. Doliński, J. Strelau. Gdańsk.
- Erikson E., 1965: *Identity: Youth and crisis*. New York.
- Fromm E., 2008: *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Przel. J. Karłowski. Wstęp M. Chałubiński. Poznań.
- Fromm E., 2008: *Ucieczka od wolności*. Przel. O. i A. Ziemilscy. Przedmowa E. Wnuk-Lipinski. Wyd. 13. Warszawa.
- Gaś Z.B., 1995: *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa.
- Gaś Z.B., 2003: *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*. Warszawa.
- Giddens A., 2002: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przel. A. Szulżycka. Warszawa.
- Kowalczevska-Grabowska K., w druku: *Profesjonalna profilaktyka zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży — cele, zadania, założenia*. W: *Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne*. Red. K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczevska-Grabowska.
- Kubacka-Jasiecka D., 2001: *W poszukiwaniu tożsamości — od agresji potencjalnej do destruktywności*. W: *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Red. B. Urban. Kraków.
- Pasek M., 2000: *Narkotyki przy tablicy*. Warszawa.
- Postman N., 1995: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przel. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa.
- Przeclawska A., Theiss W., 1996: *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*. Red. A. Przeclawska. Warszawa.
- Szczęsny W.W., 2003: *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*. Warszawa.
- Todorovska-Sokolovska V., oprac., 2012: *Umiejętności życiowe — ważny komponent szkoły przyjaznej dziecku*. Tryb dostępu: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=65:materiay-dot.-programu-edukacja-zdrowotna&Itemid=1105. Data dostępu: 24.07.2012.
- Waterman A.S., 1984: *The psychology of individualism*. New York.
- Woynarowska B., 2007: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa.
- Wroczyński R., Kamiński A., 1961: *Wstęp*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław.
- Wycisk J., Ziółkowska B., 2010: *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samoszkodzenia — jak pomóc nastolatkom w szkole*. Warszawa.
- Wysocka E., 2010: *Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice.



BEATA ECLER-NOCOŃ

Nauczyciel wobec zmiany kulturowej a poszukiwanie prawdy o dobru w kontekście myśli Karola Wojtyły

Teacher in relation to a cultural change and searching for the truth about good in a light of Karol Wojtyła's thought

Abstract: The author of the article tries to show that the problems connected with the cultural change can be found the solution in the idea of truth about right. The idea of truth about right is described in the philosophical works of Karol Wojtyła. His considerations can be inspiration for educators and education.

Key words: teacher, cultural change, truth.

Kultura¹ jest jednym z czynników budujących naszą tożsamość². Współtworzy naszą osobowość, nasze „ja”, wpływa na świadomość siebie, świadomość drugiego człowieka, na nasze rozumienie i odczuwanie.

Rozwój kultury miał wpływ na narodzenie się miłości i całego bogactwa uczuć i postaw właściwych tylko człowiekowi. Edukacja kulturalna pozwala nam docenić piękno, rozpoznać prawdę o dobru³. Tak istnienie kultury postrzegał Karol Wojtyła, gdy pisał: „Słowo kultura jest jednym z tych, które najbliżej związane są z człowiekiem, które określają jego ziemską egzystencję i poniekąd wskazują na samą jego istotę. Człowiek to ten, który tworzy kulturę, który potrzebuje kultury, który dzięki niej sam tworzy. [...] dzieła kultury, które trwają dłużej niż człowiek, dają o nim świadectwo życia duchowego — a duch ludzki żyje nie tylko przez to, że panuje nad materią, ale żyje sam w sobie treściami, które tylko jemu są dostępne i dla niego posiadają znaczenie. Żyje więc prawdą, dobrem i pięknem — i potrafi to swoje życie wewnętrzne wyrażać na zewnątrz i obiektywizować w swych dziełach” (Wojtyła, 1964, s. 1154). Procesy socjalizacyjne prowadzą do powielania schematów zachowań, odczuć, sposobów życia⁴, natomiast właśnie fenomenom kultury i wychowania zawdzięczamy rozwój człowieczeństwa choćby poprzez przewartościowywanie dotychczasowych sposobów istnienia⁵.

¹ Didier Julia definiuje pojęcie „kultura” jako społeczne i intelektualne ukształtowanie jednostki (ponieważ „kultura” ma ten sam rdzeń co „kult” i implikuje święty szacunek do tradycji); kultura może być także rozumiana jako określona forma cywilizacji. Rozróżniamy wiele kultur w tym sensie, że każde społeczeństwo posiada swoje specyficzne instytucje, będące na ogół wyrazem spuścizny duchowej owego społeczeństwa (Julia, 1992, s. 170).

² W rozumieniu Charlesa Taylora kultura jest jednym ze źródeł tworzenia się naszej podmiotowości — rodzenia się tożsamości człowieka (zob. Taylor, 2001, s. 68).

³ „»Kultura« nie może być traktowana jako przypadkowa dekoracja człowieka, lecz coś konstytutywnego, gdyż bez niej trudno byłoby mówić o człowieczeństwie. Dlatego jest ona istotna w wychowaniu i stanowi konieczną rzeczywistość w pedagogice, także (a może nawet tym bardziej) w istniejącym pluralizmie postaw i opcji kulturalnych. [...] Człowiek, który jest jedynym »ontycznym podmiotem kultury«, jest jednocześnie »jej przedmiotem i celem«. Nie tylko więc tworzy kulturę, lecz także kultura wpływa na człowieka. Kultura jest tym, dzięki czemu człowiek, mówiąc za Arystotelesem, »staje się bardziej człowieczym«, wchodzi w jeszcze większe bogactwo swojej egzystencji” (Nowak, 2000, s. 330).

⁴ Bardzo obrazowo takie rozumowanie oddaje Harold Benjamin w przypowieści z *Edukacji jaskiniowców* o ludziach pierwotnych, powtarzających pewne czynności bez realnej konieczności (ponieważ warunki i potrzeby się zmieniły), tylko z przyzwyczajenia. Dopiero myśl ludzka, zdolności twórcze człowieka pozwalają dostosowywać zachowania do rzeczywistych wymogów chwili (Benjamin, 1998).

⁵ Jak pisze Władysław Stróżewski: „[...] do istoty kultury należy stan ucieleśnienia określonych wartości, które same uprawniają do realizacji wartości innych, ale zawsze w jakimś porządku wyższym niż zaistniałe” (Stróżewski, 1964, s. 1154).

Jednak obecnie nowe osobliwości kulturowe budzą pewną pedagogiczną bezradność⁶. Wymienię w sposób przypadkowy niektóre z takich zjawisk, aby pokazać miarę problemu. Można tu wskazać choćby nowe formy spędzania z sobą czasu przez młodych ludzi na tzw. imprezach połączonych z zażywaniem zabranych z apteczki rodziców tabletek, które mają pomóc w uzyskaniu silniejszych wrażeń, czy prezentowanie przez trzynastolatków i czternastolatków swojej intymności na portalach internetowych: roznegliżowane zdjęcia, bardzo osobiste zwierzenia. Warto odnotować także obecność w sieci stron internetowych, na których można zapoznać się ze sposobami popełniania samobójstwa⁷. Niewątpliwie do takich zjawisk kulturowych należą również telewizyjne produkcje (show), wyreżyserowane, w których młodzi ludzie prezentują swoje możliwości w wykreowanej oprawie, co oceniane jest przez nie zawsze kompetentnych jurorów, czy zmiana form spędzania wolnego czasu (preferowanie spotkań wirtualnych i uczestniczenia w cyberprzestrzeni). Pedagogiczna bezradność może być konsekwencją braku pomysłu na konfrontację z młodzieżą i nowymi trendami w rzeczywistości kulturowej. Jednak trzeba przede wszystkim pamiętać, że „wprowadzanie w kulturę nie może być pojmowane tylko w sensie pasywnym, jako przyjmowanie. Musi w nim wystąpić również nabywanie zdolności produktywnego, aktywnego tworzenia kultury” (Fatyga, 1999, s. 250). Jeśli założymy, że aktywność wobec zjawisk kultury jest pewnym moralnym wyzwaniem dla każdego człowieka, wówczas musimy dostrzec, że stanowi takie wyzwanie tym bardziej dla pedagoga, który do towarzyszenia młodemu człowiekowi w jego rozwoju jest powołany. Jednakże aktywna postawa wobec nowych zjawisk kulturowych może przybierać różne formy, choćby zależnie od koncepcji, która tę postawę kreuje. Według Karola Wojtyły, polemika z kulturą musi być ugruntowana w stosunku do wartości. Takie stanowisko nie jest symptomatyczne dla pedagogiki (nie występuje w teorii wychowania), warto więc podjąć próbę jego przybliżenia, co jest właśnie przedmiotem niniejszej refleksji.

⁶ O niepokojących przeobrażeniach obyczajowych i kulturowych możemy przeczytać na przykład w pracach: Bauman, 1995; Etcoff, 2000; Melosik, 2006; Szmajdziński, 2007; a także w: Gajda, 2008 i Tapscott, 2010.

⁷ Wnikliwie nowe zachowania młodego pokolenia, z których część ma pewien wymiar kulturowy, analizuje Barbara Fatyga (1999).

Wychowanie a poszukiwanie prawdy o dobru i pięknie w kontekście myśli Karola Wojtyły

Próba przybliżenia myśli Karola Wojtyły i odniesienia jej do współczesnej rzeczywistości kulturowej może być zarazem propozycją dla pedagoga, wychowawcy, nauczyciela służącą wypracowaniu wychowawczej postawy względem nowych zjawisk kultury. W celu uczynienia rozważań bardziej przejrzystymi posłużę się kilkoma poglądami Wojtyły⁸, które zdają się porządkować wywód zmierzający do osiągnięcia celu tu założonego.

Po pierwsze, dobro moralne jest dobrem obiektywnym

Karol Wojtyła pisał, że jedyną prawdziwą nauką o człowieku jest etyka. To stwierdzenie pozostaje nie bez znaczenia dla pedagogiki. W takim rozumieniu bowiem praktykę etyki stanowi pedagogika. Podkreślić trzeba jednak owo aksjocentryczne rozumienie, ponieważ rozumienie to zachowuje pewne swoiste postrzeganie człowieka. Natomiast śledząc literaturę pedagogiczną, wnikając w treść rozmaitych propozycji wychowawczych, studiując teoretyczne założenia różnorodnych trendów i nurtów wychowania, można odnieść wrażenie, że zasadnicza różnica, która jest zarzewiem wielu sporów i dyskusji między pedagogami i naukowcami, sprowadza się do przyjmowanej koncepcji człowieka, która stanowi fundament dalszych rozważań. Odmiennie koncepcje człowieka pociągają za sobą specyficzne postrzeganie tego, co jest dobrem i jego źródłem. Niejednokrotnie spór sprawia wrażenie sporu o skuteczność i konieczność stosowania jakiejś metody wychowania, a w rzeczy samej jest uwikłany w inne — bo różne — postrzeganie człowieka (tego, w czym widzi on cel życia, jego sens, jak postrzega siebie), co uniemożliwia porozumienie się co do metody⁹. Trafnie — jak się wydaje — ową różnicę w postrzeganiu

⁸ Wykorzystano tu takie pozycje literaturowe, jak: Wojtyła, 1983, 1986a, 1986b, 1991b, 1994b.

⁹ Takie spory towarzyszą wielu konferencjom pedagogicznym. Na pozór rzecz dotyczy konkretnych sposobów oddziaływania pedagogicznego, a tak naprawdę jest to konflikt, u którego podłoża stoi różne widzenie dobra. Pamiętam jeden taki spór sprzed kilku lat. Rzecz dotyczyła pracy socjalnej. Część dyskutantów twierdziła, że pomoc społeczna to pewne profesjonalne działania wynikające z regulacji i przepisów. Stąd przygotowanie studentów do pracy socjalnej winno się odnosić głównie do kształtowania sprawności w tychże działaniach. Ów profesjonalizm — w widzeniu zwolenników traktowania w ten sposób pomocy społecznej — nie dotyczył przeobrażeń we wnętrzu człowieka. Nie dotyczył choćby kwestii lubienia swojej pracy czy lubienia człowieka, któremu się pomoc świadczy.

pochodzenia wartości sklasyfikował Jan Zubelewicz, upatrując źródło wartości w człowieku albo poza nim, co odpowiednio nazwał antropocentryzmem i właśnie aksjocentryzmem (Zubelewicz, 2003)¹⁰. Podział ów ma walor porządkujący, pomocny w niniejszej prezentacji. Zgodnie z tym podziałem, jeśli twórcą wartości jest człowiek, to jego wolność będzie się upatrywać w możliwości decydowania o tym, co dla niego jest ważne i dobre, służyć zaś będą temu wszystkie metody, które szanują i rozwijają umiejętność podejmowania wolnego wyboru. Człowiek jest zupełnie wolny, bo niezakotwiczony w żadnej wartości, nieograniczony tą wartością. W wychowaniu nie trzeba, a nawet nie należy ustosunkowywać się do wartości, zatem wychowanie może, a nawet powinno być pozbawione aurytetytu. W myśl tak postrzeganego problemu wartości nie można być przekonanym o związku etyki z wychowaniem¹¹. Wizja Karola Wojtyły przeczy takiemu postrzeganiu wartości — dobra. Pisze filozof: „Nie ulega wątpliwości, że to, co jest materialne w człowieku i poza nim, warunkuje na różne sposoby poznanie prawdy, jak i realizację dobra moralnego. Co innego znaczy »warunkować«, a co innego »stwarzać« czy też »wytwarzać«” (Wojtyła, 1983, s. 75). Natomiast jeśli wartości mają swe źródło poza człowiekiem, to wolny wybór człowieka musi dokonywać się w odniesieniu do tych wartości. Człowiek nie określa tego, co dobre lub złe. Istotą dobra lub zła poznaje rozumem, by poprzez doświadczenie dobra i zła w sposób wolny wybierać.

Zatem w przekonaniu Karola Wojtyły dobro moralne jest dobrem obiektywnym, to znaczy takim, które istnieje samo w sobie, niezależnym od czyichś doznań, intencji, dążeń, poznania. Dobro — jak interpretuje Wojtyłę Jerzy Gałkowski — wyznaczone jest samą strukturą człowieczeństwa, sposobem istnienia człowieka i jego losem. „Być człowiekiem, to znaczy przeżywać swoje istnienie i istnienie świata, ujmować prawdę o swoim istnieniu, to przeżywać swoją przyszłość i nadzieję, widzieć, jakim jestem, jakim mogę być, to zależeć od siebie i ująć swój los we własne ręce, tworzyć siebie. Człowiek nie jest dany tylko sobie w obecnym kształcie, ale przez wolność i wewnętrzną siłę tworzenia, również sobie zadany” (Wojtyła, 1983, s. 9).

Natomiast oponenti twierdzili, że ważna jest wewnętrzna prawda w człowieku, dlatego też w przygotowaniu studentów do pracy społecznej kształtowanie ich ducha, sfery moralnej jest priorytetem.

¹⁰ Jan Zubelewicz mówi o dwóch pedagogikach: aksjocentrycznej i antropocentrycznej. Pisze, że głównym punktem odniesienia takiej klasyfikacji są cele wychowania. Pierwsze stanowisko — aksjocentryczne — postuluje kształtowanie charakteru i umysłu według wartości transcendentnych; drugie — antropocentryczne — zorientowane jest na wartości użyteczne, które służą życiu (Zubelewicz, 2003, s. 537).

¹¹ Taki obraz wychowania można odczytać z tego, co obecnie określane jest jako postmodernizm.

Etyka jest praktyczną nauką o działaniu człowieka, o jego postępowaniu, ale chodzi w niej właściwie o to, jak działaniu temu czy postępowaniu nadać wartość obiektywnego dobra. Dobro wiele kosztuje człowieka i człowiek — w przekonaniu Wojtyły — intuicyjnie czuje, że to, co obiektywnie warto zachodu, subiektywnie więcej wymaga poświęcenia, dania z siebie. Wartości, które więcej kosztują, wprowadzają człowieka o wiele gruntowniej w obiektywne dobro. Wojtyła wyjaśnia: „Wyższość wartości duchowych nad materialnymi nie jest sprawą jakiegoś irracjonalnego odczucia. Są one wyższe dlatego, że wiążą się z obiektywnie wyższym bytem, z bytem doskonalszym od materii. O tej doskonałości bytu duchowego świadczą zrozumiałe dla nas energie duchowe, które samą swoją nauką przewyższają to wszystko, co kryje w sobie materia” (Wojtyła, 1983, s. 74). Energie te, rozum i wola, przewyższają materię nawet wówczas, gdy są przeznaczone do wydatkowania i opanowania właśnie materii; doskonałością rozumu jest bowiem poznanie, a doskonałością woli — moralność. Istotne dla swoistego rozumienia wolności człowieka jest to (jak pisze Wojtyła), że tylko dla istot obdarzonych rozumem istnieje problem prawdy i tylko dla istot obdarzonych rozumną wolą istnieje problem dobra moralnego. Poza sferą duchową prawda i dobro moralne nie mają racji bytu. Oczywiście, właśnie to, co materialne w człowieku i poza nim, warunkuje na różne sposoby zarówno poznanie prawdy, jak i realizację dobra moralnego. Jednak ich źródło tkwi w duchu, który je wytwarza, który jest bezpośrednią przyczyną sprawczą ich powstania i istnienia w człowieku (por. Wojtyła, 1983, 1991b). Co to znaczy dla meritum toczoney tu refleksji? Mianowicie, że te zjawiska kulturowe, przeobrażenia w sferze obyczajowej, które godzą w człowieka, w obiektywną prawdę o dobru, należy odrzucić jako złe i degradujące ludzki byt.

Po drugie, wybór dobra nie oznacza zniewolenia — wybór dobra wyzwala

Tak też wolny wybór nie oznacza wyboru niezależnego; wolny znaczy tyle, co zależny od własnego „ja”, zdeterminowany wewnętrznie. Co Karol Wojtyła miał tu na myśli? W *Osobie i czynie* tłumaczy: „Wolność ta, czyli swoista niezależność od przedmiotów w porządku intencjonalnym, zdolność wybierania pośród nich, zdolność rozstrzygania względem nich, nie znosi bynajmniej pojętego najszerzej uwarunkowania przez świat przedmiotów, a zwłaszcza przez świat wartości, lecz wręcz przeciwnie — wolność dla nich albo lepiej jeszcze się wyrażając, wolność dla nich: dla przedmiotów, dla wartości. Takie znaczenie wolności odczytujemy niejako w samej istocie ludzkiego »chcę«, w każdej jego postaci. Chcenie jest

dażeniem i jako takie zawiera w sobie pewną formę zależności od przedmiotów, która bynajmniej nie niszczy ani nie unicestwia niezależności, jakiej wyraz znajdujemy w każdym prostym »chcę«, a najbardziej jeszcze w wyborze — w jednym i w drugim poprzez fakt rozstrzygnięcia” (Wojtyła, 1994b, s. 177).

Rozstrzygnięcie — wybór — jest odpowiedzią na wartości. Rozstrzygnięcie powinno być oparte na prawdzie o dobru. Odniesienie do prawdy realizuje się poprzez poznanie wartości przedmiotów przedstawionych woli w porządku intencjonalnym. Prawda o dobru rozstrzyga się w poznawczym przeżyciu wartości. Poznawcze przeżycie wartości, czyli poznanie, jakim dobrem jest taki czy inny przedmiot, nie zależy bezpośrednio od konkretnego chcenia, choć zasadniczo pozostaje z nim w bardzo ścisłym związku. Wyzwała się wówczas w poznaniu taka relacja do prawdy, która z kolei może stać się zasadą „chcenia” w wypadku rozstrzygnięcia lub wyboru. Co myśli te oznaczają dla niniejszych dywagacji? Mianowicie to, że wolny wybór jest wyborem tego, co nas nie zniewala, co nas nie uzależnia i nie powoduje poczucia wewnętrznego przymusu. Jeśli zaś w kulturze pojawiają się takie osobliwości, to należy im się przeciwstawić. Jest to wyrazem wolnej postawy człowieka wobec zewnętrznych form przymusu.

Po trzecie, człowiek jest wezwany do rozwijania człowieczeństwa (wyboru dobra) w stronę doskonałości

Według Wojtyły, prawda o dobru ukazuje także wszelkie ludzkie wymiary istnienia, jego cel i sens. Prawdziwą naukę o człowieku stanowi więc etyka, ponieważ za szczególnie istotne uważa wszelkie pytania dotyczące przeznaczenia człowieka w świecie. Etyka stawia sobie pytania i próbuje konstruować odpowiedzi. Kieruje uwagę na działanie człowieka, przypisując znaczenie czynom, stara się konsekwentnie określić, co w nich jest dobre, a co złe. Rozgraniczenie dobra i zła jest konieczne, gdyż aspirację etyki stanowi pokierowanie aktywnością człowieka ku realizacji człowieczeństwa. Idea człowieczeństwa zaś ukazuje człowieka wobec wartości i na realizację tychże wartości poniekąd „skazanego”. Człowieczeństwo zakłada niejako dążenie do doskonałości. Doskonały to inaczej wolny od błędów, bez wad, perfekcyjny. Perfekcjonizm (łac. *perfectio*) w szerszym znaczeniu zakłada dążenie do osiągnięcia doskonałości w wykonywaniu czegoś. Z punktu widzenia filozofii jest to stanowisko etyczne przyjmujące doskonałość osobistą za najwyższe dobro moralne, a dążenie do jej osiągnięcia — za wyznacznik moralnego postępowania.

nia. Wojtyła nie używa określenia „perfekcjonizm”, które ma charakter bardzo ogólny. Zastępuje je pojęciem „perfekcjoryzm” (Wojtyła, 1991a), podkreślającym dynamikę doskonalenia się, stawia nacisk na stawianie się człowiekiem lepszym przez każdy czyn. Dzieje się tak dlatego, że każdy czyn rozwija człowieka, szczególnie ten czyn rozwija, który realizuje dobro. Jakie przytoczone myśli mają znaczenie dla ludzkiego stosunku do kultury? Mianowicie takie, że człowiek nie tylko winien mieć refleksyjny stosunek do zjawisk kultury, lecz także zachowywać właśnie aktywną postawę w kreowaniu tychże zjawisk. Jednak tylko takich zjawisk, które zgodne są z prawdą o tym, co dobre i piękne.

Po czwarte, przekazywanie prawdy o dobru i pięknie jest wychowawczą powinnością

Prawdę o dobru objawia przed nami doświadczenie, które możemy ogarnąć rozumem. Analiza biografii ludzkich pokazuje, jak niejednokrotnie zło zubaża, niszczy człowieka. W takiej perspektywie przekazywanie prawdy o dobru, doświadczonej i pogłębionej wiedzą, jest nie tylko możliwe, ale konieczne w wychowaniu. Staje się moralnym zobowiązaniem ludzi odpowiedzialnych za rozwój młodego pokolenia. W takim poczuciu wychowawczej konieczności nie ma nic z totalitaryzmu, który służył samemu sobie. Wychowawca, jako ktoś oddany kształtującej się istocie — młodemu człowiekowi, pokazuje wychowankowi prawdy o dobru, co ma ułatwić modemu człowiekowi drogę do zdobywania własnych celów. Znajomość prawdy rozszerza pogląd na świat, pozwala wybierać na bazie trwałego fundamentu, ze znajomością konsekwencji swojego wyboru. Wychowawca pokazuje, że będzie to wybór niejednokrotnie trudny, ale ma być wyborem świadomym.

Wychowanie do wartości, w świetle takich rozważań, zawiera dwa istotne momenty: moment teoretyczny, kiedy przekazujemy wychowankowi prawdę o wartościach, którą objawia nam rozum i doświadczenie, oraz moment praktyczny, kiedy na swoim przykładzie czy posługując się wzorcami innych osób, a także w działaniu (poprzez kształtowanie woli, uczenie wyboru) pozwalamy doświadczyć wychowankowi wartości¹².

¹² O aspekcie praktycznym wychowania do wartości pisałam w książce B. Ecler: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice 2001.

Refleksja końcowa

Przepaść kulturowa między młodym pokoleniem a pokoleniem wychowawców zdaje się ogromna. Nie będę w tym miejscu analizować natury owego stanu rzeczy. Karol Wojtyła pokazuje jednak, że można wejść w dialog z młodym pokoleniem i dialog ów nie musi być budowany z wykorzystaniem nowych narzędzi, metod. Widać tu pewną zbieżność z refleksją myślicieli innej proweniencji, jak Francis Fukuyama czy Konrad Lorenz.

Fukuyama pisze: „Być może stoimy u progu poczwolniczej przyszłości [...], wielu [...] z radością przyjmuje tę możliwość. Chcą oni dać rodzicom jak największą wolność wyboru, jeśli chodzi o cechy ich dzieci, naukowcom jak największą wolność badań, przedsiębiorcom zaś jak największą wolność czynienia użytku z techniki w celu tworzenia bogactwa” (Fukuyama, 2005, s. 285). Takie pojmowanie wolności, na jakie wskazuje amerykański autor, tylko pogłębia przestrzeń pedagogicznej bezradności. Jest to „wolność od” — od wszelkich ograniczeń, norm, wartości. Doświadczenie ludzkości powoli odkrywa przed nami prawdę, że taka wolność może być przyczyną jeszcze większego zniewolenia. Fukuyama podaje w wątpliwość następującą refleksję: czy kiedy człowiek pograża się we własnych nieskrępowanych niczym pragnieniach, także takich, które wzajemnie się znoszą i wykluczają, w rezultacie nie niszczy innych ani samego siebie? Także ów drugi myśliciel, biolog Konrad Lorenz przeciwdziałanie regresowi człowieczeństwa widzi w oparciu się na wartościach: „Jeżeli mam głębokie przekonanie, że w ogóle potrafimy sprostać temu ogromnemu zadaniu, to optymizm swój opieram na fakcie, że owo aprioryczne odczucie wartości [...] jest w najpełniejszym znaczeniu tego słowa ogólnoludzkie. Nie zależą one od kulturowej tradycji i nie zależą od społecznego tworzenia rzeczywistości [...]. Innymi słowy, odczucia wartości, o które tutaj chodzi, nie muszą być człowiekowi przyswajane przez wychowanie ani wbijane do głowy; budzą się z całą pewnością same z siebie, jeżeli się zmysłowi postrzegania postaci u ludzi dorastających podsuwa niezafalszowany materiał faktów objawionych nam przez »wiedzącą rzeczywistość przyrody«. Jest to przecież prosta, zdrowemu rozumowi ludzkiemu przystępna wiedza, a dla tylu ludzi nieosiągalna wskutek pewnego rozdwojenia myśli, za które — jak mi się zdaje — winę ponosi przede wszystkim idealistyczna lub raczej ideistyczna wiara, że świat realny nie może zawierać żadnych wartości” (Lorenz, 1986, s. 190—191).

Bez wątplenia nowe zjawiska kulturowe stawiają współczesnego nauczyciela — wychowawcę przed pytaniem o jego zadania wychowawcze względem młodego człowieka w kontekście tych zmian. Rozważania

Karola Wojtyły prowadzą nas do refleksji, że to zadanie nie zmienia się wraz z natłokiem kulturowych przeobrażeń, przeciwnie — zawsze jest takie samo. Zadanie to wynika z bycia człowiekiem, to bycie człowiekiem zaś każe zawsze konfrontować wszelkie zjawiska z prawdą o dobru i takiej postawy należy uczyć młodzieży. „Człowiek jest podmiotem pośród świata przedmiotów dlatego, że jest zdolny poznawczo obiektywizować wszystko, co go otacza. Dlatego, że przez swój umysł zwrócony jest »z natury« ku prawdzie. W prawdzie zawiera się źródło transcendencji człowieka wobec wszechświata, w którym żyje. Właśnie poprzez refleksję nad własnym poznaniem człowiek objawia się samemu sobie jako jedyne jestestwo pośród świata, które widzi się »od wewnątrz« związane poznana prawdą — związane, a więc także »zobowiązane« do jej uznania, w razie potrzeby także aktami wolnego wyboru, aktami świadectwa na rzecz prawdy. Jest to uzdolnienie do przekraczania siebie w prawdzie” (Jan Paweł II, 1997).

Bibliografia

- Bauman Z., 1995: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń.
- Benjamin H., 1998: *Edukacja jaskiniowców*. Przeł. M. Lawergne. Warszawa.
- Ecler B., 2001: *Rodzinne wychowanie do wysiłku*. Katowice.
- Ecler-Nocoń B., 2009: *Wychowawcze konteksty myśli Karola Wojtyły. Rzecz dla pedagogów*. Katowice.
- Etcoff N., 2000: *Przetrwają najpiękniejsi*. Przeł. D. Cieśla. Warszawa.
- Fatyga B., 1999: *Dzieci z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa.
- Fukuyama F., 2005: *Koniec człowieka*. Przeł. B. Pietrzyk. Kraków.
- Gajda J., 2008: *Antropologia kulturowa. Cz. 2: Kultura obyczajowa początku XXI wieku*. Kraków.
- Jan Paweł II, 1997: *Przemówienie z okazji 600-lecia Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Wygłoszone 08.06.1997 r.
- Julia D., 1992: *Słownik filozofii*. Katowice.
- Lorenz K., 1986: *Regres człowieczeństwa*. Przeł. A.D. Tauszyńska. Warszawa, s. 190—191.
- Melosik Z., 2006: *Tożsamość, ciało i władza*. Poznań.
- Nowak M., 2000: *Pedagogika otwarta*. Lublin.
- Stróżewski W., 1964: *Kultura a wartość*. „Znak”, nr 121—122, s. 1154.
- Szmajdziński B., 2007: *Syndrom uzależnienia od Internetu*. Warszawa.
- Tapscott D., 2010: *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Przeł. P. Cypryański. Warszawa.
- Taylor Ch., 2001: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. Gruszyński et al. Warszawa.
- Wojtyła K., 1964: *Chrześcijanin a kultura*. „Znak”, nr 124.

- Wojtyła K., 1983: *Elementarz etyczny*. Lublin.
- Wojtyła K., 1986a: *Miłość i odpowiedzialność*. Red. T. Styczeń. Wyd. 4. Lublin.
- Wojtyła K., 1986b: *Wykłady lubelskie*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1991a: *W poszukiwaniu zasad perfekcjonizmu w etyce*. W: Idem: *Zagadnienie podmiotu moralności*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1991b: *Zagadnienie podmiotu moralności*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1994a: *Osoba i czyn*. W: Idem: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń. Lublin.
- Wojtyła K., 1994b: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń. Wyd. 3. Lublin.
- Zubelewicz J., 2003: *Dwie filozofie edukacji — aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Warszawa.



WIOLETTA JUNIK

Jak mogą się odnaleźć? Nauczyciel i uczeń w kulturze popularnej

W zrozumieniu życia, w jakie chcielibyśmy wprowadzić dzieci nam powierzone, mogą pomóc takie lub inne teorie. Ale refleksja musi być własna, bo przecież chodzi o wychowanie, jakie sami realizujemy. Pytanie, jak mamy traktować powierzone nam dzieci, jest punktem wyjścia [...] naszych analiz. Odpowiedź każdy musi sobie sam uświadomić [...]. Kontakty z innymi, zwłaszcza te nasycone intencjami wychowawczymi, są osobistymi kontaktami osób i nie mogą być ograniczone do pełnienia pewnych ról czy funkcji.

Ewa Puchała (2009, s. 7)

How can they find each other?

The teacher and the pupil in popular culture

Abstract: The aim of this article is to present reflections on the role of teachers — educators in teenagers'/adolescents' lives. It's a well-known fact that their identity is mainly formed on the basis of popular modern culture, without the appropriate involvement of adults. The author draws attention to the lack of dialogue between the youth and adults. She claims that the reason for this deficit is the low awareness of the character of the modern culture. That's why, addressing this article to teachers — educators, she describes specific trends in modern culture which influence the young generation.

Key words: teacher, teenagers, popular culture, mentor.

To, jakie miejsce w wychowaniu młodego pokolenia zajmuje nauczyciel-wychowawca, wynika z nieustających przemian życia społecznego na całym świecie. Biorąc pod uwagę rzeczywistość, w jakiej żyjemy, odnalezienie przez nauczyciela własnej drogi do ucznia/wychowanka wydaje się zadaniem coraz trudniejszym. O tym, że tak jest, można przekonać się, studiując literaturę naukową oraz popularno-naukową na temat współczesnej kultury w ostatnich dwudziestu latach, ale przede wszystkim próbując nawiązywać tę relację. Namysł nad tą relacją jest szczególnie ważny, ponieważ mamy do czynienia z paradoksem polegającym na tym, że wraz z generowaniem coraz to nowych teorii i koncepcji wychowania na znaczeniu zyskują: grupa rówieśnicza, mass media i szeroko rozumiana kultura popularna (Melosik, 2004, s. 68). Dorośli popadają w panikę z powodu utraty kontroli nad młodymi ludźmi, prowadzą politykę samowykluczania, pozbawiają się wpływów, unikając dyskusji z młodzieżą na warunkach, które przez nią są do zaakceptowania (ibidem, s. 69). Zamiast tego starają się wtłoczyć młodzież w gotowe wzory tożsamości oparte na tradycyjnych, normatywnych przekonaniach (ibidem). Specyfika rzeczywistości, która uważana jest za sfragmentaryzowaną, wyklucza potrzebę istnienia jedynie słusznych wzorów tożsamości. Rozwiązaniem problemu oddalania się dorosłych i młodzieży jest — zdaniem Zbyszka Melosika — nawiązanie edukacyjnej rozmowy, w której nauczyciel-wychowawca wspólnie ze swoimi wychowankami poszukuje drogi przez „krętą rzeczywistość społeczną” (ibidem, s. 91). Celem tego artykułu jest prezentacja refleksji nad miejscem nauczyciela-wychowawcy w skomplikowanej rzeczywistości, którą kreuje współczesna kultura popularna.

Zanurzeni w „zupie instant”

Porozumienie z młodymi ludźmi wymaga od dorosłych zbliżenia się do świata „zanurzonego” we współczesnej kulturze popularnej (zwanej też masową), która ma zdecydowanie większy wpływ na młodych niż na starsze od nich pokolenie. Kulturę tę uważa się za znaczącą, a nawet dominujący czynnik socjalizacji. Przeszkodą na drodze do porozumienia jest między innymi to, że dorośli dokonują nieustającej oceny funkcjonowania młodych ludzi przez pryzmat wartości kulturowych obecnych w dzieciństwie tychże dorosłych, częstokroć wartości zupełnie odmiennych od współcześnie dominujących. Osoby w wieku średnim i starsze zdają się nie rozumieć, że świat ich młodości, reguł dobrze im znanych nie wróci i że nie przystaje do współczesnej kultury popularnej. Senty-

mentalnie forsują swoją uwewnętrzną wizję tego, co najlepsze dla młodego pokolenia, bez dialogu z nim. Wydaje się, że doświadczenie przez dorosłych przełomu kulturowego polegającego na przejściu od tego, co stabilne, przewidywalne, do tego, co zmienne i natychmiastowe, znacznie utrudnia im dotarcie do młodych, którzy od urodzenia tkwią w tzw. kulturze typu instant, czyli kulturze życia w „natychmiastowości”¹. Wynika z tego, że dorośli powinni podjąć wysiłek w celu świadomego poznania współczesnej kultury i odnalezienia się w niej. Obserwacja kompetencji wychowawczych dorosłych wyraźnie uzmysławia nam, że rozumienie tendencji panujących w kulturze popularnej jest niewystarczające. Czego zatem powinien być świadom dorosły, by podjąć dialog z młodymi i stać się kimś ważnym w ich życiu?

Zbyszko Melosik w podręczniku akademickim do pedagogiki, wydanym w 2004 roku i częstokroć tu przywoływanym, syntetycznie scharakteryzował obraz współczesnej kultury popularnej z perspektywy procesu socjalizacji. Choć obraz ten powstał osiem lat temu, to obecne wówczas tendencje zdają się nadal istnieć. W dalszej części artykułu przywołuję niektóre z nich, wraz z opisem wybranych polskich badań potwierdzających obecność tych tendencji oraz badań, których wyniki sugerują, co może lub powinien robić nauczyciel-wychowawca, żeby w rzeczywistości, która zagraża kształtowaniu pozytywnej tożsamości, wspomagać młodzież.

Świat konsumpcji

Młode pokolenie przez Zbyszka Melosika zostało scharakteryzowane w kontekście świata konsumpcji, który jest światem normalnym, naturalnym i dla tego pokolenia obowiązującym wraz z podstawową kategorią ideologii konsumpcji, jaką jest przyjemność. Ta ideologia wymusza na człowieku obowiązek bycia szczęśliwym za wszelką cenę. Jednak doświadczenie szczęścia nie łączy się już z wartościami, takimi jak rodzina, wiara czy praca, a utożsamiane jest z doświadczaniem ekscytującego i interesującego stylu życia typu *shopping*. Taki cel stawia człowieka w pozycji niespełnienia, bo w ideologię konsumeryzmu — zdaniem Z. Melosika — wpisana jest kategoria przestarzałości, czyli wychodzenia z mody i zużycia, co wpędza jednostkę w sytuację bez wyjścia. To z kolei prowadzi na przykład do „farmakologizacji szczęścia” — młodzi ludzie poszukują środków chemicznych, psychoaktywnych umożliwiających im utrzymywanie poczucia szczęścia (Melosik, 2004, s. 69—71). W ten

¹ Terminem tym posługuje się Zbyszko Melosik (2004).

sposób nie uczą się radzenia sobie w sytuacjach trudnych; zdobyte tak umiejętności pozwalałyby im stawiać czoła przeciwnościom losu.

Życie w natychmiastowości i powierzchowności

Inną tendencję współczesnych czasów, wynikającą z kultury konsumpcji, stanowi nawyk i konieczność życia we wspomnianej już „natychmiastowości”. Wszystko jest dostępne na wyciągnięcie ręki za sprawą na przykład Internetu, telefonii komórkowej czy innych technologii — od zaraz i jednocześnie. Prymat natychmiastowości — zdaniem Z. Melosika — wywiera znaczący wpływ na tożsamość i styl życia młodzieży, która żyje według przekazu „nie odkładaj życia na później” (Melosik, 2004, s. 71—72).

Kolejny przekaz kulturowy dotyczy zmiany i szybkiego życia, czego dowodem jest pojawianie się każdego dnia czegoś nowego, np. dyskursów, idei i ideologii, mody, gadżetów kultury, gwiazd mediów, wersji tożsamości i ciała. Młodzież potrafi szybko adaptować się do nieustającej wszechobecnej zmiany, która wprowadza powierzchowność w relacje między ludźmi. Nie odczuwa też potrzeby stabilizacji, bo bez zmiany nudzi się (Melosik, 2004, s. 73). Warto, by dorośli wiedzieli również, że w przekazie kultury popularnej nastąpił czas końca ideałów i mamy do czynienia z triumfem codzienności. Nie działamy już dla wielkich idei, a dla życia codziennego, drobnych wydarzeń, momentów i czynności, które zabierają większość psychicznej energii. Młodzież delectuje się drobiazgami, o których potrafi godzinami rozmawiać na przykład przez telefon. Takie zachowanie uważane jest za młodzieżową formę ekspresji tożsamości, niezrozumiałej dla dorosłych i ocenianej jako płytko. Zanika styl życia oparty na refleksji i poszukiwaniu sensu egzystencji (ibidem, s. 74). Przewartościowanie nastąpiło także w postrzeganiu kategorii wolności, niemającej dziś nic wspólnego z wartościami absolutnymi czy uniwersalnymi. Wolność jest dziś rozumiana jako wolność do konsumpcji, w której człowiek ma możliwość wybierania z oferty rynkowej (ibidem, s. 75—76).

Uwikłani w media

Kolejną tendencją opisaną przez Zbyszka Melosika jest istnienie pewnego paradoksu. Polega on na tym, że dorośli katastrofizują przyszłość młodego człowieka żyjącego w świecie konsumpcji i uważają, że młodzież jest skazana na zagubienie, bezradność oraz pozbawiona drogowskazów. Młodzi ludzie zaś mają poczucie mocy, sprawstwa i kontroli nad rzeczy-

wistością; wyznają zasadę, że prawdą jest to, co się sprawdza i pozwala „iść do przodu”. Takie przeświadczenie zyskują poprzez kontakt z mediami, na które — jak sądzą — mają wpływ (Melosik, 2004, s. 74—75).

Pozory, ciało i seks

Na kształt naszego życia wpływa także kultura upozorowania, kultu ciała i seksualności. Młodzież socjalizowana jest w kulturze kreowanej przez wszechobecne media, w której rzeczywistość społeczna, miesząc się z medialną, przyczynia się do utraty kontaktu z rzeczywistością. Nic już nie jest tak dobre, jak to, co widziane w telewizji (ani życie, ani przyjaciele, ani miłość itd.). Obok upozorowania pojawił się kult ciała i seksualności. W kulturze konsumpcji przestaje łączyć się tożsamość człowieka z jego umysłem lub duszą, a zaczyna łączyć z ciałem, co sprawia, że konstruowanie tożsamości przesuwają się z wnętrza na powierzchnię (Melosik, 2004, s. 78—79). Znaczenia nabierają aktywności upiększające ciało, a życiowe marzenia i aspiracje koncentrują się wokół ciała. Obok tej tendencji występuje zjawisko seksualizacji życia. Ciało i seks stanowią podstawę przekazów medialnych. Seks i życie seksualne człowieka zostały odarte z intymności i prywatności na rzecz dosłowności, co prowadzi do depersonalizacji tej sfery ludzkiego życia. Z seksualnością wiąże się jeszcze jeden trend kulturowy nazywany przymusem udanego życia seksualnego. Powodzenie w tej sferze staje się synonimem powodzenia w życiu w ogóle. W rezultacie mamy do czynienia z „seksem rekreacyjnym”, dla rozrywki, ekscytacji, niesłużącym pogłębianiu więzi emocjonalnej. Istnieje jeszcze jeden problem związany z przymusem udanego życia seksualnego; młodzież — obok tego przekazu — otrzymuje także drugi: że niekontrolowany seks może prowadzić do śmierci (ibidem, s. 80—82).

Samopoczucie młodych

Zbyszko Melosik wyraźnie podkreślił, że młodzież nie czuje się zagubiona we współczesnym świecie, po którym swobodnie się porusza. Czuje się wolna, kształtując własną tożsamość, styl życia i przyszłość. Nie chce być sterowana przez dorosłych, sama chce decydować o własnym życiu i przyszłości, którą postrzega optymistycznie. Akceptuje jedynie autorytet osobisty, a nie instytucjonalny. Młodzi ludzie są bardzo pragmatyczni, łatwo się komunikują, są tolerancyjni dla odmienności i różnic. Cechują się sceptycyzmem wobec zbytniego zaangażowania i uczestnictwa. Z taką wizją życia dorosłym trudno się pogodzić (Melosik, 2004, s. 76, 85).

Zwłaszcza że dorośli są świadomi ceny, jaką z powodu niezaspokożenia własnych potrzeb płaci młode pokolenie i jaką przyjdzie mu płacić, biorąc pod uwagę chociażby fakt, że niepoohamowany rozwój cywilizacji przyczynił się wielu katastrof ekologicznych i nadal rujnuje naszą planetę. Zdaniem Natalii Balcer (2011), wygląda na to, że konsekwencje takiego życia są sprytniejsze od nas, więc i tak w końcu spotkamy się z nimi.

Cena

Potwierdzeniem, że wszystko ma swoją cenę, w tym życie młodego pokolenia w kulturze popularnej, są liczne badania nad rozmiarami i przyczynami występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży². Szczególnie cenne są badania prospektywne, od wielu lat prowadzone w naszym kraju. Do nich należą między innymi *Badania mokotowskie* prowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej cyklicznie, co 4 lata, począwszy od 1984 roku. Badania zachowań ryzykownych, w tym używania substancji psychoaktywnych, dowodzą, że od 1984 roku i przez całe lata dziewięćdziesiąte wskaźniki używania narkotyków wzrastały. Na przykład wskaźnik „picie alkoholu w ciągu ostatnich 30 dni” wzrósł z około 30% badanych w latach osiemdziesiątych do ponad 50% w końcu lat dziewięćdziesiątych i do dziś utrzymuje się na tym poziomie. Podobną tendencję wzrostową zaobserwowano w przypadku używania narkotyków w ciągu roku. W latach osiemdziesiątych ponad 2% młodzieży sięgało po narkotyki. Do końca lat dziewięćdziesiątych ten odsetek wzrósł do około 14%, a od początku 2000 roku do dziś utrzymuje się na poziomie pomiędzy 16% a 17%. Z kolei sięganie przez młodzież po leki uspokajające, nasenne, przeciwbólowe bez zaleceń lekarskich od początku badań do teraz mieści się w przedziale od 12,7% do 19,3% (Ostaszewski, 2010).

Co zatem mogą zrobić dorośli, żeby pomóc młodym odnaleźć się w świecie przeżywanym i opisywanym jako przygodny i nietrwały? Zdaniem Zbyszka Melosika (2004, s. 89—90), dorośli mają cztery możliwości. Po pierwsze, mogą świadomie dążyć do zablokowania istniejących trendów kulturowych, w imię uznanych, tradycyjnych wartości kulturowych. W praktyce pedagogicznej nie brakuje przykładów takiego działania do-

² Do najbardziej znaczących obok *Badania mokotowskich* należą: Badania HBSC (Health Behaviour In School-Aged Children), prowadzone przez WHO (World Health Organization), powtarzane co 4 lata, realizowane ostatnio w 23 krajach europejskich, w Polsce od 1990 r.; badania ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Drugs), prowadzone w 35 krajach europejskich, co 4 lata od 1995 r.

rosłych. Sprowadzają się one najczęściej do realizowania wśród młodzieży tzw. profilaktyki negatywnej, która polega na wdrażaniu oddziaływań profilaktycznych skoncentrowanych wyłącznie na redukowaniu lub niwelowaniu działania czynników ryzyka. Po drugie, „bezrefleksyjnie dryfować wraz z szybko zmieniającą się kulturą”. Z tym rozwiązaniem kojarzy się ignorowanie zagrożeń współczesnego świata i pozostawienie młodzieży z przysłowiowym „róbta, co chceta”. Można również — możliwość trzecia — „zaakceptować euforię supermarketu i bezkrytyczne klikanie w »rzeczywistość«, tak jak gdyby była to strona Internetu”. Oznaczałoby to bezkrytyczną akceptację potrzeb młodzieży i sposobów ich realizacji. Wreszcie ostatnia, czwarta możliwość to „negocjować z młodzieżą kształt rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowanie u młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie kształtu własnego »ja«” (ibidem, s. 90). I ten właśnie sposób, zdaniem autora, umożliwi realne uczestnictwo osób dorosłych w kształtowaniu tożsamości, marzeń i życia współczesnej młodzieży.

W gąszczu idei, światopoglądów, polityk, a także w nadmiarze wszechogarniającej materii potrzebny jest przewodnik, który pomoże młodzieży odnaleźć siebie samych, swoją ścieżkę oraz zrozumieć świat i nauczyć się, jak w nim się poruszać (Kola, 2009). Wyniki wielu badań dowodzą, że młodzi ludzie potrzebują starszych: rodziców, nauczycieli, wychowawców czy innych znaczących dorosłych, którzy nie będą narzucać swojego stylu życia, tylko będą z młodzieżą rozmawiać i dyskutować o ważnych dla niej sprawach.

Potwierdzenie tęsknoty młodych ludzi za dorosłymi przynoszą chociażby wybrane wyniki badań Jolanty Jarczyńskiej (2010) nad oczekiwanym od rodziców wsparciem i pożądaną kontrolą przez młodzież pijącą alkohol w wieku dorastania. Z badań wynika, między innymi, że spełnienie przez rodziców określonych oczekiwań swoich dzieci co do wsparcia wyraźnie różnicuje intensywność picia alkoholu. Miarami pożądanego wsparcia było: oczekiwanie ograniczenia częstotliwości występowania kłótni między dziećmi i rodzicami, pragnienie zaprzestania przez rodziców udzielania im rad, oczekiwanie zwiększonego zainteresowania ich osobą, opiniami, poglądami i odczuciami, a także oczekiwanie prowadzenia częstszych rozmów o ważnych dla dzieci problemach (zob. ibidem).

Młodzież, która nie może liczyć na rodziców, poszukuje wsparcia między innymi w relacjach z nauczycielem-wychowawcą. Najczęściej to on, obok rodziców, staje się znaczącym dorosłym już od chwili przekroczenia przez dziecko progu szkoły. Znaczenie jakości relacji nauczycieli-wychowawców z uczniami i wpływ tych dorosłych na życie młodzieży potwierdzają badania prospektywne poświęcone roli czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzie-

ży szkolnej, zrealizowane w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie³. Z jednej strony badania te dostarczają dowodów świadczących o osłabianiu się więzi nauczycieli-wychowawców z młodzieżą, a z drugiej — potwierdzają konieczność włączania się dorosłych w życie młodych ludzi. W badaniach analizowano związki pomiędzy czynnikami psychospołecznymi a kilkunastoma zachowaniami ryzykownymi występującymi u warszawskich gimnazjalistów podczas ich nauki w I, II i III klasie. Poszukiwano między innymi związku pomiędzy destrukcyjnymi zachowaniami młodzieży a czynnikami chroniącymi, takimi jak: pozytywny stosunek do nauczycieli czy posiadanie mentora — dorosłej osoby wspierającej w trudnych życiowych sytuacjach. Z badań wynika, że wraz z wiekiem spada pozytywny stosunek uczniów do nauczycieli w gimnazjach publicznych⁴. Populacja gimnazjalistów deklarujących pozytywną postawę wobec swoich nauczycieli zmniejszyła się z około 20% w klasie I do około 9% w klasie III. Wychowawcy klas natomiast otrzymali lepsze oceny niż inni nauczyciele. W klasie I zdecydowaną sympatię do swojego wychowawcy deklarowało 51% badanych, natomiast w klasie III o ponad 16% mniej uczniów. Niestety niewielki odsetek badanych ma też mentora — osobę dorosłą (wychowawcę, nauczyciela, pedagoga, trenera lub księdza), która jest dla nich osobą znaczącą. W I klasie odsetek uczniów mających mentora wynosił 3%, w II klasie — 2,5%, a w III klasie — 3% (Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik, 2011, s. 92). Pomimo wyraźnego spadku sympatii do pedagogów badania potwierdziły, że istotne znaczenie ma obecność nauczycieli w życiu młodzieży. Analiza korelacji pomiędzy czynnikami chroniącymi a występowaniem zachowań ryzykownych dowiodła, że u uczniów, którzy lubili swoich nauczycieli, ryzyko występowania takich zachowań, jak palenie papierosów, wagarowanie, agresja werbalna wobec nauczycieli, bójkę czy wykroczenia, było mniejsze. Badania te potwierdziły to, co już wiemy od dawna: że dobrzy i kompetentni dorośli, którzy są godni zaufania i wspierający (np. trener sportowy, ksiądz czy nauczyciel), są znaczącym czynnikiem chroniącym prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży (zob. Kumpfer, 1999; Masten, Powell, 2003 — podają za: Ostaszewski, 2008). Tacy dorośli są dla wychowanka kimś na kształt mistrza, który współcześnie coraz częściej nazywany jest mentorem. Mentor to najczęściej dorosły przyjaciel, do-

³ Projekt badawczy realizowany był pod kierunkiem Krzysztofa Ostaszewskiego w Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” Zakładu Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. W badaniach wzięło udział około 3 tysiące gimnazjalistów.

⁴ Taki stan rzeczy potwierdzają także liczne badania nad klimatem szkoły. Obszerne przegląd wyników polskich badań nad klimatem szkoły zamieściłam w: Junik, 2009, s. 29—56.

radca młodego człowieka, ktoś z najbliższego otoczenia, np. nauczyciel-wychowawca.

Mentor czy zwyczajny profilaktyk?

Jak zostać dobrym, kompetentnym i znaczącym dla młodzieży dorosłym? Jak stać się jej mentorem? Renata Kaszanek zauważyła optymistycznie, że możliwość dotarcia do najskrytszego wnętrza młodzieży, a nawet zmiany jej postawy życiowej uzyskuje się dzięki prowadzeniu dialogu, wsłuchiwaniu się w potrzeby i problemy młodzieży oraz mówieniu o tym, co jej bezpośrednio dotyczy i co ją interesuje (KaszaneK, 2012). Mentor nie powinien oceniać uczestnictwa młodzieży w kulturze popularnej z perspektywy tradycyjnych wartości i ideałów. Powinien spróbować zrozumieć, w jaki sposób młodzież nadaje sens wszystkiemu w ramach dostępnych jej przekazów kulturowych, zrozumieć chociażby zwyczaje życia codziennego młodzieży.

Pozyskanie młodzieży do podjęcia dialogu wymaga od dorosłego zbudowania więzi z młodymi ludźmi. Więż powinna wyrażać się we wzajemnym zrozumieniu, rozsądnej tolerancji wobec siebie, we wzajemnym poczuciu odpowiedzialności za swój los oraz w zaangażowaniu. Jednocześnie prawdziwa więź daje poczucie bycia akceptowanym, poczucie bezpieczeństwa, przynależności i wspólnoty (Vanier, 1991 — podaję za: Puchała, 2009, s. 21). Fundamentem takiej więzi międzyludzkiej jest niezmiennie akceptacja drugiej osoby takiej, jaką jest, otwartość i autentyczność w kontakcie z drugą osobą, zaangażowanie w tworzenie społeczności, wyznawanie i realizowanie tych samych wartości oraz podobny sposób komunikowania się (Puchała, 2009, s. 21—22).

Niewątpliwie budowanie więzi z młodym człowiekiem wymaga szczególnych predyspozycji osobowych nauczyciela. Oprócz nich w praktyce cenione są konkretne umiejętności mentora związane z udzielaniem różnego rodzaju wsparcia swoim podopiecznym. Zdaniem Krzysztofa Ostaszewskiego (2008, s. 501), jest to: wsparcie emocjonalne (okazywanie przyjaźni, zaufania, troski itd.); wsparcie instrumentalne (doraźna pomoc w konkretnych sytuacjach życiowych, np. w nauce szkolnej); informowanie i doradzanie (dostarczanie ważnych informacji, rad, wskazówek, sugestii); udostępnianie informacji zwrotnych (służących lepszemu rozumieniu siebie i swoich aspiracji, dążeń, planów, uczuć i problemów).

Niesione wraz z kulturą popularną zagrożenia wręcz narzucają mentorowi konieczność podejmowania oddziaływań profilaktycznych w stosunku do młodzieży. Potwierdzeniem tego mogą być badania z 2002 roku, z których wynika, że posiadanie ważnego, wspierającego dorosłego, na przykład opiekuna, wiąże się u nastolatków z mniejszym nasileniem zachowań problemowych i bardziej pozytywnym stosunkiem do szkoły (Zimmerman, Bringenheimer, 2002 — podają za: Ostaszewski, 2005). Odkrycie tej zależności zainicjowało powstawanie opartych na pracy z mentorem programów profilaktycznych adresowanych do dzieci i młodzieży, których rozwój jest zagrożony.

W naszym kraju upowszechnia się już kilka programów profilaktycznych, w których praca z mentorem jest wiodącą strategią oddziaływań profilaktycznych. Przy czym część z tych programów opiera się na pracy z liderami młodzieżowymi. Niestety nadal dysponujemy niewielką liczbą programów profilaktycznych wykorzystujących ideę mentoringu, które posiadałyby rekomendację takich instytucji, jak Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych czy Krajowe Biuro Przeciwdziałania Narkomanii; takie rekomendacje świadczyłyby o tym, że programy spełniają kryteria naukowe będące gwarantem ich dobrej jakości.

Do elitarnej grupy programów opartych na idei mentoringu zaliczany jest *Program profilaktyki środowiskowej dla młodzieży „Śnieżna Kula”*, opracowany na podstawie amerykańskiego programu *Snowball* w Profilaktyczno-Rozwojowym Ośrodku Młodzieży i Dzieci „PROM” z Łodzi. Program *Śnieżna Kula* przeznaczony jest dla młodzieży ze szkół ponadpodstawowych oraz dla osób dorosłych: pedagogów, wychowawców, rodziców, zaangażowanych w pracę z młodzieżą i pełniących rolę specyficznych opiekunów i doradców. Celem tego programu jest między innymi: umożliwienie młodzieży oraz dorosłym współpracy w tworzeniu warunków do funkcjonowania we własnej zdrowej społeczności; umożliwienie młodzieży oraz dorosłym własnego rozwoju dzięki zachęcaniu do współdziałania z sobą, do popierania się oraz opiekowania sobą nawzajem; pogłębianie i wzmacnianie naturalnych systemów wsparcia od dawna występujących wśród młodzieży, takich jak: koleżeństwo, przyjaźń, zaufanie i uczciwość. Program *Śnieżna Kula* polega na wyszukiwaniu autentycznych liderów młodzieżowych potrafiących skupić wokół siebie grupy rówieśników. To program sprzyjający umiejętnemu wspieraniu inicjatyw liderów i grup oraz aranżowaniu spotkań dyskusyjnych na tematy interesujące młodzież, zwłaszcza te, które dotyczą ich własnego środowiska i otoczenia. To wreszcie nauka porozumiewania się i współpracy pomiędzy dorosłymi opiekunami a liderami młodzieżowymi i grupą (zob. *Śnieżna Kula*, 2013).

Kolejny program to *Program „Golden Five”* adresowany do nauczycieli i przygotowujący ich do bycia znaczącym dorosłym. Program stanowi produkt trzyletniego międzynarodowego projektu realizowanego w ramach programu Comenius 2.1, koordynowanego przez Uniwersytet w Sewilli, a w Polsce upowszechnianego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji z Warszawy. Celem programu jest stworzenie modelu nauczania i wychowania wspomagającego osiągnięcia szkolne i rozwój osobisty uczniów, zwłaszcza zagrożonych wykluczeniem. Nauczyciel w trakcie programu uczy się, jak poprawiać klimat klasy i budować uczniowską więź ze szkołą. Ma szanse przygotowania się do stawania się dobrym dorosłym poprzez naukę zarządzania klasą, budowania relacji, klimatu społecznego, podejmowanie nauczania zindywidualizowanego i naukę współpracy z domami rodzinnymi uczniów (szczegółowe informacje na temat programu zob. *Golden Five*, 2013).

Na szczególną uwagę zasługuje program *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* autorstwa Joanny Sakowskiej, adresowany do rodziców, nauczycieli, psychologów, pedagogów, terapeutów i innych osób, które doświadczają trudności wychowawczych oraz poszukują wiedzy i dobrych wzorców wychowawczych. Program koncentruje się na wzmacnianiu więzi między dziećmi i znaczącymi dla nich osobami dorosłymi. Teoretyczną podstawą programu jest pedagogika wychowania bez porażek Thomasa Gordona. Praca warsztatowa z dorosłymi stanowi adaptację amerykańskiego warsztatu Adele Faber i Elaine Mazlish *Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, jak mówić, żeby dzieci nas słuchały*. Realizacja programu ma służyć: opanowaniu wiedzy z zakresu potrzeb rozwojowych dziecka, zagrożeń, czynników ryzyka i profilaktyki, komunikacji i rozwiązywania problemów; rozpoznawaniu znaczenia norm i wymagań w rozwoju dziecka; opanowaniu sposobów nawiązywania efektywnej współpracy z dzieckiem; wspieraniu nauczycieli i rodziców w radzeniu sobie w codziennych kontaktach z dziećmi i młodzieżą; budowaniu autorytetu nauczycieli i rodziców wynikającego ze wzajemnego szacunku; poznawaniu nowych sposobów reagowania na zachowania dzieci i poprzez to eliminowaniu agresji, niechęci i rywalizacji; poznawaniu sposobów modyfikowania niepożądanych lub nieodpowiednich zachowań bez stosowania różnorodnych form przemocy; uwalnianiu siebie i dziecka od ograniczającego lub wręcz zaburzającego rozwój osobowości funkcjonowania w rolach; mądremu wspieraniu procesu usamodzielniania się dziecka; wspieraniu w rozwoju pozytywnego i realistycznego obrazu siebie, swoich możliwości i zdolności, a także wzrostu zaufania i szacunku do siebie jako wartościowego człowieka; rozpoznawaniu, wyrażaniu i akceptowaniu uczuć, a także radzeniu sobie z „trudnymi” uczuciami w duchu poszanowania godności osobistej człowieka; rozwijaniu umiejętności aktywnego, wspierającego

słuchania; wyrażaniu rodzicielskich oczekiwań w taki sposób, by były one przez dziecko respektowane (więcej na temat programu *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* na stronie internetowej www.ore.edu.pl; zob. też Węgrzecka-Giluń, red., 2010, s. 139).

Analiza niektórych zagrożeń, jakim podlega młode pokolenie na skutek wpływów kultury popularnej, pozwala dostrzec, że realizacja długofalowych celów programu *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* i podobnych do niego służy budowaniu pożądanej relacji pomiędzy dorosłym i młodym człowiekiem. Uczestniczący w programie dorośli zdobywają konkretną wiedzę i umiejętności stanowiące podstawę budowania dialogu z młodym pokoleniem. Dowiadują się, że:

- skuteczność wychowania w znacznym stopniu zależy od osoby wychowującego, co oznacza, że aby zmienić dziecko, często należy zacząć od zmiany siebie;
- skuteczne wychowanie nie może mieć miejsca, jeśli wychowujący nie opiera go na jasnym i czytelnym systemie wartości, który sam posiada i realizuje;
- konieczne jest pogłębianie samoświadomości i refleksji na temat skuteczności określonych metod wychowawczych, co ułatwia zakwestionowanie niektórych funkcjonujących potocznie stereotypów i mitów dotyczących wychowania;
- tworzenie wspólnego, jednorodnego środowiska wychowawczego rodziców i nauczycieli według aktualnej wiedzy jest jedną z najskuteczniejszych metod w profilaktyce wszelkich zachowań ryzykownych;
- konieczne jest umacnianie rodziny w jej prawidłowym funkcjonowaniu przez naprawę i ochronę więzi emocjonalnych, budowanie klimatu zaspokajającego potrzeby miłości, bezpieczeństwa i akceptacji;
- konieczne jest tworzenie lokalnych grup wsparcia, w których rodzice i nauczyciele nie tylko mogą zyskiwać pomoc w rozwoju życia osobistego, rodzinnego i zawodowego, lecz także będą mogli inicjować zmiany na rzecz rodziny i szkoły w społeczności lokalnej (*Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*, 2013).

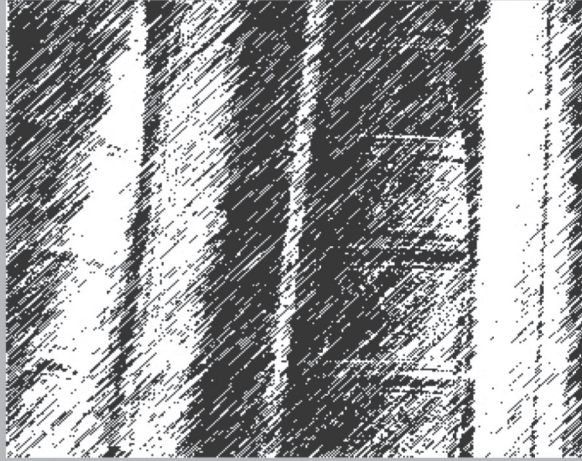
Rozpoczęłam ten artykuł od pytania: Jak mogą się odnaleźć — nauczyciel i uczeń — w kulturze popularnej? Założyłam, że to spotkanie jest możliwe i konieczne. Przeświadczenie to oparłam na wiedzy płynącej z badań nad rozmiarami zjawisk zagrażających młodzieży i badań nad czynnikami chroniącymi ją przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Sama młodzież upomina się o kontakt z dorosłym, nie ma to jednak być ktoś niedościgniony. Młodzi ludzie potrzebują osoby, która wysłucha, zrozumie, nie oceni i nie będzie stale udzielać rad. Kimś takim może być mentor. Z jednej strony młodzi oczekują kogoś, kogo Carl Rogers, twórca psychologii humanistycznej, nazwał facilitatorem, osobą ułatwiającą roz-

wój poprzez okazywanie wspomaganemu bezwarunkowej akceptacji, zachowaniu autentyczności w kontakcie z młodym człowiekiem i empatyczne jego rozumienie. Z drugiej zaś strony potrzebny młodzieży jest ktoś, kto podejmie konkretne działania wychowawcze i profilaktyczne, dając tym samym poczucie bezpieczeństwa w obliczu wielu różnych zagrożeń. Rezultaty badania skuteczności różnych programów profilaktycznych pokazują, że taki dorosły może zostać zaakceptowany przez młodych, stać się dla nich kimś znaczącym, a tym samym będzie mógł „negocjować z nimi kształt rzeczywistości”.

Bibliografia

- Balcer N., 2011: *Pokolenie instant*. „Bezpłatny Magazyn Studencki”, nr 35, s. 6.
- Golden Five, 2013. Tryb dostępu: http://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Bank_programow_profilaktycznych/rodzice/golden%20five.pdf. Data dostępu: 10.04.2013 r.
- Jarczyńska J., 2010: *Wsparcie rodzicielskie — czynnik chroniący młodzież przed problemowym piciem alkoholu w okresie dorastania*. W: *Promocja zdrowia psychicznego badania i działania w Polsce*. Red. K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski. Warszawa, s. 173—189.
- Junik W., 2009: *Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń*. W: *Profilaktyka ukierunkowana na grupy ryzyka. Część I — Diagnoza*. Red. M. Deptuła. Warszawa, s. 29—56.
- Kaszanek R., 2012: *Główne założenia i problemy wychowania w dobie globalizmu*. Tryb dostępu: <http://www.edukacja.edux.pl/p-2049-glowne-zalozenia-i-problemy-wychowania.php>. Data dostępu: 1.05.2012 r.
- Kola A., 2009: *Rola Mistrza w kulturze popularnej. Spojrzenie ucznia poszukującego*. W: *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*. Red. M. Kondracka, A. Łysak. Wrocław, s. 194—201.
- Melosik Z., 2004: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa, s. 68—93.
- Ostaszewski K., 2005: *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*. W: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Red. B. Woynarowska. Warszawa, s. 483—517.
- Ostaszewski K., 2008: *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. W: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*. Red. J. Mazur et al. Warszawa, s. 19—45.
- Ostaszewski K., 2010: *Badania mokotowskie — siódma runda*. „Serwis Informacyjny Narkomania”, nr 3 (51), s. 31—39.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M., 2011: *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I—III. Raport z realizacji III etapu badań: Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkol-*

- nej. Badania warszawskich gimnazjalistów.* [Instytut Psychiatrii i Neurologii]. Warszawa.
- Puchała E., 2009: *Szkoła jako wspólnota osób. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców.* Warszawa.
- Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*, 2013. Tryb dostępu: http://www.ore.edu.pl/images/files/pdf/Bank_programow_profilaktycznych/rodzice/szkoa%20dla%20rodzicow%20i%20wychowawcw.pdf. Data dostępu: 10.04.2013 r.
- Śnieżna Kula, 2013: „Śnieżna Kula”. *Program profilaktyki środowiskowej dla młodzieży.* Tryb dostępu: <http://www.prom.org.pl/spdn-sniezna-kula.htm>. Data dostępu: 10.04.2013 r.
- Węgrzecka-Giluń, red., 2010: *Przewodnik metodyczny po programach zdrowia psychicznego i profilaktyki.* Warszawa, s. 136—146.



BARBARA SMOTER

Tabu seksualne w rodzinie i szkole W poszukiwaniu (nie)obecnych kategorii

Sfera seksu stanowi rodzaj kulturowego tabu, element nieświadomości osobowej [...] — rzeczywistości ogromnie zróżnicowanej, intrygującej i bardzo zindywidualizowanej [...] dla znaczącej liczby widzów.

Elżbieta Czykwin (2007, s. 352)

Sexual taboo in family and school Searching for (un)present categories

Abstract: This article can be viewed as an appeal for reformulating the present format of family and school education, which is “safe” and “resistant” to taboo. If we make the assumption that sexual taboo present in the most important learning environments are able to create false image of reality, they should not be, in my opinion, left unsupervised, but their character and the ways in which they are interpreted in the space in which the individuals participate should be examined. Familiarizing ourselves with taboo, analyzing them and, on that basis, developing practicable guidelines for educational influence would bring about a number of positive consequences the wider context, in which young people live.

Key words: taboo, family, school.

Celem wykonanych w 2003 roku na zlecenie tygodnika „Polityka” przez Ipsosa Demoskopa badań było wyodrębnienie tematów, na które najtrudniej jest podejmować rozmowy pełnoletnim Polakom. Najczęściej wskazywanymi tematami okazały się: problemy rodzinne, życie seksualne, własna sytuacja materialna, stosunek do homoseksualistów, stosunek do aborcji, przekonania religijne i te dotyczące Kościoła katolickiego (Winnicka, 2003, s. 3). Wyniki tych badań wydają się jednak wносить więcej niż zakładano. Ukazują bowiem swego rodzaju „zarys” tabuizowanych kategorii obecnych w życiu respondentów. Co ciekawe, tego rodzaju badania należą do rzadkości. Nie zostały one też w sposób istotny dla tej dziedziny przeniesione na grunt nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogiki, pomimo „odkrywania” w niej co jakiś czas „przemilczanych kategorii”, takich jak nienormatywne orientacje seksualne (Skuza, 2011). Tym samym niewiele jest w polskiej rzeczywistości pedagogicznej namysłu nad kategorią tabu (również tego, które odnosi się do sfery seksualnej)¹.

W podejmowanych przeze mnie analizach czytelne staje się to, że pedagogiczne implikacje występowania tabu w edukacji są nierozzerwalnie związane z szerszym kontekstem egzystencjalnym funkcjonowania uczestników procesów edukacyjnych. Takiego podejścia „domagać” zdaje się zaś sama rzeczywistość społeczno-kulturowa, w obrębie której rozgrywa się proces wychowania.

¹ Tabu to coś zabronionego i jednocześnie niebezpiecznego. Według Alfreda Radcliffe’a Browna, zjawisko to oznacza zachowania wyrażające i wzmacniające wartości i sentymenty najistotniejsze do utrzymania ciągłości społeczeństwa (Brown, 1952 — podaje za: Mach, 2002, s. 171). Za funkcję tabu uznać można również zapobieganie zaburzeniom w sferze ról społecznych, na co wskazywał z kolei Bronisław Malinowski (1986, 1990). Odnoszenie tabu wyłącznie do relacji społecznych nie miało jednak racji bytu w wielu społeczeństwach, do tabu zaliczających też: przedmioty, pokarmy, krew, części ciała, metale, elementy stroju i słowa. Tabu okazywało się jednak zależne nie tylko od związku z konkretnymi elementami, z którymi człowiek wchodził w relacje, lecz także od kulturowo określonego kontekstu tej relacji. Dlatego właśnie zdarzało się, że brak zdefiniowania obiektu czy sytuacji w znanych kategoriach kulturowych budził poczucie zagrożenia. Lęk przed nieznanym sprawiał w tym przypadku, że to, co dziwaczne, nie(do)określone czy dwuznaczne, kwalifikowane było automatycznie do sfery tabu. Nieco inaczej do analizowanego tu zjawiska podchodziła Mary Douglas (2007), dla której tabu to „kategoria kulturowa w procesie porządkowania świata, nadawania mu sensu, konstruowania go jako całości znaczącej, utrzymywania i modyfikowania tożsamości grup społecznych” (cyt. za: Frieske, red., 2002, s. 171—172). Efektem takiego pojmowania tabu okazuje się umiejscowienie go w obszarze języka i traktowanie jako nieformalnego zakazu: poruszania pewnych tematów lub używania słów uważanych za niemoralne, niebezpieczne czy kontrowersyjne (Bańka, red., 2003, s. 1228; Handke, 2008, s. 37).

Tabu językowe, tabu międzypokoleniowe, tabu odrębnej płci — konstrukty kulturowe środowiska rodzinnego

Niewątpliwie tabu nie omija środowisk, w których rozgrywa się proces wychowania — w tym także środowiska rodziny. Maria Beisert pisze o tabu seksualnym, które skonstruowane jest na podstawie funkcjonujących w rodzinie zakazów, i wyróżnia trzy rodzaje takiego tabu: tabu językowe, tabu międzypokoleniowe oraz tabu odrębnej płci.

Tabu językowe potraktować można jako zakaz interesowania się treściami związanymi z seksualnością i komunikowania w zakresie tych treści. Polega na pomijaniu tematów dotyczących płci, unikaniu odpowiadania na zadawane przez dziecko pytania, stosowaniu ogólnikowych omówień lub niewymienianiu nazw części ciała uznawanych za intymne. Milczenie ma tu przekazać informacje na temat wartości przypisywanych płciowości, zminimalizować ciekawość dziecka oraz skonsolidować wspólny system oddziaływań. Główną intencją rodziców okazuje się tu skojarzenie seksualności z czymś niewartym zainteresowania, niemalże nagannym. U podłoża tego rodzaju postępowania leży przekonanie, iż mówienie o sprawach intymnych oznacza to samo, co naruszenie granic intymności innych osób. Błąd polega jednak na tym, że utożsamia się informacje dotyczące płciowości z intymnym światem poszczególnych osób z otoczenia (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 29—30; zob. Beisert, 1991).

Tabu międzypokoleniowe występuje w takich rodzinach, w których panują silne zasady wyrażania seksualności oraz mówienia o niej odnoszące się do ludzi w różnym wieku. U podstaw istnienia tego konstruktów znajduje się założenie, iż dorosłym i dzieciom przysługują różne prawa i przywileje. W tym wypadku nie dochodzi do zakazu poruszania przez dziecko problematyki seksualności, jednak jest ono postrzegane jako istota aseksualna, wobec czego wszelkie przejawy zainteresowania się dziecka sferą seksualną są traktowane z pobłażaniem. Z kolei między dorosłymi a dziećmi istnieje swoista bariera uniemożliwiająca otwartą komunikację oraz przekazywanie prawdziwych informacji. Zwykle bariera ta znika w danej rodzinie w momencie sankcjonującym „przemianę” dziecka w dorosłego, jednak w niektórych rodzinach istnieje niezależnie od zmieniającego się wieku dzieci. Przekaz ukryty za tego rodzaju funkcjonowaniem rodziny wskazywać może na nieatrakcyjność sfery seksualnej (bo: „nie ma się do czego śpieszyć”) lub na to, że seks jest przywilejem zarezerwowanym tylko dla określonej grupy. W ten sposób jako „zaka-

zany owoc” seks kusi, a wizja zdobycia owego „owocu” może czasami popychać do działań wiążących się z przykrymi konsekwencjami. Staje się to szczególnie groźne dla młodych ludzi pozbawionych jeszcze realnych informacji dotyczących płciowości (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 29—31; zob. Beisert, 1991).

Ostatnim z wyodrębnionych przez Beisert **tabu** staje się to **dotyczące odrębnej płci**. Wiąże się ono z istnieniem niepisanego prawa, zgodnie z którym pewne kwestie mogą być poruszane wyłącznie w grupie osób tej samej płci. Tego rodzaju podział jest niewątpliwie podtrzymywany przez wizję kary — czyli wykluczenia ze swojej grupy w przypadku niedozwolonego kontaktu z członkiem innej grupy. O przynależności do danej grupy decyduje tu płeć, a więc włączenie do niej ma miejsce w chwili narodzin. Czasami funkcjonowanie tabu dotyczącego odrębnej płci wiąże się ze zniesieniem tabu innego rodzaju (tj. międzypokoleniowego czy językowego), co może narażać dziecko na kontakt z nieodpowiednimi treściami (na przykład wówczas, gdy dorośli dopuszczają się w obecności dziecka czynności o charakterze seksualnym nieodpowiednich dla jego wieku). Konstytuowanie tabu odrębnej płci wiąże się też z określeniem konsekwencji przynależności do danej grupy. Dużą rolę odgrywa tu również podkreślanie zagrożeń wiążących się ze spoufalaniem się z członkami obozu przeciwnego. Uznaje się, iż ten rodzaj tabu jest niekorzystny z uwagi na wzmacnianie stereotypów płciowych, często niemających odzwierciedlenia w rzeczywistości. Ponadto konstruuje wizję świata, w którym zarówno mężczyźni, jak i kobiety są przeciwnikami i powinni się zwalczać na różnych polach. Co istotne, takie myślenie oddala możliwość dostrzeżenia komplementarnego charakteru męskości i kobiecości oraz odkrycia, iż oba te aspekty są równie cenne i występują w każdym z nas (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 29—31; zob. Beisert, 1991).

Wymienione konsekwencje funkcjonowania tabu nie stają się jednak dowodem na to, iż opisane tu tabu bywa głównie szkodliwe. Nie da się bowiem zaprzeczyć temu, że tabu chroni dziecko przed sytuacjami, z którymi z racji wieku i niedojrzałości nie mogłoby sobie poradzić. Chodzi tu o sytuacje zakazujące podejmowania czynności seksualnych czy aktywności seksualnej przez dorosłych i dzieci². Nie da się jednak ukryć, iż konsekwencjami tabu mogą stać się też: zniekształcenie obrazu seksualności człowieka, zafałszowanie wiedzy dotyczącej płciowości, dyskomfort

² Zaburzenia funkcjonowania psychospołecznego dziecka nie odnoszą się tylko do skutków rzeczywistego uwiedzenia, ale i do nieskrępowanej swobody dorosłych w obszarze seksualności. Szczególnie niebezpieczne staje się jednak uwiedzenie dziecka i jego konsekwencje, takie jak: identyfikacja z uwodzicielem, przedwczesna dojrzałość dziecka (podaję za: Wildlocher, 1969, s. 212) czy zespół stresu pourazowego (PTSD).

wiązający się z pojawieniem się takich treści (poczucie winy, lęk czy wstyd) oraz brak rozeznania w granicach własnej intymności. To ostatnie prowadzić zaś może do przekraczania granic intymności innych ludzi i nieumiejętnego chronienia własnych (Zielona-Jenek, Chodecka, 2010, s. 31—32).

Orientacja seksualna, męskość i kobiecość w szkole — tropienie (nie)obecnych

Tabu seksualne nie omija także rzeczywistości szkolnej. Nierzadko więc nawet pomimo braku uzasadnionej przyczyny milczenia i ukrywania tematów, które służyłyby rozwojowi zarówno samej jednostki, jak i szerszego środowiska jej życia, edukacja szkolna XXI wieku nie dokonuje wyraźnego „wyłomu” w odniesieniu do niektórych treści³. Znajduje to swój wyraz w dyskursie społecznym dotyczącym szkolnego tabu, nieodmiennie kontrowersyjnym i uznawanym przez niektórych za pole do manipulacji, indoktrynacji czy zniewolenia.

Analiza wypowiedzi badaczy polskiego szkolnictwa pozwoliła na wyróżnienie przykładowych zjawisk, które zakwalifikowane zostały przeze mnie do tematów tabu obecnych na „arenie” polskiego szkolnictwa. Wśród nich znalazły się jednak wyłącznie te odnoszące się przede wszystkim do sfery seksualnej i — znacząco mniej — do sfery religijnej człowieka. Obie te sfery zdają się zresztą przenikać na płaszczyźnie polskiego szkolnictwa. Można by więc przypuszczać, że polska szkoła promuje pruderyj-

³ Tabu pomaga zachować zbiorową tożsamość, natomiast jego niwelowanie przyczynia się do rozchwiania równowagi społecznej (Szostkiewicz, 2003, s. 78). Jak zauważa Wojciech Józef Burszta, nie jest jednak tak, że dzisiejsze społeczeństwa przełamują tradycyjne tabu, które w efekcie może zaniknąć (Burszta, 2001, s. 190—191). We współczesnych kulturach (zwłaszcza tych rozwiniętych) znaczenie tabu przyjmuje postać pozbawioną magicznej czy religijnej tajemniczości. W definicjach pojawia się więc zakaz, tyle że jest on dziś raczej umowny niż obligatoryjny (Sawicka, 2006, s. 304—307). Zakaz ten dotyczy z kolei w większości kultur: śmierci (Gorer, 1965; por. Ariès, 2007, s. 281), pożywienia, seksu i nagości, społeczeństwa zaś wypracowują szczegółowe zasady, nakładając szczególnie warunki na czynności wiążące się z tymi aspektami egzystencji (do których żaden Obcy lub Inny nie powinien mieć dostępu) (Burszta, 1998, s. 5). Oprócz tego każda jednostka ma coś, co potraktować można jako „tabu prywatne”, indywidualnie wyzwalające rodzaj wewnętrznej autocenzury. Autocenzura ta pokrywa się z głównych sferami społecznie obwarowanymi tabu bądź od tych sfer odbiega.

ny, lękowy, represyjny, a także zafałszowany punkt widzenia na kwestie seksu i religii. Potwierdzeniem tego przypuszczenia jest poślednie traktowanie (a raczej pomijanie we wiodącym dyskursie) w polskiej pedagogice pojęcia „orientacja seksualna”, czy — w mniejszym stopniu — kwestii dotyczących męskości i kobiecości.

Dowodem na pomijanie problematyki seksu i religii w szkole stają się wyniki analiz przeprowadzonych przez Marzannę Pogorzelską, dotyczących podejmowania tematyki orientacji psychoseksualnej w polskiej edukacji w latach 2007—2009. Autorka zauważyła bowiem, że:

1. W obowiązującej do grudnia 2008 roku gimnazjalnej podstawie programowej przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” tematy związane z orientacją homoseksualną umieszczono w punktach: „Zakłócenia i trudności w osiąganiu tożsamości płciowej; brak akceptacji własnej płci. Lęki homoseksualne; przyczyny. Możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową”. Tymczasem w treściach nowej podstawy dla szkół podstawowych i gimnazjów nie znajduje się praktycznie żadnych odniesień dotyczących orientacji seksualnej. Jedyne punkty, w których można doszukać się odniesienia do homoseksualności, to: „kształtowanie i akceptacja tożsamości płciowej. Możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową”. Nowa podstawa programowa dla liceów również nie daje nadziei na poprawę sytuacji (tylko jeden z proponowanych w niej tematów odnosi się do „tolerancji wobec odmienności kulturowych, etnicznych religijnych i ostatecznie również seksualnych”). Swiste zdziwienie w tym miejscu budzić może więc fakt, iż w samych treściach podstawy programowej do wiedzy o społeczeństwie w zakresie rozszerzonym pojawia się ostatecznie punkt dotyczący „współczesnych sporów światopoglądowych”, w którym uczeń ma za zadanie „rozważyć argumenty i kontrargumenty stron sporu o przyznanie mniejszościom seksualnym takich samych praw, jakie mają osoby heteroseksualne”. Trudno jednak ocenić, jak często i w jaki sposób punkt ten bywa realizowany — być może problematyka ta istnieje tylko na papierze i okazuje się „martwa” w realizacji.
2. Wspólnymi cechami podręczników do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” stało się traktowanie orientacji seksualnej jako trudności, problemu czy zakłócenia, prezentowanie orientacji jako skłonności, którą można przewyciężyć, sugerowanie możliwości terapii, podawanie jako przyczyn orientacji „heteronienormatywnej” nieprawidłowych relacji rodzinnych czy doświadczeń z przeszłości oraz pogląd, iż jedynie uczucie między kobietą a mężczyzną uznać można za naturalne, pełne, głębokie i trwałe. Na „dokładkę” w podręcznikach zdarza się sytuowanie homoseksualizmu obok pedofilii, kazirodztwa, nekrofi-

- lii, zoofilii. Z podjętych analiz wynika, iż tylko jeden z podręczników prezentował homoseksualizm bez negatywnych konotacji⁴.
3. W ukrytym programie polska szkoła wyraźnie akceptuje tylko wzorzec heteronormatywny — tak oto zarówno programy, jak i podręczniki ukazują heteroseksualny model relacji, autoryzując właśnie taki wzorzec jako zasługujący na naśladowanie i propagowanie. Całkowite pomijanie orientacji homoseksualnej czyni z niej tymczasem mocno wstydlivy i nieakceptowany „problem”. W kwestii homoseksualności ukryty program może przejawiać się w komentarzach nauczycieli czy ich przyzwalających reakcjach na homofobiczne zachowania uczniów. Inną cechą podręczników i relacji międzyludzkich w szkole jest tendencja do silnego rozróżniania tego, co kobiece i męskie, w sferze cech czy ról; w ten sposób utrwalane są stereotypy kobiecości/męskości, pośrednio przyczyniające się do homofobii. W efekcie, jak się wydaje, kwestia *gender* pozostaje poza horyzontem osób odpowiedzialnych za tworzenie programów kształcenia⁵.
 4. Problemy poruszane w czasopismach dla nauczycieli niemal zupełnie pomijają kwestię heteronienormatywności, stawiając ją poza nawiasem debaty pedagogicznej. I nawet tam, gdzie kwestie orientacji psychoseksualnej powinny stać się oczywistym przedmiotem analizy, ewidentnie ich brakuje. Chodzi tu o teksty poświęcone: szkolnej agresji i przemocy (w żadnym z nich nie ma odniesienia do potencjalnego homofobicznego podłoża tego problemu), stereotypom, uprzedzeniom i wielokulturowości (rozumianej jako różnorodność etniczna, religijna, narodowa, ale nie seksualna) oraz inności, której poświęca się miejsce, nie wskazując ewentualnej przyczyny związanej z tożsamością płciową lub doświadczaną homofobią (Pogorzelska, 2011).

Podkreślić należy dobitnie, iż system edukacyjny „ignoruje” problematykę heteronienormatywności, ról i stereotypów płciowych. W efekcie w owym systemie brakuje miejsca na podjęcie celowych i odpowiedzialnych działań kształtujących świadomość społeczną w tym zakresie oraz dostarczających pomocy w konstruowaniu indywidualnych koncepcji ról płciowych, mimo iż Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej zakłada równość pod względem płci wszystkich obywateli. Z kolei braki w tej dziedzinie powodują, że uczniowie w niezadowalającym zakresie radzą

⁴ Chodzi o książkę Alicji Długoleckiej-Lach i Grażyny Tworkiewicz-Bieniaś *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie*, w której znajduje się stwierdzenie: „Orientacji homoseksualnej nie można zmienić [...], dlatego to bardzo ważne, żeby lesbijka czy gej potrafili zaakceptować siebie, a ludzie heteroseksualni umożliwili im normalne życie” (Długolecka-Lach, Tworkiewicz-Bieniaś, 2000, s. 123).

⁵ Jeśli już się pojawia, to nie przyczynia się niestety w znaczący sposób do „udemokratycznienia” polskiej szkoły (Kopciewicz, 2011, s. 161—183).

sobie z potencjalnymi trudnościami w przypadku: dyskryminacji, seksizmu lub ograniczania możliwości samorealizacji. Niewątpliwie większość socjalizacyjnych oddziaływań tego typu najmocniej uwidacznia się w ukrytym programie szkolnym obecnym w programach kształcenia, treściach podręczników czy zachowaniach nauczycieli i utrwalającym często tradycyjne stereotypy płci (Pankowska, 2005, s. 9—11). Tym samym polska szkoła raczej w niewielkim stopniu wychowuje młode pokolenie do radzenia sobie z wyzwaniami przyszłości. Taka „bezpieczna” formuła szkolnego wychowania uzurpuje sobie, zdaniem niektórych, prawo do tabuizacji niektórych zjawisk (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 26). Niniejsza praktyka staje się jednak niczym innym, jak dowodem na to, że nadal tkwimy na stanowisku wykluczającym w jakimś zakresie otwarcie na podparte od lat wiarygodnymi badaniami „nowe” kategorie.

W ostatnich latach mamy jednak do czynienia ze swoistym *novum*. Wraz z potraktowaniem codzienności życia szkolnego jako obiektu badań, również zachowania seksualne obecne w szkole zaczynają podlegać analizom badawczym. W odniesieniu do opisywanych tu kwestii interesującą propozycję badawczą przedstawił Marek Babik. Podjął on próbę wyłonienia praktykowanych w szkole zachowań seksualnych. W celu ustalenia, do jakiego typu zachowań seksualnych uczniów dochodzi na terenie szkoły, autor poddał w styczniu 2007 roku badaniom dwie grupy osób: nauczycieli pracujących w gimnazjach oraz szkołach gimnazjalnych i studentów I roku dwóch krakowskich uczelni. Łącznie badaniami objęto 129 nauczycieli oraz 101 studentów. Ci ostatni okazali się, według autora, cenną badawczo grupą respondentów z uwagi na to, iż niedawno zakończyli edukację szkolną. Analizy badawcze pozwoliły autorowi na wyodrębnienie 24 różnych zachowań seksualnych (zaobserwowanych/praktykowanych przez badanych):

1. Trzymanie się par za rękę.
2. Przytulanie się par.
3. Namiętne całowanie się.
4. Siedzenie dziewczyny na kolanach chłopaka i przytulanie się.
5. Siedzenie chłopaka na kolanach dziewczyny.
6. Głośne, demonstracyjne rozmowy na temat własnych przeżyć seksualnych.
7. Głośne, demonstracyjne rozmowy na temat filmów erotyczno-pornograficznych.
8. Przynoszenie do szkoły materiałów (czasopism) erotyczno-pornograficznych.
9. Posiadanie w szkole przedmiotów o charakterze seksualnym, na przykład prezerwatywy, wibratora.

10. Publiczne składanie propozycji seksualnych innym uczniom.
11. Masturbowanie się.
12. Współżycie seksualne uczniów na terenie szkoły.
13. Zgwałcenie kogoś na terenie szkoły.
14. Noszenie zbyt wyzywającego seksualnie stroju.
15. Udział uczniów w przedsięwzięciach takich jak: pozowanie do erotycznych czasopism, nagrywanie pornografii.
16. Komentowanie atrakcyjności seksualnej nauczycieli.
17. Składanie propozycji seksualnych nauczycielom.
18. Prowokowanie (zachęcanie) nauczycieli do wypowiedzi na temat seksualności człowieka.
19. Imitowanie (udawanie) odbywania stosunku seksualnego lub innych zachowań seksualnych.
20. „Zabawy” takie jak: podnoszenie spódnic, rozpinanie staników.
21. Głośne komentowanie czyjejs atrakcyjności seksualnej.
22. Publiczne rozbieranie się lub udawanie rozbierania.
23. Opowiadanie dowcipów o treści seksualnej.
24. Używanie wulgaryzmów o treści seksualnej⁶ (Babik, 2009, s. 30—32).

Wyniki tych badań niewątpliwie dowodzą, że egzystowanie we współczesnej rzeczywistości szkolnej wiąże się z osłabieniem nakazów w odniesieniu do „przyzwoitości” języka i zachowań. Nie należy jednak zapominać o tym, iż badania te niekoniecznie odzwierciedlają rzeczywisty stan rzeczy — dostęp do „podskórnego życia” szkolnego podlega bowiem silnym ograniczeniom i możliwy jest, jak się wydaje, „tylko dla wtajemniczonych”. Penetrowanie obszarów tego życia w celu odkrycia tabu w nich istniejących napotykać będzie zatem na wiele trudności.

Tabu seksualne — czynnik pedagogicznie „(nie)oswojony”?

Pedagogika doby ponowoczesnej powinna uwzględniać w swoich założeniach nie tylko to, co już poddane zostało wielokrotnej analizie, lecz także to, co z jakichś przyczyn do tej pory nie wchodziło w zakres badań

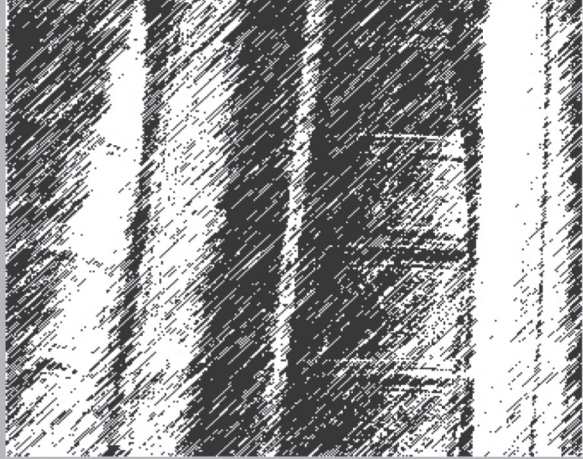
⁶ Zaprezentowane tu zachowania w zasadzie bezpośrednio dotyczą uczniów, a pośrednio — nauczycieli. Zaczyna się jednak zauważać obecność stosowanej przez nauczycieli przemocy (również tej o charakterze seksualnym) wobec dziewcząt (zob. Kopciwicz, 2011).

tej dyscypliny. W pedagogice akcentuje się obecnie orientację krytyczną, promującą otwarcie przestrzeni, w której świat jest już postrzegany nie jako znaczeniowo zamknięty, ale taki, którego wersje mogą podlegać i negocjacji, i zmianom (Kopciewicz, 2003, s. 225). W pedagogice jutra nie powinniśmy zatem zamykać się przed kategoriami przynależnymi do seksualnego tabu. Pewnemu otwarciu sprzyjają niewątpliwie osiągnięcia naukowe. Wyniki nowych badań dostarczają danych pomagających w obalaniu przesądów zniekształcających wiedzę o człowieku; są też źródłem wiedzy niezbędnej w realizacji wychowania „uwolnionego” od tematów tabu.

Bibliografia

- Ariès P., 2007: *Rozważania o historii śmierci*. Przeł. K. Marczevska. Warszawa.
- Babik M., 2009: *Agresja seksualna uczniów na terenie szkoły. Zakres zjawiska oraz jego formy w świetle badań własnych*. W: *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*. Red. M. Babik. Kraków.
- Bańka M., red., 2003: *Wielki słownik wyrazów obcych*. Warszawa.
- Beisert M., 1991: *Seks twojego dziecka*. Poznań.
- Burszta W.J., 1998: *Antropologia kultury*. Poznań.
- Burszta W.J., 2001: *Asteriks w Disneylandzie. Zapiski antropologiczne*. Poznań.
- Czykwin E., 2007: *Stygmat społeczny*. Warszawa.
- Długolecka-Lach A., Tworkiewicz-Bieniaś G., 2000: *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie*. Warszawa.
- Douglas M., 2007: *Czystość i zmaza*. Przeł. M. Bucholc. Wstęp J. Tokarska-Bakir. Warszawa.
- Frieske K. et al., red., 2002: *Encyklopedia socjologii*. Kom. red. Z. Bokszański et al. T. 4. Warszawa.
- Gorer G., 1965: *Death, Grief and Mourning in Contemporary Britain*. New York.
- Handke K., 2008: *Socjologia języka*. Warszawa.
- Kopciewicz L., 2003: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków.
- Kopciewicz L., 2011: *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa.
- Mach Z., 2002: [hasło:] *Tabu*. W: *Encyklopedia socjologii*. Kom. red. Z. Bokszański et al. Red. nauk. K. Frieske. Warszawa.
- Malinowski B., 1986: *Ogrody koralowe i ich magii*. W: Idem: *Dzieła*. T. 4. Warszawa.
- Malinowski B., 1990: *Mit, magia, religia*. W: Idem: *Dzieła*. T. 7. Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1998: *Kultura, tożsamość i edukacja — migotanie znaczeń*. Kraków.
- Pankowska D., 2005: *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny*. Gdańsk.
- Pogorzelska M., 2011: *Analiza dotycząca podejmowania tematyki orientacji psychoseksualnej w polskiej edukacji (2007—2009)*. Tryb dostępu: <http://www.monitor.edu>.

- pl/analizy/analiza-dotyczaca-podejmowania-tematyki-orientacji-psychoseksualnej-w-polskiej-edukacji-2007—2009.html. Data dostępu: 12.04.2011 r.
- Sawicka G., 2006: *Język a konwencja*. Bydgoszcz.
- Skuza P., 2011: *Wykluczenia osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej*. Tryb dostępu: www.nts.uni.wroc.pl/teksty/skuza.html. Data dostępu: 11.01.2011 r.
- Szostkiewicz A., 2003: *Białe plamy, czarne dziury*. „Polityka”, nr 25, s. 76—87.
- Wildlocher D., 1969: *Płciowość dziecięca*. W: *Natura, kultura, płć-historia. Etnografia, socjologia, psychoanaliza, filozofia*. Przeł. K. Łopuska. Red. K.W. Meissner. Kraków, s. 186—214.
- Winnicka E., 2003: *Dlaczego nie umiemy o tym rozmawiać... Seks, trudny temat dla Polaków*. „Polityka”, nr 39, s. 3—9.
- Zielona-Jenek M., Chodecka A., 2010: *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspierać rozwój seksualny dziecka*. Gdańsk.



ANNA BAUTSZ-SONTAG

Narracje towarzyszące — interpretujące oraz wychowawcze w procesie biblioterapeutycznym

The interpreting and educational accompanying narratives in the bibliotherapeutic process

Abstract: The article presents two possible directions of bibliotherapeutic work. One of them is the so-called biblio-educational approach, which stresses developing new cognitive experience, acquiring new knowledge, widening the manner of treating a given problem. The characteristic features of this type of work are: orientation to task, a straightforward moral and educational judgement of literary protagonist's behavior and directive communication and external control. The mechanisms activated in the process of this type of work are modeling and imitation. At the same time, the comments of the guide take form of the accompanying educational narratives.

The other direction of work is referred to as strictly bibliotherapeutic. Its specificity is characterized by the following elements: an openness to understanding of meanings, interpretation of behavior and its meaning without applying a judgement, direct and non-directive communication, auto-control. The work, in the process of which the accompanying interpreting narratives are being constructed, is based on the assumption that new emotional and relational experience is developed, the way of understanding oneself is enriched, one changes the way of thinking about oneself, the auto-reflection is added. The mechanisms significant for this type of work are projection, displacement.

Key words: accompanying interpreting narratives, accompanying educational narratives open workshop, expression activities, intrapsychological functioning understanding.

Towarzyszące narracje wychowawcze — „zadaniowość”, dyrektywność, doświadczenie poznawcze

Szeroko komentowana dziś biblioterapia wydaje się stawać metodą pracy ogólnie dostępną, popularną, wartościową w każdej sytuacji. Przeczytanie dziecku opowiadania, bajki, baśni sprawia wrażenie bycia z gruntu biblioterapeutycznym. Podobnie jak sam akt czytania i literatura w każdej postaci wydają się biblioterapeutyczne. Niezależnie od tego, jakie opowiadanie, jaką bajkę, baśń czy jaki wiersz czytamy — jeżeli już czytamy, to realizujemy proces biblioterapeutyczny.

Wobec takiego sposobu definiowania biblioterapii w pracy z dziećmi rodzi się pytanie o zasadność tej metody. Refleksje podążające za tego rodzaju pytaniem dotyczą tego, jakie utwory literackie można uznać za mające potencjał terapeutyczny, ale też czy każdorazowe spotkanie z książką określić można jako biblioterapię, jakie okoliczności i warunki tego typu pracy stanowią o jej terapeutyczności.

Pracę z wykorzystaniem literatury wydają się dookreślać dwa jej opisy — działania psychoedukacyjne oraz działania psychoterapeutyczne (Molicka, 2002, 2003; Ortner, 1995). Przyjmując model pracy z wykorzystaniem działań ekspresyjnych, zakłada się, iż czytaniu towarzyszy intersemiotyczny transfer treści metaforycznych (Krasoń, 2003, 2004). Z kolei działania ekspresyjne i spotkania biblioterapeutyczne stają się możliwe dzięki szczególnemu rodzajowi komentarza opatrującego tego typu zajęcia (Bautsz-Sontag, 2010). Do działań ekspresyjnych oraz do reakcji odbiorców na treści zawarte w literaturze można, jak się wydaje, przypisać inne typy komentarzy. Komentarze zawarte w pracy z wykorzystaniem literatury określono je jako narracje towarzyszące — wychowawcze oraz interpretujące, nakreślono również ich specyfikę.

Działania psychoedukacyjne zbliżone do wychowawczo-edukacyjnych mają na celu poznawcze opisanie, przybliżenie problemu lub zagadnienia, określenie jego istoty. Zagadnienie to nie zawsze musi dotyczyć bezpośrednio odbiorcy — a zatem być jego specyfiką intrapsychiczną; związane może być z elementami relacji interpersonalnych lub zagadnieniami moralnymi czy psychologicznymi w ich poznawczej reprezentacji, jak rozumienie emocji, wybór sposobów zachowania oraz wartości, rozumienie różnic indywidualnych pomiędzy osobami, sprawne kształtowanie komunikacji z innymi. Tak więc psychoedukacyjna praca z wykorzystaniem literatury zasadza się na poznawczym oglądzie danej

sytuacji, wokół której skupia się ujmowany w tekście problem (Ortner, 1995). Opowiadanie, bajka ukazywać mogą specyfikę danego zagadnienia, opisując je, tłumacząc jego istotę oraz możliwe sposoby reagowania w sytuacji zaistnienia problemu. Tekst prezentuje swego rodzaju „fotografię” podejmowanego zagadnienia. Dzięki temu problem zostaje przybliżony dziecku w sposób pośredni, a dzięki formule literackiej również zajmujący i ciekawy. Tak konstruowane są opowiadania podejmujące problemy bliskie ich odbiorcy — na przykład bycie osobą odrzuconą w grupie, lęk przed pobytem w szpitalu, narodziny młodszego rodzeństwa, nieśmiałość. Tekst literacki staje się w tej formule niejako językiem dorosłego, językiem, którego dorosły używa do sformułowania poruszanego zagadnienia i podjęcia z dzieckiem rozmowy na ten temat. Dyskutowane w rozmowie, będącej kontynuacją wspólnego czytania, wątki zazwyczaj mają charakter **narracji wychowawczych** — wyjaśniających, wskazujących moralny aspekt dobrego i złego wyboru, pomagających zrozumieć w pełni dany problem, opisujących przełożenie treści usłyszanych w opowiadaniu na indywidualną sytuację dziecka lub grupy. Zatem częste w tego rodzaju czytaniu i towarzyszących mu narracjach wychowawczych są sformułowania:

- „należy” — „nie należy”;
- „wolno” — „nie wolno”;
- „powinno się” — „nie powinno się”;
- „zawsze” — „nigdy”;
- „jeżeli ..., to ...”;
- „gdybyś zrobił(a)...”, itd.

Słowa te z jednej strony podkreślają, jak się wydaje, moralne i powinnościowe założenia związane z rozpatrywaniem pewnych sytuacji, z drugiej zaś stawiają przed odbiorcą pewne zadaniowe odniesienia.

Narracje wychowawcze towarzyszące czytaniu psychoedukacyjnemu literatury pobudzają zatem odniesienia moralne i powinnościowe. Bohater literacki osadzony w pewnej fabule staje się wzorem do naśladowania. Zazwyczaj reprezentuje cechy, których brakuje odbiorcy. Może również prezentować pożądane u małego odbiorcy — dziecka — zachowania, które dorosły — wychowawca — chciałby dziecku „zaszczepić”. Zamierzeniem pracy z wykorzystaniem literatury jest stworzenie pewnego wzorca bohatera i jego zachowań, zgodnie z tym wzorcem pragnie się modelować zachowania lub sposoby myślenia poznawczego, aksjologicznego odbiorcy; zatem wszystkie splecione z czytaniem tekstu narracje towarzyszące stają się wówczas narracjami wychowawczymi.

Z tego rodzaju sposobem pracy łączą się inne elementy budowania relacji pomiędzy dorosłym — wychowawcą a dzieckiem — odbiorcą lite-

ratury. Zazwyczaj zamierzeniem w tej formule pracy z tekstem, jest postawienie pewnego zadania. Może być ono sformułowane w postaci bezpośredniego celu, typu:

- wskazanie dziecku sposobów na bycie mniej nieśmiałym;
- opis sposobów radzenia sobie z lękiem;
- przybliżenie dziecku wartości przyjaźni.

Zamierzenie (cel, zadanie) staje się punktem odniesienia. Dąży się do wypracowania określonych sposobów myślenia lub zachowania. Narracje wychowawcze w tym wymiarze stanowią swego rodzaju wskazania superego: „należy”, „powinno się”, „nie wolno”, „nie można”. Ocena realizacji zamierzeń jest z kolei zależna od nabytych przez odbiorcę umiejętności, zachowań lub poznawczych reprezentacji czy aksjologicznych odniesień.

Istotną cechą towarzyszących narracji wychowawczych, poza ich zadaniowością, staje się poddawanie jednoznacznej ocenie postaw (zarówno bohatera, jak i dziecka) aprobowanych i nieaprobowanych. Tak też część postaw, zachowań, wyborów oceniania jest jednoznacznie jako dobra, warta pochwały i godna naśladowania. Z kolei inne zachowania (przeciwnie poprzednim) są oceniane przez wychowawcę — dorosłego jako złe, niewarte naśladowania, naganne. Narracje wokół tych aksjologicznych, moralnych ocen stają się w tej formule pracy jednoznaczne i niedyskutowane. Ocenie poddane zostają nie tylko postawy bohatera literackiego, lecz także postawy i zachowania dziecka podczas „zajęć z książką”. Przeszkadzanie, niesłuchanie, ujawnianie agresji lub niechęci zostaje więc jednoznacznie ocenione — napiętnowane, poddane naganie, reprimendowane. Zachowanie odpowiadające oczekiwaniom wychowawczym zostaje zaś docenione, pochwalone, poddane waloryzacji. Towarzyszące narracje wychowawcze winna więc charakteryzować jednoznaczność w wyrażaniu ocen postaw i zachowań zarówno bohatera w tekście literackim, jak i odbiorcy — dziecka podczas zajęć — warsztatów.

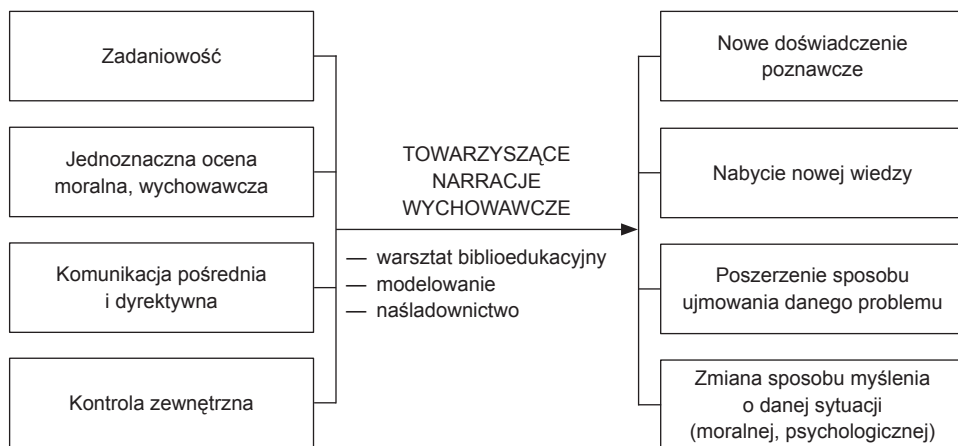
Kolejną cechą charakterystyczną towarzyszących narracji wychowawczych w procesie pracy z książką wydaje się pośrednia i dyrektywna komunikacja. Wychowawca realizujący zamysł pracy z książką osadzony w tej formule przyjmuje pewne założenia co do przebiegu tejże pracy. Zatem jego pomysł na czytanie oraz ewentualne towarzyszące mu działania jest gotowy na wstępie spotkania z dziećmi — odbiorcami. Realizacja zamierzonego zadania i współgrająca z tą koncepcją komunikacja stają się dyrektywne. Uczestnicy tego typu pracy, warsztatów mają pewien pomysł na działania, będące kontynuacją usłyszanego tekstu. Komunikacja zazwyczaj staje się również dyrektywna — „narysuj teraz”, „pokaż”, „przedstaw”, „stwórz”. Podąża raczej za obranym zadaniem niż za uczest-

nikiem. Komunikacja służy więc realizacji zadań oraz utrzymaniu ładu i dyscypliny w grupie uczestników „zajęć z książką”. Związana jest z opisanym wcześniej ocenianiem postaw i zachowań, czego przykładem może być wysyłanie pozytywnych komunikatów do odbiorców — uczestników zajęć, wykonujących polecenia w sposób zamierzony. Jednocześnie negatywne komunikaty kierowane są do uczestników ujawniających zachowania niepożądane podczas zajęć. Komunikaty negatywne mają charakter jednoznacznie dyscyplinujących, ukazujących niezgodność prezentowanych zachowań z oczekiwanymi. Postawy komunikacyjne i zachowania bohatera literackiego są przez prowadzącego zajęcia jednoznacznie, dyrektywnie przyporządkowane do kategorii „dobre, pożądane” — „złe, niepożądane”. Tak więc komunikacja we wszystkich jej obszarach przyjmuje charakter dyrektywny.

Ponadto cechą specyficzną towarzyszących narracji wychowawczych staje się kontrola zewnętrzna. Zarówno w obszarze budowania struktury pracy, jak i w obszarze tworzenia specyfiki relacji podczas zajęć kontrola okazuje się zewnętrzna — jest oparta na normach i zasadach postępowania, ustalonych i wprowadzonych w całości procesu wychowawczego.

Specyfika **towarzyszących narracji wychowawczych** determinuje formułę pracy z wykorzystaniem literatury. Bardziej niż biblioterapeutyczna formuła ta staje się biblioedukacyjna. Zadaniowość, jednoznaczna ocena wychowawcza i moralna, pośrednia i dyrektywna komunikacja oraz kontrola zewnętrzna sprawiają, że literatura zostaje wpleciona w proces wychowawczy jako narzędzie wychowawczej i edukacyjnej pracy. Zarówno teksty literackie, jak i działania budowane na ich kanwie podczas warsztatów sprzyjają głównie poznawczemu oraz moralnemu rozwojowi dzieci — odbiorców. Nowe doświadczenie dostępne dzieciom w tej formule pracy staje się doświadczeniem poznawczym. Dzięki modelowaniu i naśladowaniu — głównym procesom, które — jak się wydaje — są uaktywniane w tej formule pracy, dziecko — odbiorca nabywa nowej wiedzy, poszerza sposób ujmowania danego problemu, dostrzega nowe sposoby potencjalnie możliwych zachowań lub nowe możliwości rozwiązania sytuacji, zmienia swój sposób myślenia o danym zagadnieniu moralnym lub psychologicznym. Dominujące jednak staje się tutaj wskazane już doświadczenie poznawcze, przekładające się na ewentualne wychowawcze efekty podejmowanej pracy.

Teksty literackie adekwatne i dostępne w tego rodzaju pracy to krótkie opowiadania, bajki psychoedukacyjne, bajki zawierające morał lub inne utwory wierszowane. Kluczowe pojęcia związane z pracą biblioedukacyjną przedstawione zostały na rys. 1.



Rys. 1. Przebieg procesu bibliopedagogicznego z towarzyszącymi narracjami wychowawczymi

Źródło: Opracowanie własne.

Towarzyszące narracje interpretujące — niedyrektywność, otwartość, rozumienie

Praca biblioterapeutyczna w formie warsztatów otwartych w formule działań ekspresyjnych — łącząca czytanie literatury i intersemiotyczny transfer metafory — może zawierać **towarzyszące narracje interpretujące**. Jest to, jak się wydaje, drugi ze sposobów pracy z wykorzystaniem literatury.

Zarówno na poziomie wyboru tekstu literackiego, jak i na poziomie budowania relacji prowadzącego i odbiorcy — dziecka narracje te są różne od opisanych narracji wychowawczych.

Przede wszystkim narracja interpretująca, jeżeli staje się formułą pracy, nie ma — w odróżnieniu od narracji wychowawczych — założonych celów zadaniowych. Zamierzenia terapeutyczne, jakie ewentualnie stawia się w tak rozumianej pracy, stanowią jedynie kierunek pożądanych, konstruktywnych zmian w funkcjonowaniu intrapersonalnym uczestników warsztatów, zmian, jakie ujawniają się w toku poznawania odbiorców podczas pracy. Zazwyczaj warunkiem realizacji tego rodzaju terapeutycznej formuły pracy jest jej trwanie w czasie, cykliczność. By towarzyszące narracje interpretujące mogły działać, konieczne jest zbudowanie relacji opartej na takich procesach, jak: projekcja, przeniesienie,

przeciwprzeniesienie, identyfikacja. Mechanizmy te pomagają bowiem terapeutę w rozumieniu odbiorcy — dziecka w sposób coraz pełniejszy. Pozwalają również na tworzenie doświadczeń korektywnych, ponieważ budowana na kanwie wspólnie czytanej literatury relacja staje się relacją typowo terapeutyczną, w której przestrzeń dokonujących się zmian stanowi warunek tworzenia nowych, korektywnych doświadczeń (MacLay, 1973). Doświadczenia te, w odróżnieniu od procesu, w którym dominujące są narracje wychowawcze, nie mają charakteru poznawczego, ale emocjonalny (Barker, 1997). Nowe doświadczenia emocjonalne, korektywne, osadzone w relacji terapeutycznej stają się zatem celem działań biblioterapeutycznych oraz towarzyszących im narracji interpretacyjnych. W kierowanych do odbiorców komunikatach związanych z narracjami interpretacyjnymi znajdują się sformułowania typu:

- „wydaje się, że możesz czuć się...”;
- „podobnie jak bohater, ty także...”;
- „ciekawe, dlaczego ujawniasz...”;
- „co dla ciebie oznacza to zdanie / ten fragment...”.

Zatem z jednej strony brak w formule tworzenia towarzyszących narracji interpretujących skonkretyzowanych zadań, ujętych w cele. Wskazać można jedynie zamierzenia terapeutyczne, odkrywane i modyfikowane w toku budowania relacji terapeutycznej. Relacja ta z kolei, by mogła przybrać formę narracji interpretujących, osadzona musi być w procesie trwającym w czasie.

Podczas budowania narracji interpretujących nie dokonuje się ocen zachowań. Zachowania dzieci — odbiorców podczas trwania warsztatu stanowią raczej materiał do rozumienia znaczeń kryjących się za tymi zachowaniami. Dokonywanie prób interpretacji zachowań staje się częścią procesu terapeutycznego. Brak zatem w narracjach interpretujących stwierdzeń typu oceniającego, negującego pewne zachowania lub przywołujących pożądane zachowania. Zachowania nie dzielą się na pożądane — pozytywne, zdyscyplinowane i niepożądane — negatywne, związane z brakiem zdyscyplinowania. Zachowania mające miejsce w trakcie czytania literatury oraz w trakcie pracy po lekturze rozumiane są jako nośniki znaczeń, specyficznych i ważnych dla danej osoby oraz jej funkcjonowania intrapersonalnego. Wszystko zatem, co pojawia się w toku pracy, stanowi istotny element rozumienia osoby. Istotą pracy zaś jest nie tyle ujawnianie pożądanych społecznie zachowań, ile wspólne odnajdywanie znaczeń, jakie kryją w sobie indywidualne zachowania — nazywanie tych znaczeń umożliwia nabywanie nowego doświadczenia siebie.

Rezygnuje się w tworzeniu narracji interpretacyjnych z ujawniania jakichkolwiek jednoznacznych ocen moralnych zachowania na rzecz rozumienia ich znaczenia. Podejmując próby interpretacji tkwiących w za-

chowaniach i sposobach reagowania oraz słowach sensów, odkrywa się wspólnie, jakiego rodzaju istota funkcjonowania intrapersonalnego zostaje w nich ukryta. Wszelka ocena, nagannego nawet, zachowania podczas trwania warsztatów, nasilając opór, uniemożliwiłaby doświadczenie relacji, w której odbiorca ma dostęp do głębszego i pełniejszego rozumienia siebie.

W pracy biblioterapeutycznej kategoria rozumienia stanowi istotę związującej się relacji. Rozumienie realizuje się bowiem na kilku poziomach. Począwszy od dokonywania odkryć znaczeń w samych metaforach literackich, poprzez próby rozumienia znaczeń zawartych w realizowanych działaniach ekspresyjnych, aż do rozumienia sensu zachowań, ujawnianych przez odbiorców podczas pracy warsztatowej. Budowaniu rozumienia sprzyja niedyrektywna formuła pracy. W warsztatach, którym towarzyszą narracje interpretujące, nie planuje się przebiegu zajęć, ale ich struktura tworzona jest przez wszystkich uczestników w trakcie zajęć. Prowadzący (terapeuta) „podąża za” sposobem reagowania odbiorców na treści zawarte w metaforze literackiej, budując działania ekspresyjne w toku warsztatów, adekwatnie do ujawnianych sposobów odkrywania tych działań. Niedyrektywność stanowi zasadniczą formułę pracy, wiąże się z dokonywaniem rozumienia tego, co dzieje się w trakcie pracy.

W związku z niedyrektywnością oraz akcentowaniem rozumienia jako głównej kategorii podejmowanej w relacjach budowanych podczas warsztatów biblioterapeutycznych komunikacja realizowana w narracjach interpretujących przybiera postać bezpośredniej i nieoceniającej — rozumiejącej. Zatem kierowane do odbiorców narracje interpretujące odnoszą się bezpośrednio do konkretnej osoby, wyrażają próbę rozumienia jej zachowania się podczas warsztatów. Narracje interpretujące ujawniają również próby rozumienia tego, co w metaforach literackich stanowić może odzwierciedlenie funkcjonowania intrapsychnego odbiorcy. Komentarze tego typu mają zazwyczaj otwartą formułę — stanowią propozycję odczytania danego rozumienia, nie są jego ostateczną definicją.

Towarzyszące narracje interpretujące budują kontrolę wewnętrzną — autokontrolę. Tego typu narracja rezygnuje bowiem z kontroli zewnętrznej. Odnoszenie rozumienia symboli literackich oraz zachowań odbiorcy w odpowiedzi na metafory, a także tego, co dzieje się podczas warsztatu w obszarze relacji interpersonalnych, do funkcjonowania intrapsychnego osoby kształtuje jej autorefleksję, świadomość samego siebie, to z kolei może przyczyniać się do wzmocnienia autokontroli. Ugruntowywanie autokontroli dokonuje się również, jak się wydaje, dzięki doświadczeniu, jakie ma miejsce w toku tworzenia narracji inter-

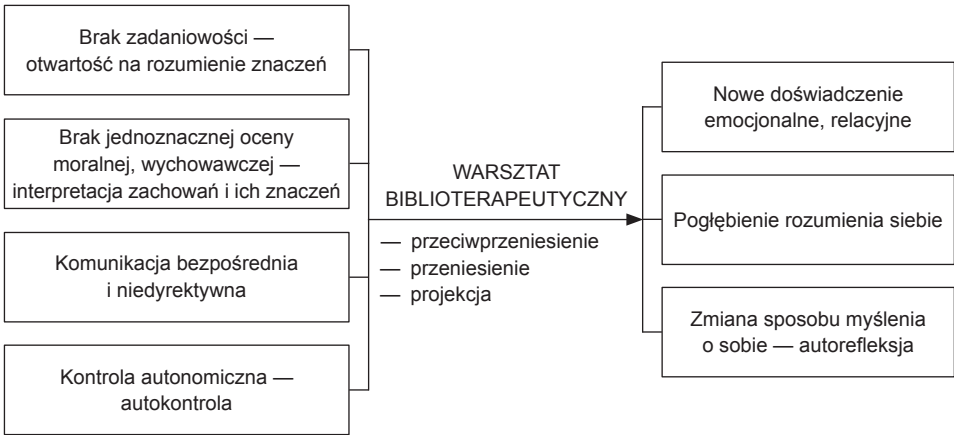
pretujących. Jest to bowiem doświadczanie korektywne — emocjonalne, relacyjne, w odróżnieniu do ujawniającego się w następstwie narracji wychowawczych doświadczenia poznawczego. Zatem ubogacanie wiedzy o sobie, własnych sposobach reagowania, przeżywania w odpowiedzi na spotkanie z narracjami interpretującymi wzmacniać może autokontrolę (Heaton, 2005). Własne reakcje, zachowania dotąd nierozumiane, niepoddane refleksji mogą zostać pełniej odkryte, przyswojone, a więc przestają wywierać tak silny wpływ na funkcjonowanie osoby w obszarze nieświadomym.

Towarzyszące narracje interpretujące określić można zatem jako dające możliwość budowania nowego doświadczenia emocjonalnego, relacyjnego, w którego następstwie dokonywać się może pogłębianie rozumienia siebie, wgląd we własne przeżycia emocjonalne, pełniejsze zrozumienie własnego zachowania i reagowania intra- oraz interpersonalnego (Marvasti, 2004).

Odpowiednie do wykorzystania w tego rodzaju narracjach interpretujących będą teksty o silnie zaznaczonej metaforyce — pośrednio wskazujące znaczenia, a jednocześnie dające przestrzeń dla odkrywania osobistych rozumień. Baśnie wydają się takimi właśnie tekstami (Betelheim, 1985, T. 1), podobnie wiersze oraz utwory o charakterze symbolicznych opowiadań.

Opisana specyfika tworzenia towarzyszących narracji interpretujących pozwala cały proces „pracy z książką” nazwać faktycznie biblioterapeutycznym. Tworzenie takich narracji i taki sposób pracy z tekstem literackim wymaga posiadania odpowiedniego przygotowania psychoterapeutycznego. Zatem nie każde „spotkanie z książką” nazwać można terapeutycznym *sensu stricto*. Zazwyczaj bowiem sposób projektowania doświadczenia biblioterapeutycznego staje się bliższy formułowaniu narracji wychowawczych, co z oczywistych względów ma walor niezwykle wartościowy dla praktyki pedagogicznej, nie zawsze jednak tak opracowane narracje wychowawcze można określać mianem terapeutycznych.

W biblioterapii zarysowują się dwa możliwe kierunki pracy z tekstem literackim. Pierwszy z nich jawi się jako szerszy, częściej praktykowany — to kierunek biblio-edukacyjny z towarzyszącymi narracjami wychowawczymi. Drugi — trudniejszy do realizacji, wymagający większego doświadczenia i większej wiedzy psychoterapeutycznej — to kierunek *stricte* biblioterapeutyczny, realizujący narracje interpretacyjne. W taki sposób zaprezentowany kierunek pracy biblioterapeutycznej przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Przebieg procesu biblioterapeutycznego z towarzyszącymi narracjami interpretującymi

Źródło: Opracowanie własne.

Narracje interpretujące i wychowawcze — egzemplifikacje

Prezentacja przykładów ułatwi porównanie narracji interpretujących i wychowawczych.

Przedstawione przykłady zachowań oraz rozmów dzieci z prowadzącą otwarte warsztaty biblioterapeutyczne oraz propozycje towarzyszących temu zachowaniu lub komentarzowi dziecka narracji wychowawczych oraz interpretujących mają za zadanie unaocznic opisaną różnicę pomiędzy narracjami wychowawczymi a interpretującymi. Materiał pochodzi z trwających rok warsztatów otwartych prowadzonych z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przykłady stanowią oczywiście niewielki wycinek całości relacji, jaka zawiązała się podczas pracy pomiędzy prowadzącą a dziećmi. Wnoszone interpretacje były osadzone w tych relacjach, zatem są jedynie pewną namiastką opisów, które mogłyby być wskazane w całości opisów funkcjonowania oraz relacji z kolejnymi dziećmi.

Dwie możliwości pracy z tekstem literackim — edukacyjna i terapeutyczna — uzupełniają się wzajemnie, tworząc różne płaszczyzny możliwości korzystania z literatury w pracy z dziećmi. Świadomość odmienności tych sposobów pracy może jednak przyczyniać się do pełniejszego wykorzystywania literatury w działaniach wspierających rozwój lub wprost terapeutycznych.

Tabela 1

Zachowania oraz rozmowy dzieci z prowadzącą otwarte warsztaty biblioterapeutyczne oraz możliwe towarzyszące narracje wychowawcze i interpretujące — przykłady

Tekst literacki	Zachowanie lub komentarz dziecka	Możliwe towarzyszące narracje	
		wychowawcze	interpretujące
1	2	3	4
Temat warsztatów: Lew Lucjan			
R. Jędrzejewska-Wróbel: <i>Lucjan, lew jakiego nie było</i> . Warszawa 2005.	Klaudia bardzo zaangażowana, pomagająca, grzeczna, podaje kredki Lenie, mówi: „Chodźmy do Pani!”.	„Bardzo ładnie, Klaudiu, jesteś bardzo grzeczna, bardzo mi się to podoba!”	„Klaudia, widzę, że angażujesz się w pracę, pomagasz Lenie. Wydaje mi się, że pomagasz jej tak, jak chciałabyś, aby Tobie pomagano”.
	Olga wygłupia się, nie słucha, zaczepia Igora, mówi: „Ja nie zostanę z Lena!”	„Olga, przestań! Nie wolno się tak zachowywać! Nie można w taki sposób mówić do koleżanki — jesteś bardzo niemila!”	„Olga, nie chcesz zostać z Lena. Podobnie jak Hania w opowiadaniu o Lwie Lucjanie odrzuciła swoją maskotkę w kącie, chciała jej, tak Ty odrzucasz Lenę. Dlaczego tak się dzieje? Co powoduje, że nie chcesz zostać z Lena?”
Temat warsztatów: Lew Lucjan — mapa			
R. Jędrzejewska-Wróbel: <i>Lucjan, lew jakiego nie było</i> . Warszawa 2005.	Kordian odchodzi z kręgu, nie słucha, zaczepia Igora i Olgę, nie reaguje na uwagi i próby o uspokojenie się.	„Kordian, usiądź! Nie można tak chodzić po sali! Nie powinieneś zachęcać Igora. Na zajęciach trzeba siedzieć i uważnie słuchać”.	„Kordian, chodzisz po sali i zaczepiasz dzieci. Zachowujesz się jak Lucjan z opowiadania. Znalazł się razem z Hanią w nowym świecie i nie wie, co go tam czeka. Czuję się zagubiony i próbuję zrywać odwazne, choć nie potrafi czytać mapy. Ty też chyba nie wiesz, jak się odnaleźć na naszych zajęciach — co Cię tutaj czeka”.

cd. tab. 1

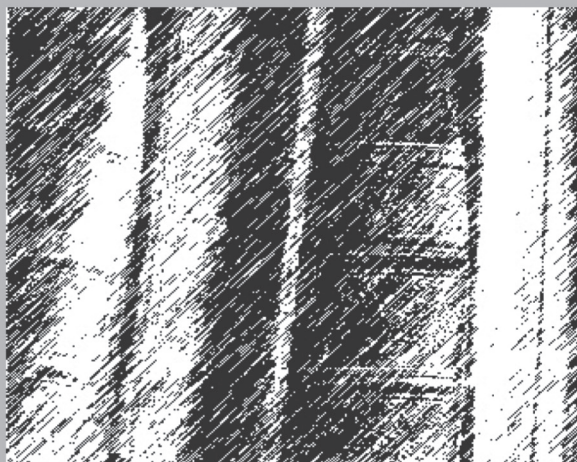
1	2	3	4
	Lena mówi: „W tej mapie możemy ukryć skarb”.	„Wspaniale, Lenko! W naszej mapie możemy ukryć skarb — bardzo ładnie i mądrze to wymyśliłaś!”	„Lenko, mówisz, że w naszej mapie możemy ukryć skarb. Skarb oznacza coś drogiego, wartościowego, ważnego. Skarb, podobnie jak nasze warsztaty, spotkania, to coś cennego, ważnego. Co jest takim skarbem na naszych warsztatach?”
	Klaudia mówi: „Słuchajcie Pani”, „Jestem grzeczna?”	„Klaudia, jak zwykle jest bardzo grzeczna. Pamiętasz, jak trzeba zachowywać się na zajęciach. Tak, jesteś bardzo grzeczna”.	„Klaudio, znowu upominasz inne dzieci i pytasz, czy jesteś grzeczna. To ważne dla Ciebie, żeby Cię pochwalić i powieścić, że jesteś grzeczna? Chcesz, żebym Cię pochwaliła?”.
Temat warsztatów: W Przedziwnej Krainie — lęk			
A. Bautsz: <i>Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym. Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski. W: Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji.</i> Red. K. Krasoń, B. Maza-Domagala. Katowice 2004,	Lena mówi: „Motylki bały się, że nikt ich nie polubi”.	„Tak, to prawda, motylki bały się, że nikt ich nie polubi. A przecież powinniśmy lubić innych, prawda? To przykre, że nie chcemy kogoś lubić. Nie wolno sprawiać innym przykrości”.	„Motylki bały się, że nikt ich nie polubi. Być może podobnie jak Ty, Lenko, też tego się boisz. To może być smutne — bać się, że ktoś nas nie polubi”.
	Igor mówi: „Ja niczego się nie boję!”, „Ale nudy!”	„Igor, proszę słuchać i nie przeszkadzać. Powinieneś być grzeczny — czytanie to nie nuda. Na pewno czegoś się boisz, każdy się czegoś boi”.	„Igor — mówisz, że się nudzisz i niczego nie boisz. Czasem można nudzić się i zasypiać, żeby czegoś nie usłyszeć. Tak, jak motylki chowały się w cieniu, żeby nikt ich nie zobaczył — tak Ty chowasz się, nie słuchasz, żeby nie zobaczyć... Czego? Może tego, czego się boisz?”

	Olga mówi: „Ja Ciebie nie lubię!” (do Leny); „Te motylki też miały powykrzywiane skrzydełka”, „Nie usiądę obok Natalii”.	„Nie wolno mówić do kogoś, że się go nie lubi. Natychmiast przeprós Lenkę!”	„Olga, pokazujesz swoimi słowami, że nie lubisz Lenki i Natalii. Mogą się one czuć jak motylki w opowiadaniu — mogą kryć się przed Tobą, bo jest im smutno i boją się”.
Temat warsztatów: O królewiczu, który nie znalazł strachu			
<i>O królewiczu, który nie znalazł strachu.</i> W: <i>Baśnie braci Grimm.</i> Warszawa 1989.	Igor narysował swój strach.	„Bardzo ładnie Igor, narysowałeś swój strach. Bardzo dobrze. Jestem z Ciebie dumna!”	„Igor — narysowałeś swój strach. Pokazałeś, podobnie, jak królewicz z baśni — który też nie znalazł strachu, że można się bać, a jednak być dzielnym. Ty też, choć czasem się boisz albo smucisz, jesteś dzielny — radzisz sobie z różnymi smutkami”.

Źródło: Badania własne.

Bibliografia

- Barker Ph., 1997: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Cz. 1. Przeł. J. Węgródzka. Gdańsk.
- Bautsz-Sontag A., 2010: *Kształtowanie kreatywnego rozumienia tekstu literackiego poprzez projektowanie osobistego odczytywania metafor w formule ekspresyjnych działań biblioterapeutycznych*. W: *Między twórczością a literaturą*. Red. A. Gałązka. Katowice.
- Bettelheim B., 1985: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. Danek. T. 1—2. Warszawa.
- Heaton J.A., 2005: *Podstawy umiejętności terapeutycznych*. Przeł. J. Bartosik. Gdańsk.
- Krasoń K., 2003: *Recepcja i wartości literatury dla dzieci nacechowanej terapeutycznie*. W: *Dziecko — Nauczyciel — Rodzice. Konteksty edukacyjne*. Red. R. Piwowarski. Białystok.
- Krasoń K., 2004: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej — kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice.
- Maclay D., 1973: *Psychoterapia dzieci. Praca w poradni zdrowia psychicznego dla dzieci*. Warszawa.
- Marvasti J., 2004: *Wykorzystywanie metafor, bajek i historyjek w psychoterapii dzieci*. W: *Zabawa w psychoterapii*. Red. H. Kaduson, Ch. Schaeffer. Gdańsk.
- Molicka M., 2002: *Bajki terapeutyczne*. Poznań.
- Molicka M., 2003: *Bajki terapeutyczne. Część 2*. Poznań.
- Ortner G., 1995: *Bajki na dobry sen. Poradnik dla rodziców*. Przeł. Z. Dalewski. Warszawa.
- Papuzińska J., 2008: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź.



ALICJA KORZENIECKA-BONDAR

O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycielek (analiza przy użyciu kategorii czasu)

On the need to establish a network of cooperation between teachers' family and professional life (an analysis using the category of time)

Abstract: The article presents an analysis of establishment of cooperation network between teachers' family and professional life. The analysis is performed with the use of the category of time which serves as an aid to understand the life experiences of contemporary teachers. A number of characteristics of contemporary culture are demonstrated in the text, including focus on the present, haste, lack of time, fragmentation of time and activity awareness, blurring borders between work and free time and its implications for establishment of a network of cooperation between teacher's family and professional life.

The thesis I propose and defend in the article is that it is possible and crucial for the teachers to establish a network of cooperation between their family and professional life, although it may give rise to various tensions and conflicts.

Key words: Family life, professional life, establishment of a network of cooperation between teachers' family and professional life, haste, lack of time, fragmentation of time and activity awareness, the culture of the present.

Wstęp

Współcześnie nauczyciel przynależy do wielu różnych grup o zróżnicowanych interesach i odmiennych wartościach. Ta równoczesna partycypacja w różnych grupach, jak ją określa Piotr Sztompka (2002, s. 190), stanowi z jednej strony przejaw szerszego procesu różnicowania się społeczeństwa, jego ewolucji, z drugiej zaś może być źródłem konfliktu partycypacji (ibidem, s. 191). Człowiek często nie może pogodzić interesów grup, na przykład równocześnie poświęcać się rodzinie i pracy. Taka sytuacja dotyczy między innymi nauczycieli.

Czy, a jeśli tak, to jak jest możliwe/konieczne łączenie przez nauczycielki życia rodzinnego i zawodowego? To pytanie wyznacza obszar moich analiz. Łączenie życia rodzinnego i zawodowego jest możliwe i konieczne, choć rodzi liczne napięcia i konflikty, co postaram się ukazać. Ustanawianie sieci współdziałania w obu obszarach życia nauczycielek (por. Tymieniecka, 2011, s. 17) rozumiem jako potrzebę poszukiwania możliwości scalania tych obszarów, które są coraz trudniejsze do pogodzenia, połączenia. Takie funkcjonowanie nauczycielek odczytuję jako swoistą sieć, będącą rezultatem negocjowania przez przedstawicielki tej profesji z sobą i otoczeniem określonych wzorów działań, dokonywania wyborów, odczytywania istniejących warunków, dostrzegania i pokonywania ograniczeń.

Próbie wskazania mechanizmów rządzących owym ustanawianiem sieci współdziałania podejmę z perspektywy **kategorii czasu**. Wybór tej kategorii uzasadniam tym, że potrzeba ustanawiania sieci współdziałania wynika z faktu równoczesnego występowania zjawisk, procesów dotyczących życia rodzinnego i zawodowego. Ponadto czas, jak wskazuje socjolog czasu Elżbieta Tarkowska, jest „konstruktem społecznym, elementem życia społecznego i kultury; przemiany i zróżnicowania społeczne i kulturowe znajdują wyraz w kategoriach czasu, ich wielości i zmienności” (Tarkowska, 2011, s. 42). Co zatem dzieje się we współczesnej kulturze i jakie to ma znaczenie dla nauczycielek? Życie rodzinne traktuję jako ważny „mikroświat kobiety” (Skibińska, 2006), przy czym zawężam to życie rodzinne do posiadania rodziny, dzieci i jest to perspektywa kobiety, co w analizach czasu ma znaczenie (por. Bauman, 1998; Hall, 1999; Tarkowska, 2001; Orłowska, 2007).

Ulrich Beck, analizując przebieg karier kobiecych, zauważa, że „kobiety prowadzą egzystencję sprzeczną, podwójną, nacechowaną czynnikami rodzinno-instytucjonalnymi. Dla nich nadal jeszcze obowiązuje rytm rodziny, a w większości przypadków już także rytm edukacji i zawodu, z czego wynikają pełne konfliktu zaognienia i niedające się pogodzić żądania” (Beck, 2004, s. 198).

Przyjmuję **tezę**, że nauczycielki (i nie tylko oni) **żyją w kulturze, która jest nieprzychylna ustanawianiu sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i pracą zawodową**. Stawiam taką tezę z kilku względów, które postaram się w dalszej części tekstu rozwinąć.

Sprzecznna egzystencja nauczycielek?

Współczesny człowiek żyje w **kulturze terażniejszości**, którą charakteryzuje kompresja czasu, przyśpieszenie, natychmiastowość, pozbywanie się (rzeczy, ale także wartości, stylów życia, stałych związków między ludźmi) (Tarkowska, 2005). Życie stało się **sumą „chwil obecnych”** (Bauman, 2009, s. 40), które mogą się zdarzyć tu i teraz, straciło swoją ciągłość i ukierunkowanie. W kulturze terażniejszości nie ma czasu na kontynuację, zakotwiczenie, zachowanie tradycji, nie ma czasu na wyznaczanie celów dalekich — a te są podstawą budowania (choć to słowo też jest już nieaktualne!) życia rodzinnego, jak i zawodowego nauczycielek. Obecnie liczy się tylko terażniejszość, a nie przeszłość czy przyszłość.

Jeśli rodzinę traktować jako długoterminowe zobowiązanie, więź na zawsze, to w kulturze terażniejszości rodzina staje się „kulą u nogi”, odbiera wolność i możliwość nieskrępowanego „życia z dnia na dzień”, bez zobowiązań i odpowiedzialności. Praca nauczycielki wymaga poświęcenia, zaangażowania i odkładania w czasie nagrody za swoje wysiłki. Jest to trudne w rzeczywistości konsumpcyjnej, w której tracą na znaczeniu umiejętności wymagające nakładu czasu (Bertman — podają za: Tarkowska, 2005, s. 55), długotrwałe, wymagające skupienia i zaangażowania. Kultura terażniejszości „premiuje szybkość i skuteczność, nie sprzyja takim cechom, jak cierpliwość czy wytrwałość” (Tarkowska, 2005). Trwanie przestaje być wartością wysoko cenioną.

Najcenniejszą wartością, w miejsce trwałości, stała się przemijalność (Bauman, 2003, s. 123), której przejawem jest dążenie ludzi do zmian, nowości, przygody. Zmiany winny następować w szybkim tempie, zadowolenie musi być natychmiastowe — inaczej człowiek (szczególnie młody) staje się niecierpliwy. Konsumpcyjna zachłanność celów (posiadania, strojenia się, imponowania, sławy, znaczenia itp.) sprawia, że „człowiek synchroniczny” — wytwór hiperkultury, jak określa współczesnego człowieka Stephen Bertman — „nie uwzględnia ani doświadczeń przeszłości, ani przyszłych konsekwencji, jest pozbawiony trwalszych więzi z innymi i niezdolnych do nich” (Bertman — cyt. za: Tarkowska, 2004, s. 96) —

a to one są podstawą życia rodzinnego i pracy nauczycielki (szczególnie w jej wymiarze wychowawczym).

Jak zauważa James Gleick (2003), przyśpieszyło niemal wszystko, ale **„niedostatek czasu ma twarz kobiety”** (cyt. za: Klein, 2009, s. 158), szczególnie tej, która stara się połączyć wychowanie dzieci z pracą zawodową; dowodzą tego wyniki badań (Michalak, 2007, s. 382—387; Orłowska, 2007, s. 85). Przyśpieszenie tempa życia najwyraźniej dostrzegalne jest w codziennych drobiazgach (np. kawa z papierowego kubka, rzadko z filiżanki; wolno uruchamiający się komputer zaczyna nas irytować). **Kultura pośpiechu sprawia, że człowiek przedkłada to, co pilne, ponad to, co ważne.** Nie tylko nie dostrzega „znaczących drobin życia” (Brach-Czaina, 1992, s. 6), lecz także, na co zwraca uwagę Henryka Kwiatkowska (2001, s. 22), nie nadąża za własnymi doświadczeniami. Człowieka dotyka „głęboki kryzys refleksji, wyrażający się brakiem zatrzymań nad tym, czego doznajemy i co przeżywamy” (ibidem). Współczesny człowiek nauczył się uważać szybkie tempo za coś normalnego. A to tempo odbiera „zachwyty, wdzięczność i podziękowania” (Góra, 2000).

Konieczność łączenia obszarów życia zawodowego i rodzinnego oznacza potrzebę takiego planowania przez nauczycielki pracy i życia pozazawodowego, by przynajmniej w jakimś stopniu uwzględnić to, co nieprzewidywalne, np. choroba dziecka, własna niedyspozycja, co zaburza lub utrudnia realizację zamierzeń. Pokusa odkładania zajęć związanych z pracą czy obowiązkami domowymi na „ostatnią chwilę” zwykle skutkuje frustracją i chaosem. Stanem idealnym (rzadko spotykanym) jest systematyczna praca łączona z codziennymi obowiązkami. Trudno jednak mówić tu o zrationalizowanym porządku temporalnym, wyznaczanym przez to, co precyzyjne, punktualne, kalkulowane, standardowe, niezmiennie. Raczej trzeba być gotowym na to, co Michał Heller nazywa „umiejętnością pracy z doskoku” (Heller, 2009, s. 25) — raz dłuższego, raz krótszego. Czas pracy nauczycielek przeplata się z czasem życia codziennego.

Nauczycielki, chcąc pogodzić życie osobiste i zawodowe, podejmują się robienia kilku rzeczy naraz, np. jednocześnie pracują przy komputerze i pilnują bawiących się dzieci. Prowadzi to do zjawiska nazywanego przez socjologa Hartmuta Rosę (Kaczmarczyk, Szlendak, 2010, s. 237—238) **fragmentaryzacją naszej świadomości czasu i naszych czynności**, co przejawia się przeznaczaniem coraz krótszego czasu i przywiązywaniem coraz mniejszej uwagi określonym działaniom, ciągłym ich przerywaniem na przykład przez rozmowy telefoniczne, smsy, rodzinę, przyjaciół. Ciągła aktywność i jednoczesna obecność wszystkich problemów i dziedzin życia w umyśle człowieka powodują „skakanie” tam

i z powrotem między różnymi sferami życia, ponadto rodzi „poczucie »winy«, iż w danym momencie możemy poświęcić się tylko jednej rzeczy” (ibidem, s. 238).

Praca zawodowa nauczycielki wymaga, mówiąc w uproszczeniu, nieustannego zaangażowania, problematyzowania, samorozwoju. Doprowadza to do rozmywania się granic pracy i czasu wolnego — nauczycielka wraca ze szkoły i planuje dzień następny, sprawdza prace domowe; realizując obowiązki domowe, myśli o swoich uczniach — trudno określić, czy jest to czas rodziny, czy czas pracy. Wydaje się, że praca się nie kończy, bo człowiek ma nieustannie czymś zajęte myśli. W rezultacie nauczycielka z jednej strony tęskni, potrzebuje czasu bliskości, ciepła rodzinnego, czasu spokoju, bycia razem, a z drugiej strony, mając poczucie nieustannie piętrzących się zaległości (na przykład w czytaniu), nie umie się tym czasem cieszyć, czerpać z niego radości.

Łączenie życia rodzinnego i zawodowego wymaga od nauczycielek wyznaczenia **rozwojowych punktów krytycznych** (Wrosch, Heckhausen, 2005), inaczej mówiąc: „terminów” regulowania własnego rozwoju (choć w obu obszarach są one wyznaczane niejako zewnątrz — np. ustalony jest czas na zdobywanie stopni awansu zawodowego; zegar biologiczny wyznacza najkorzystniejszy wiek urodzenia dziecka), po których przekroczeniu możliwości osiągnięcia celów życiowych zmieniają się na niekorzyść. Nauczycielki zdolne łączyć te dwa obszary „żyją w czasie” (ibidem), potrafią przyporządkować własne działania rytmowi biologicznemu i społecznemu, co Katarzyna Popiołek (2010, s. 91 i 96) nazywa adekwatnością społeczną gospodarowania własnym czasem.

Łączenie tych dwóch obszarów nie jest łatwe. Ma jednak ogromną wartość. Wskażę na dwie, w mojej opinii najważniejsze, kwestie (poza przywołaną wcześniej adekwatnością społeczną). Łączenie życia rodzinnego i zawodowego poszerza i reorganizuje hierarchię wartości. Chroni przed absolutyzowaniem jednej wartości (np. tylko rodziny lub tylko pracy) i pozwala widzieć większe spektrum wartości, co prowadzi do poszerzenia obrazu świata, „wydłużenia — mówiąc słowami Stefana Garczyńskiego (1979, s. 88) — promienia umysłowego”, obszaru własnych zainteresowań. Chroni przed uleganiem przekonaniu, że urzeczywistnienie jakiejś jednej wybranej i ubóstwionej wartości nadaje sens życiu człowieka (por. Frankl, 1984, s. 102—105). Jest to szczególnie ważne w sytuacji kryzysowej, kiedy wartość zabsolutyzowana ulega załamaniu; rozbiciu ulega wówczas także cała piramida wartości tworząca jej podstawę (por. Popielski, 1987, s. 116—117).

Nauczycielki stojące wobec konieczności łączenia życia rodzinnego i zawodowego doświadczają deficytu czasu (Michalak, 2007, s. 383—386), ale są jednocześnie depozytariuszkami dwóch wysoko cenionych

społecznie wartości: rodziny i pracy dającej szansę rozwoju. Michał Heller (2009, s. 51), mówiąc o stosunku osoby do swojej pracy (na przykładzie pracy naukowej), stwierdza, że „powinniśmy kochać swoją pracę”. I to wydaje się kluczem do ustanawiania sieci współdziałania — kochać to, co się robi, w każdym z obszarów.

Zakończenie

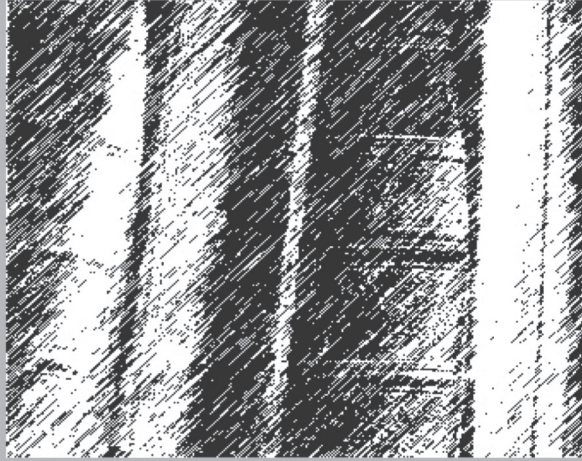
Ustanowienie sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym wymaga uświadamiania sobie istnienia korzyści, ale i konfliktów, trudnych do pogodzenia żądań, co pozwala traktować zarówno korzyści, jak i konflikty jako nieuchronny element funkcjonowania nauczycielek w dwóch rolach. By owa sieć współdziałania dwóch obszarów nie stała się pułapką (przyśpieszenia, wyczerpania) dla nauczycielek, warto rozważyć propozycję Wiesława Sztumskiego (2009) „odśpieszania tempa pracy oraz życia”, czy też mówiąc inaczej: powrotu do naturalnych rytmów życia, w którym wszystko ma swój czas. Autor zaleca powrót do kierowania się dawną maksymą Rzymian „Festina lente!” („Śpiesz się powoli”), co pozwoli zachować właściwą miarę czasu. Tym bardziej że odśpieszanie jest jednym z warunków realizacji koncepcji rozwoju zrównoważonego (ang. *sustainable development*) w wymiarze społeczno-kulturowym i egzystencji poszczególnych osób, w tym przypadku nauczycielek.

Gdy „odśpieszanie życia” będzie niemożliwe, warto do współczesnych przemian czasu zasygnalizowanych w tekście na przykładzie funkcjonowania nauczycielek podejść świadomie, by rozumieć wszelkie zawirowania, jakie czas z sobą niesie.

Bibliografia

- Bauman Z., 1998: *Zbędni, niechciani, odrzuceni — czyli o biednych w zamożnym świecie*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 3—18.
- Bauman Z., 2003: *Razem, osobno*. Kraków.
- Bauman Z., 2009: *Konsumowanie życia*. Kraków.
- Beck U., 2004: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Wyd. 2. Warszawa.

- Brach-Czaina J., 1992: *Szczeliny istnienia*. Warszawa.
- Frankl V.E., 1984: *Homo patiens*. Przeł. R. Czernecki, J. Morawski. Warszawa.
- Garczyński S., 1979: *Razem, ale jak?* Warszawa.
- Gleick J., 2003: *Szybciej. Przyspieszenie niemal wszystkiego*. Przeł. J. Bieroń. Poznań.
- Góra J., 2000: *Czas i jego znaczenie w życiu chrześcijanina*. Tryb dostępu: www.lednica2000.pl. Data dostępu: 3.08.2009 r.
- Hall E.T., 1999: *Taniec życia. Inny wymiar czasu*. Przeł. R. Nowakowski. Warszawa.
- Heller M., 2009: *Jak być uczonym*. Wybór i oprac. M. Szczerbińska-Polak. Kraków.
- Kaczmarczyk M., Szlendak T., 2010: *Głód czasu w kulturze przyspieszenia. Z Hartmulem Rosą rozmawiają Tadeusz Szlendak i Michał Kaczmarczyk*. „Studia Socjologiczne”, nr 4 (199), s. 237—244.
- Klein S., 2009: *Czas, przewodnik użytkownika*. Przeł. K. Żak. Warszawa.
- Kwiatkowska H., 2001: *Czas, miejsce, przestrzeń — zaniedbane kategorie pedagogiczne*. „Edukacja”, nr 3, s. 22—28.
- Michalak J., 2007: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź.
- Orłowska M., 2007: *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*. Warszawa.
- Popielski K., 1987: „Sens i wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne. W: *Człowiek — pytanie otwarte*. Red. K. Popielski. Lublin, s. 107—140.
- Popiołek K., 2010: *Percepcja czasu — czas codzienny i czas życia*. W: *Czas w życiu człowieka*. Red. K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała. Katowice, s. 86—100.
- Skibińska E., 2006: *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
- Sztumski W., 2009: *Przyspieszać czy odśpieszać?* Tryb dostępu: www.sprawynauki.edu.pl. Data dostępu: 10.07.2011 r.
- Tarkowska E., 2001: *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*. W: *Kobieta i kultura czasu wolnego*. Red. A. Żarnowska, A. Szwarc. Warszawa, s. 17—33.
- Tarkowska E., 2004: *Między pracą a konsumpcją (z kulturą terażniejszości w tle)*. W: *Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*. Red. M. Kempy, K. Kiciński, E. Zakrzewska. Warszawa, s. 93—109.
- Tarkowska E., 2005: *Zygmunt Bauman o czasie i procesach detemporalizacji*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 45—65.
- Tarkowska E., 2011: *Czas i pamięć w kulturze i społeczeństwie*. W: *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*. Red. A. Mirkowska-Mankiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska. Warszawa, s. 29—44.
- Tester K., 2003: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa.
- Tymieniecka A.T., 2011: *Życie w pełni logos. Księga I. Metafizyka Nowego Oświecenia*. Przeł. M. Wiertelwska. Poznań.
- Wrosch C., Heckhausen J., 2005: *Being on-time or off-time: Developmental deadlines for regulating one's own development*. In: *Thinking time: A multidisciplinary perspective*. Eds. A.N. Perret-Clermont et al. Göttingen. Quoted on: http://crdh.concordia.ca/Wrosch_Lab/Publications/pdfs/Thinking_time.pdf. Accessed on: 8.08.2011.



JAROSLAV VETEŠKA

The role of qualifications and competences in initial and further education*

Rola kwalifikacji i kompetencji w początkowej i dalszej edukacji

Abstrakt: Nowa koncepcja kształcenia ustawicznego oparta na przyswajaniu i rozwijaniu kluczowych kompetencji okazuje się ważnym trendem w czeskiej reformie programu kształcenia oraz kamieniem milowym w programie studiów podyplomowych oraz procesie kształtowania Europejskich Ram Kwalifikacji. Artykuł prezentuje dominujący obecnie w Czechach oraz całej Unii Europejskiej model oparty na edukacji i rozwoju kompetencji. Model ten był podstawą zakrojonych na szeroką skalę reform programów kształcenia i nadal ma znaczący wpływ na wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. W artykule przedstawiono dane zebrane podczas badań przeprowadzonych w 2011 roku. Owe badania nie tylko potwierdzają potrzebę kształcenia ustawicznego i rozwoju umiejętności przez pracowników, ale przede wszystkim istniejącą po stronie organizacji konieczność antycypowania różnych zjawisk ekonomicznych oraz większej elastyczności w obliczu zmiennych warunków ekonomicznych. Model kształcenia oparty na rozwoju kluczowych kompetencji jest w tej sytuacji optymalny, ponieważ pozwala jednostce odnosić sukcesy w poddanym procesom globalizacji społeczeństwie, na które wpływ mają zarówno zmiany społeczne i gospodarcze, jak i dynamiczny rozwój technologii.

Słowa kluczowe: kwalifikacja, kluczowe kompetencje, reforma programu kształcenia, rozwój zasobów ludzkich, kształcenie ustawiczne, kształcenie zawodowe, edukacja osób dorosłych, rynek pracy, zarządzanie zmianami.

* This text was written in connection with the grant project “Andragogical model of adult education based on acquisition and development of key competencies” (Czech Science Foundation, Identification code: GA 406/09/1950).

Challenges of the modern world

The world is changing and so are educational needs. It can be said that education ranks among the most important factors of the development of an individual and society. Those who want to succeed have to make use of their potential for permanent education and development, ideally throughout their lives. This biodromal context (Veteška, 2011) has recently become important both in terms of psychology and anthropo-philosophy. It represents a new holistic approach towards a human being. Nowadays, rapid technological and knowledge development can be seen in many areas of human activity. Under certain conditions these days may bring lots of hopes and possibilities, but also lots of uncertainties, inequities, individualism and social unrest. The time when an appropriate educational path and consequently a career are chosen is one of the most important milestones in a human life. Future success, wealth, contentedness, and thus happiness or their opposites are decided then.

We should learn about the world and think about it critically in broader global contexts. Our postindustrial society, influenced mainly by the advancement of information and communication technologies, offers a variety of educational approaches applicable both to self-directed learning and traditional teaching forms. To use these sources and possibilities as effectively as possible, modern people have to face a new challenge — striking a balance between the social and economic area. Curricular reforms based on the competence paradigm are intended to meet this aim. Attaining and developing necessary competencies is thus a prerequisite as well as a key to personal and professional development.

A qualified worker still remains a crucial, irreplaceable source of knowledge, innovations and changes, potential for better competitiveness and prosperity in its broadest sense. The ongoing curricular reforms throughout Europe show how slowly the views concerning educational aims and contents change in the education of children, youth and adults, too. It takes a long process for new educational paradigms to penetrate the social life. Changes in educational paradigms are brought about by the rise of new social, cultural and now mostly economic needs, and possibly a new scientific and technological reality.

All of the measures adopted in national and European education policies aim to enable these reform steps, mainly by enhancing the transmission of education systems, acknowledging formal, informal and non-formal learning outcomes to provide formal qualification and opening education to all who are interested through effective careers counsel-

ling and financial support of educational projects (see Šauerová, 1999; Határ, 2010).

The present European society faces various changes especially as a result of globalization. These are primarily the influences which bring challenges in the cultural, social and economic areas and which also cause changes in the world demographic structure and, in the European context, the aging of the population, too. Thus, a need for a broader systemic solution arose. Since the 1970s European institutions have applied the concept of lifelong learning and education, main objective of which is to create a competitive economy, which would also flexibly react to innovations and the development of technologies. The key idea of the above-mentioned concept is the development of human potential and active citizenship. Every individual should be able to succeed on the labour market and react effectively to the changing socio-cultural environment. These ideas have been applied in the EU within the whole society with the aim to create a so-called knowledge society and have also been implemented as a strategic developmental framework in companies — free movement of knowledge being a significant factor. The above-stated influences have determined changes in the area of education towards the acquisition and development of relevant competencies.

From the educational viewpoint, the concept of “competency” is therefore of great importance as it shifts educational goals and contents towards a new paradigm. At the same time it sets the ground for innovative approaches to teaching and learning making the competency-based approach a crucial concept of the Czech curricular reform. They can serve as a tool that effectively contributes to the successful management of various life-outcomes. The present society puts, and will be putting, greater demands on the development of so-called generic, key competencies (i.e. psycho-social) and professional competencies of its members. Requirements for the development, use and recognition of professional competences have been increasing accordingly.

Neither application nor development of the conception of lifelong learning is possible unless formal education is functionally interconnected with non-formal education and informal learning. These three educational forms can blend together and complement one another during the course of life. One of the means of the European development strategy’s implementation was, then, the creation of an effective tool through which knowledge and skills acquired outside of the official educational institutions could be assessed and formally recognized.

The change in the conception and contents of each stage of education is developed in relation to the concept of lifelong learning that reacts to the current educational and developmental needs of both present and po-

tential participants in initial and further education. Although the underlying principle of educational activities remains unchanged (knowledge is transferred from teacher to student), in modern society its form has been undergoing changes. In the reformed education system the role of teacher is now closer to the role of moderator and facilitator (especially in adult education), the teacher being the students' guide who leads them to knowledge. Tasks are handled by teams, work outcomes are presented, problems are spotted and tackled, project work is used, etc. Modern information and communication technologies are equally influential in the educational process. These objectives have been formally included in the general and specific European strategic documents.

Czech and European strategic and curriculum documents

In March of 2000, in Lisbon, Portugal, a strategy was adopted which defines the strategic objective of the EU and the method of its implementation during the period up to 2010. The goal was to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion. Its main purpose was to promote the economic growth and competitiveness of the EU. "The aim was to reform the labour market, social protection policies, and education and training to a new knowledge economy growth model" (Rodrigues et al., 2009, p. 74). This Europe would attract investments and a workforce, create more and better job openings and promote knowledge development as a growth factor. That meant supporting research and development, innovations and education. The realization of lifelong learning was absolutely essential. The Action Programme set a goal for the European systems of education and training to reach top quality by 2010. In parallel processes supranational level of the action is being developed: European Areas — lifelong learning, tertiary education (the Bologna Process), professional education and training (the Copenhagen Process), and, of course, science and research.

The need for the formal recognition of learning outcomes has led to the creation of the European Qualification Framework, which takes into consideration the outputs from formal and non-formal education and informal learning.

As early as 2006, the European Commission suggested developing the European Qualification Framework for Lifelong Learning, which is supposed to serve individuals as well as businesses as a reference tool to compare the levels of the certificates granted by different educational and training systems. The European Commission adopted a document called “Adult learning: It is never too late to learn”. It aims to promote adult education, which is a vital component of lifelong-learning strategies, and to stress its crucial importance. The European Parliament and the Council of the European Union also adopted the Lifelong Learning Programme 2007—2013. This programme primarily aims to foster interaction, cooperation and mobility between education and training systems within the European Community.

In implementing the Community Lisbon Programme, the European Parliament and the Council of the EU submitted and passed a Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. The framework has 8 levels and encompasses all stages of education, from basic education up to the doctorate level. The Recommendation of the European Parliament and the Council from 23 April 2008, on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning says that: “The development and recognition of citizens’ knowledge, skills and competence are crucial for the development of individuals, competitiveness, employment and social cohesion in the Community. Such development and recognition should facilitate transnational mobility for workers and learners and contribute to meeting the requirements of supply and demand in the European labour market. Access to and participation in lifelong learning for all, including disadvantaged people, and the use of qualifications should therefore be promoted and improved at national and Community level.” It is clear that taking full advantage of this will be possible only if the relevant frameworks are developed at the national level with unambiguous interconnection with the European Framework.

Professional qualifications, based on competencies gained within primary and secondary education and further developed in tertiary education, should be an output from the National Qualifications Framework. These competencies cover all the underlying aspects of each particular occupation, including what is today the best practice, that is, abilities to adapt oneself to demands and knowledge yet to come and understanding situations which give opportunities to perform competently (Veteška, 2010).

As the expiration date of this programme was approaching, the ministers responsible for education from all EU member countries adopted a successive document called Strategic Framework for European Cooper-

ation in Education and Training during the Czech presidency (Education and Training 2020, ET 2020). Besides the ideas concerning European education it lists 4 strategic goals by 2020, which are related to lifelong learning in their orientation (be it formal, non-formal or informal). Among the priorities are:

1. Realization of lifelong learning and mobility.
2. Enhancement of the quality and effectiveness of vocational education and training.
3. Promotion of equality, social coherence and active citizenship.
4. Increase in creativity and innovations including entrepreneurial abilities at all levels of education and training.

The strategic framework ET 2020 delimitates the so-called European benchmarks — target figures of the average outcomes from all EU countries in common priority areas. These should be met by 2020. Among them the following are to be found:

- By 2020 at least 15% of adults should be engaged in various forms of lifelong education,
- By 2020 at least 40% of adults between 30 and 34 years of age should have accomplished tertiary education.

This fact, along with the further development of educational sciences, opens up more ways of developing new, more effective tools to make adult education more purposeful, interesting and accessible. Companies increasingly use the competency-based approach as a tool for education, development and management of human resources. Thanks to this a new concept of “learning organization” has come into existence which is an analogy of the generally conceived “learning society.” Purposefully identified and described competencies, needed for individuals and organizations (companies) to fulfill their targets and tasks, will make possible the completion of several homogenous sets (group and type of competencies, or competency-based models). There is a wide range of competency-based profiles and models along with certain ways to make them that can be utilized in many areas of human resources management and development since their aim is to “systematically track employees’ job performance and progress, identify their need for professional and other types of growth, and provide them with HRD opportunities from entry level through senior or advanced levels of a job or occupation” (Dubois, 1993, p. 20). They are also important for performance assessment and have the capacity to be of help in career planning (see fig. 1).

The creation of learning organizations arises out of a stimulating environment that enables employees to develop professionally and motivates them to take the initiative and responsibility for their own growth within the organization (company). The optimization of company

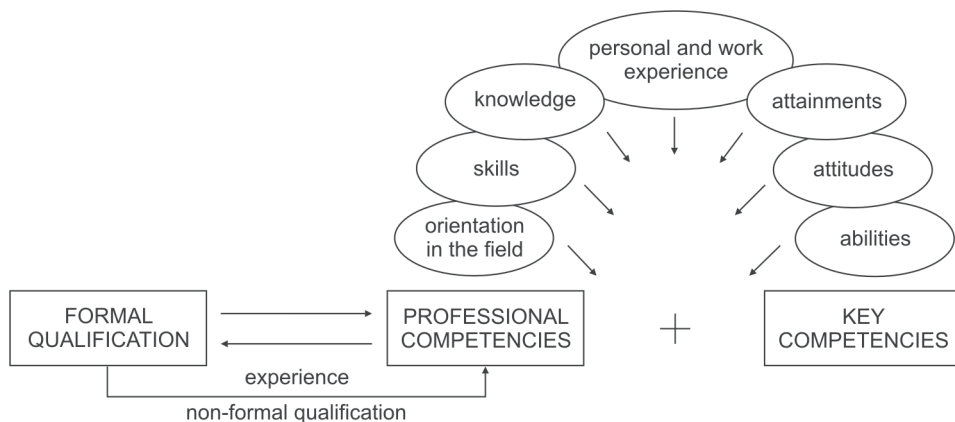


Fig. 1. Competency-based qualification model

Source: Veteška, 2010.

processes is subject to the formulation of the necessary competencies of each employee in view of their role within the company structure. The strategic model of human resources aims at a greater efficiency of organizational dynamics and flexibility, which enables the company to be competitive. The impact of competency-based strategic models on the organization's economy can, among other things, be expressed in these words: "Using a competency model helps remove the guesswork of where to focus scarce resources by differentiating between programmes with the most impact on performance and those with little relevance to behaviours people need on the job" (Sanghi, 2005, p. 73). It should reflect the employers' demands that state the organization's needs. Trends in labour market development are thus represented by the requirements of a worker's qualification.

Czech curricular reform and the adopted competence-based approach

The widely discussed competence-based approach, which has served as an underlying paradigm to many an organization, be it a business company or a non-profit organization, has found its use in the curricular reform of Czech formal education as well as other institutions providing informal education. The notion of being "competent" and therefore possessing necessary competencies has proved to be easier to grasp and

a useful tool too, since it comprises, or may comprise, those factors and aspects of life that tended to be either omitted or doubted of in other paradigms such as intelligence-based and others. Contrary to possible initial expectations that the competence paradigm is, since its introduction and a short discussion, a tool in its final shape, we have witnessed a slightly different turn. The theory of competencies and models has so far been tested against years of practical use and experience which has brought results in all the areas of application — not the same in all of them, but varying in relation with specific scientific, organizational and, last not least, philosophical environment in which it was put in use. Of significance were, of course, the qualities of the initial understanding the users of the models and concepts had of competence and competencies, that is we clearly face here the question of the primary instruction.

Considering the application of the competency-based paradigm in the area of initial education, which was one of the key pillars of the Czech curricular reform, we are now in a better position to have a more exact look into the genesis of the tool as used in the school system so far. Like any novelty the curricular reform first met with negative acclaims along with the positive ones. One of the reasons was that teachers were not always instructed to a sufficient degree on the philosophy introduced by the new paradigm and, as ones who execute a pragmatically-based occupation, did not get a clear picture of what practical changes it may or may not bring about in their educational realities. Thus a space was, probably unintentionally, created for many a scenario to develop. There were teachers who welcomed the reforms as something to enable them to exercise their own creativity and ideas and put them to the test. Some theories even noticed the possible vacuum in curricular regulations and misinterpreted their “freedom” on the grounds of the presumed fact that any means they would use, within legal limits, could be in a way considered, interpreted and thus justified as always right because developing competencies. On the other hand, and contrary to this one stance, another one readily emerged encouraging those teachers who might have felt disheartened saying that, in accordance to a possible interpretation, nothing needed to change in the way the perceived and approached their pedagogies.

With the reform came the task for schools to create their own strategic documents and develop their curricula accordingly. Teachers thus reacted along the lines of their conviction. Some approached the task creatively and spent hours on end toiling away, others remained faithful to their pedagogical experience and drew on it heavily. Both parties did, however, dipped into the forms and contents that had been educationally transmitted to them, which was and still is remarkable when going through the created and, throughout many years, adapted curricula.

As competencies were stated for each stage of formal education, there also arose questions of methodological nature. Were the reform and the newly introduced paradigm a signal from authorities that methods considered modern should be applied? Would frontal education be frowned upon? But not only these questions crossed the worried minds of some teachers — increasing concerns about moral discipline, school values and learning environment became poignant.

The development of the concept in question as it was and has been seen can be followed in several points. The first one would relate to the new term of competence and competency. It is not impossible to somehow, more or less intuitively, understand what being competent looks like and that it is situation-bound. But what precisely are competencies and which should we take into consideration? It was soon realized that this problem had already been taken care of, as competencies had been dictated from above. The only question remaining was therefore the question of “how.” There might be a better understanding of what is meant by competencies, how they should be acquired and what that really, that is judged by inspectors, means to the day-to-day practice. What remains to be solved, maybe more philosophically and ethically than in any other way, is the misapprehension felt by many teachers about the implications of the paradigm on moral qualities favoured at school as they are in society. The line of argument goes like this: if “being competent” is to be the leading achievement indicating educational usefulness of school, therefore it needs to be earnestly acknowledged what “competencies” do allow success to many people, besides the official competencies stated by the European and state level strategies. These competencies are not always virtues — with a somewhat pessimistic view of today’s society in general some ethically problematic human qualities are clearly seen to rank among tools for success. Is it then fair for teachers to weaken pupils who manifest such qualities? Does it not go directly against the competence paradigm? Do the teachers have enough support in society and its organs in stumping down on such qualities or will their efforts be dismissed as naïve instead of praiseworthy and worth of backing up and protection? These questions are still open and sometimes rather vivid as every teacher who decides not to avoid thinking deep seems to necessarily go through a certain philosophical process the end of which might be marked by an organic integration of the competence paradigm into their pedagogies. That would be probably one of the milestones in the executing of the reformatory efforts. This may be regarded as part of the longstanding discussion: school vs. life outside of school — what school offers and what life demands.

As far as the documentary part of the reform is concerned, school curricular documents are still open to changes and improvements. Their

fulfillment is obligatory and scrutinized by the school inspection almost solely through class registers. These documents must be at everybody's disposal, including pupils and students. It has taken and in many cases will take some time for these documents to fully serve as many practical purposes as possible.

Research on competencies in employees — interpretation of research results

In 2011 a research was carried out within the project entitled “Andragogical model of adult education based on acquisition and development of key competencies,” which was funded by the Czech Science Foundation. It concerned the dynamics of changes in the labour market demands for (key) competencies in managers and specialists, that is, abilities, skills, knowledge and attitudes now demanded by employers of their employees (both already hired and the new applicants).

The main aim of the research was to monitor the development of the labour market, namely, to find out about current employers' demands concerning the acquisition and development of the (key, generic) competencies they expect in their employees in managerial and specialist positions. Demands were not limited to “key competencies” but comprised the whole category, that is, abilities, knowledge, skills and attitudes. The other part of the research was focused on employees' development and education, the role key competencies play in company strategies, and the further development of the organizations. These questions are also significant with regard to the ongoing economic crisis and thus partly suggest possible changes in the field of further education. The research did not primarily aim to compare the collected data in the context of the economic recession, although some aspects indicated a direct impact on the area of further professional education. One hypothesis, which concerns the dynamic increase in employers' qualification demands, reflects the current situation in labour market demands, mainly as far as possibilities and trends in the education of employees are concerned.

In the first part of the research an analysis of job advertisements for managerial and specialist positions (from March to June 2011) was used, where the total was comprised of 796 advertisements for managerial and 849 for specialist vacancies. Only space advertising in country-

wide daily print in the Czech Republic was included. The other part of the research was carried out by means of a questionnaire-based enquiry among a selected group of employees. This enquiry was realized in the period between September and November 2009. The research was aimed at the tertiary sector of the economy, that is, the service sector, which carries great importance within the national economy and therefore has big growth potential. Employees occupying managerial positions (chief executives, directors, etc.) were the main focus. For the sake of the written enquiry a total of 550 subjects (corporate bodies) were randomly selected. This sample was asked about their needs and the demands they had of their employees (in terms of abilities, skills, knowledge, attitudes and competence), the value they ascribed to key competencies, other competencies they liked to see in their employees, key competencies they expected to increase in importance, and which they help develop in their employees through internal or external educational sources (training, courses, development programmes, and the like).

As of 2011, amid the general conditions under which business in the Czech Republic takes place, the following employers' demands in the area of knowledge, skills, abilities and personal characteristics, which jointly form the desirable structure of professional and generic competencies, were identified: educational achievements (86%), gained practice (82%), foreign language (67%) and managerial abilities (45%). The employers regarded communicational abilities and skills as an absolutely essential competency (77%), as well as decision-making abilities (69%), problem-solving abilities (64%), the ability to carry responsibility (60%) and the ability to motivate and lead others (56%).

For employers in the Czech Republic, so-called special (specific) professional competencies are of greatest importance, especially those acknowledged by certification (formal qualification) and those gained through practice.

In 2011, the most demanded competencies in managers (categories: essential, very important, important) were:

- communicational abilities and skills (98%),
- professional manners and behaviour (98%),
- managerial abilities and behaviour (96%),
- adaptability (96%),
- teamwork abilities, cooperativeness (94%),
- foreign languages (90%).

In 2011 the competencies that employers helped develop through further education were dominated by:

- foreign languages (81%),
- computer literacy (75%),

- communicational abilities and skills (71%),
- managerial abilities and skills (65%).

One part of the questionnaire focused on prospects, that is the potential for development of organizations. The following areas are considered to be the most significant by managers over the next 5 years:

- acquaintance with new technologies and their use (73%),
- development and innovation (65%),
- improvement in communication with customers (49%),
- corporate culture, including positive social relationships not only inside of the organization and loyalty (47%).

Time flexibility and willingness to travel are the areas with the least development. The question remains how these competencies can be developed best. Another such area is proficiency and effort. This competency was not marked as one of increasing importance by any of the respondents. Adaptability is also among the competencies being poorly developed, although respondents ascribe more importance to it than employers. The case is the same for time flexibility and willingness to travel, competence in working with information, and analytic and conceptual thinking, even though the difference here is minimal. However, the most striking difference can be found in willingness to learn and enroll in further education. This competency is expected by the respondents to increase in importance in the future, along with foreign languages in the second, and competence in working with information in the third place. Interestingly enough, as far as importance was concerned, a decreasing trend was spotted in willingness to learn and competence in working with information (Veteška, 2011).

Conclusion and future perspectives

The concept of key competency-based lifelong learning and education enables continual development, but even more than that, it facilitates change of professional orientation, adaptability skills and employability. At the same time, it forms a prerequisite for a better balance of professional, private and family life, that is, various social roles (successful performance standards and patterns in different life situations).

The aforementioned curricular changes, represented by competences and qualifications, through which learning outcomes are accentuated, are only tools for enhancing educational systems in Europe. They will help to ensure opportunities for obtaining recognized qualifications that

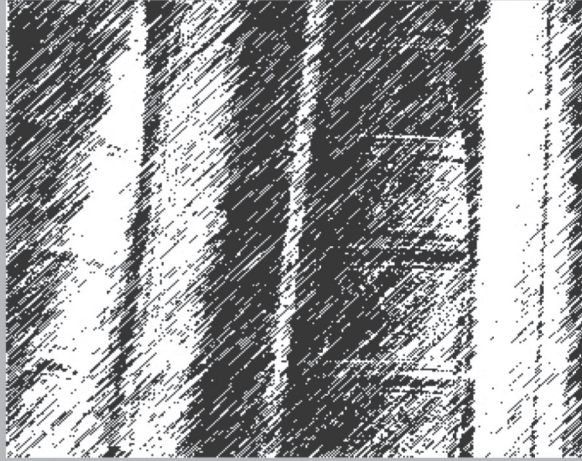
are useful on the labour market and perfecting competencies to be successful in work and in one's social and personal life.

The competency-based approach has significantly influenced the principles of human resources development and management as well as employers' demands, or, more generally, labour market demands. Globalized society brings with it not only a number of economic and social problems but also challenges and motivational tools, which lead to changes and innovation. These challenges and circumstances are closely related to changes in the conceptions, contents and objectives of each type of education that has been developing in relation to the European conception of lifelong education and learning. The competency-based approach also reacts to the changing educational and developmental needs of both present and potential participants in further education as well as various target groups with specific educational needs, thus showing its social dimension.

It is obvious that general education enhanced by key competencies will enable individuals to better react to the changing environment, while promoting lifelong education activities. In the European Union formal processes in further education are now supposed to be related mainly to the National Qualification Frameworks, which ought to serve the purpose of an output standard in the form of learning and educational outcomes.

References

- Dubois D.D., 1993: *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*. Amherst.
- Határ C., 2010: *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., 2005: *The adult learner: The definitive classic adult education and human resource development*. 6th ed. Burlington.
- Rodrigues M.J. et al., 2009: *Europe, globalization and the Lisbon Agenda*. Cheltenham.
- Sanghi S., 2005: *The Handbook of Competency Mapping: Understanding, designing and implementing competency models in organizations*. 2nd ed. Thousand Oaks.
- Šauerová M., 1999: *Autorita vrstevníka — účinný zdroj ovlivňování chování skupiny*. In: A. Vališová et al.: *Autorita ve výchově*. Praha.
- Tight M., 2002: *Key concepts in adult education and training*. 2nd ed. Abingdon.
- Veteška J., 2010: *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha.
- Veteška J., 2011: *Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu*. Praha.



ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, EWA JAGIEŁŁO

Nauczyciel przedszkola w społeczeństwie wielokulturowym

Kindergarten teacher in a multicultural society

Abstract: The article presents the issues of the functioning of a teacher in a multicultural society. Attention was drawn to teaching cultural competence, cultural content and their role in pre-school education, the use of multicultural issues in teacher's education.

Key words: teacher, preschool, society, multicultural.

Edukacja to główna siła napędowa gospodarczego i społecznego rozwój społeczeństw. Wejście Polski do Unii Europejskiej i związana z tym reforma oświaty sprawiły, że dostęp do edukacji rozszerza się daleko poza edukację obowiązkową. Istotną sprawą staje się edukacja dotycząca zagadnień europejskich, dlatego też proces ten należy rozpocząć już w przedszkolu. Praktyka pokazuje, że wielu nauczycieli przedszkoli traktuje integrację Polski z Unią Europejską jako wyzwanie edukacyjne. Zaangażowanie w sprawy edukacji europejskiej wyrażane jest poprzez opracowywanie autorskich programów wychowania przedszkolnego, tworzenie przedszkoli o profilu europejskim oraz współpracę z przedszkolami z innych państw europejskich.

Każde przedszkole powinno być miejscem dla dzieci ze środowisk zróżnicowanych kulturowo, miejscem, w którym rozumiane są i cenione różnice pomiędzy dziećmi. Szczególnego znaczenia zatem nabierają kompetencje kulturowe nauczycieli przedszkoli.

Kompetencje kulturowe zdefiniowane są jako zestaw zachowań, postaw i działań, które umożliwiają efektywną pracę w sytuacjach międzykulturowych (Cross et al., 1989; Isaacs, Benjamin, 1991). Jest to integracja wiedzy na temat osób i grup ludzi i transformacja tej wiedzy do określonych standardów, polityk, praktyk i postaw używanych w odpowiednich środowiskach kulturowych w celu poprawy jakości życia (Davis, 1997). Kompetencje kulturowe nauczyciela przedszkola to zdolność do skutecznego wychowywania i nauczania dzieci, które pochodzą z różnych kultur (Diller, Moule, 2005). Owe kompetencje kształtowane są między innymi w toku edukacji artystycznej i kulturalnej oraz dzięki uczestnictwu w kulturze. Posiadanie kompetencji kulturowych stanowi o kapitale intelektualnym, którego elementami składowymi są: kapitał ludzki, strukturalny, społeczny i relacyjny.

Kompetencje kulturowe nie tylko pozwalają na pełnowymiarowe uczestnictwo w kulturze, lecz także kształtują zdolność podejścia do świata w sposób otwarty, kreatywny, tolerancyjny, krytyczny i refleksyjny. Tak rozumiane kompetencje kulturowe wspierają (na wszystkich poziomach: jednostkowym, grup społecznych i społeczności) kapitał społeczny, blisko powiązany z takimi kwestiami, jak relacje społeczne, mechanizmy komunikacji, skłonność do współpracy, aktywność obywatelska, zaufanie społeczne. Kompetencje kulturowe wspierają również kapitał relacyjny oraz wiążą się z postawą otwartości rozumianej jako ciekawość świata, a więc skłonność do nauki i odkryć oraz umiejętność efektywnego funkcjonowania w środowisku zawodowym, co jest istotne w procesie budowy kapitału ludzkiego. Istotną kompetencją o silnych podstawach kulturowych jest także zmysł przedsiębiorczości. Budowa wymienionych postaw u członków jednego społeczeństwa stanowi więc

o wkładzie kultury danego kraju w budowę kapitału intelektualnego Europy.

Na powstanie kompetencji kulturowych wpływa pięć elementów: różnorodność wartości, zdolność kulturowej samooceny, świadomość „dynamiki” interakcji w kulturze, instytucjonalizacja wiedzy kulturowej oraz zrozumienie różnorodności między kulturami i w ich obrębie. Kompetencje powinny znaleźć odzwierciedlenie w strukturze postaw, polityki i usług.

Docenianie różnorodności oznacza akceptację i poszanowanie różnic. Dzieci pochodzą z bardzo różnych środowisk, a ich zwyczaje, myśli, sposoby komunikowania się, wartości i tradycje się różnią. Mówi się nawet o kulturze rodzinnej. Są społeczeństwa, w których ojciec zamieszkuje w innym miejscu, a centralną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa brat matki. Gdy na zaproszenie z przedszkola odpowiada wujek dziecka, nauczyciel musi rozumieć, że jest to zgodne ze strukturą rodziny, wynikającą z ich rodzimych tradycji. Akceptując te kulturowe tradycje, nauczyciel może poprawić swoje relacje z dzieckiem i jego rodziną, musi bowiem uszanować nie tylko różnice między kulturami, lecz także różnorodność w ich obrębie. Członkowie poszczególnych społeczności narażeni są na oddziaływanie różnych kultur. Przedszkole, telewizja, książki i wiele innych elementów środowiska mają możliwość wielokulturowych wpływów. Zakłada się, że wspólna kultura dzielona jest między poszczególnych członków grup rasowych, językowych i religijnych. Większe grupy korzystają ze wspólnych doświadczeń historycznych i geograficznych. Powszechnie uważa się, że rasa jest konstrukcją społeczną, w której zachowania i postawy kojarzone są z właściwościami fizycznymi. Jednakże w obrębie jednej grupy mogą funkcjonować osoby, które łączy tylko wygląd, język lub przekonania religijne. Asymilacja i akulturacja mogą jednak tworzyć kalejdoskop subkultur w ramach danej grupy rasowej.

Wpływ na kulturę mogą mieć także takie czynniki, jak płeć, miejsce zamieszkania i status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka. Na przykład rodzina wietnamska z terenów wiejskich może wyemigrować do Polski i wychowywać dzieci w strefie miejskiej. W rezultacie może wychowywać dzieci częściowo w kulturze polskiej i częściowo w wietnamskiej. Uznanie tych wewnętrznych różnic kulturowych jest wyzwaniem dla nauczyciela przedszkola, tym bardziej że w obecnych czasach coraz częściej zdarza się, że nauczyciele pochodzą z innych kultur niż dzieci i ich rodzice. Aby przybliżyć dzieciom, ich rodzicom, nauczycielom i innym pracownikom przedszkola różnorodność kultur, nauczyciele mogą organizować cotygodniowe spotkania z inną rodziną odmienną kulturowo. Podczas tych spotkań uczestnicy dowiadują się o sposobach komunikacji w rodzinie, o tradycjach, również tradycjach kulinarnych. Wiedza ta pomaga

nauczycielom i innym pracownikom przedszkola oraz dzieciom i ich rodzinom zrozumieć różnice kulturowe i wzajemnie je szanować. „Inny” nie oznacza „gorszy”. Od świadomości kulturowej zależą także zachowania nauczyciela, na przykład związane z fizycznym dystansem. Nauczyciel może nie uznawać dotykania dzieci. Ale niektóre z nich mogą błędnie zinterpretować takie zachowanie. Jeśli fizyczne wzmocnienie jest cenione w kulturze dziecka, wówczas dystans nauczyciela może sugerować, że nie lubi on dziecka lub jest na nie zły. Takich nieporozumień można uniknąć dzięki zrozumieniu różnic kulturowych. Nauczyciel świadomy zachowań kulturowych własnych i dziecka może nauczyć się modyfikować je w razie potrzeby.

Zróznicowanie kulturowe ucieleśniać mogą także instytucje. W tradycyjnych przedszkolach nauka czytania odbywa się na podstawie tekstu drukowanego. Jednakże nie wszystkie dzieci uczą się w ten sposób. W społeczeństwach koncentrujących się na komunikacji ustnej podręczniki mogą w ogóle nie istnieć. W niektórych strukturach kulturowych nie jest używane pojęcie dokładnego czasu. W rezultacie dzieci, których dziedzictwo kulturowe obejmuje te tradycje, mogą mieć trudności, tracić zainteresowanie lub być nieprawidłowo ocenione. Dzieje się tak choćby wtedy, gdy dziecko przyzwyczajone do nauki przez przykład jest zmuszone do nauki przez zapamiętywanie wiedzy. Jeśli dziecko nie przystosowuje się do tego nowego stylu nauki, wówczas może być uznane przez nauczycieli i inne dzieci za mniej zdolne. Nauczyciele przedszkola powinni zatem identyfikować się z problemami takich dzieci i dążyć do opracowania działań niwelujących występujące trudności.

Innym aspektem wielokulturowości, który nauczyciele przedszkoli powinni uwzględnić, jest problem uprzedzeń uwarunkowanych historycznie. Bardzo wyraźnym przykładem tego zjawiska są doświadczenia Afroamerykanów, którzy byli dyskryminowani i nierówno traktowani przez członków dominujących kultur amerykańskich. Te doświadczenia i nieufność są przekazywane z pokolenia na pokolenie i często ignorowane w kulturze białych. W rezultacie mamy do czynienia z nieufnością ludzi białych do członków kultury afrykańskiej. Biały nauczyciel przedszkola, mając w grupie takie dziecko, musi liczyć się z brakiem zaufania ze strony jego rodziców. Najwyraźniej można dostrzec to w przypadku oddziaływań związanych z wychowaniem dziecka. Nauczyciel może być wówczas postrzegany jako osoba, która niszczy rodzinę. Jeśli polityka przedszkola jest modyfikowana w zależności od uzasadnionych obaw wyrażanych przez rodzinę takiego dziecka, to rodzina ta zaczyna się czuć jak ceniony partner w procesie wychowania. Zamiast więc całkowicie opierać się na własnych zasadach kultury, nauczyciele i inni pracownicy przedszkola pozdrawiają członków rodziny i odnoszą się do nich zgodnie z tytułami

właściwymi ich kulturze. Przestrzegają określonych przez rodzinę odpowiednich zasad dotyczących języka ciała, dystansu społecznego i kontaktu wzrokowego. Aby wykluczyć bariery językowe, przedszkole zatrudnia nauczycieli znających język dziecka. Okazując w ten sposób szacunek, nauczyciele i rodziny rozwijają osobiste relacje, co zapewnia bardziej produktywną interwencję w wychowywanie dziecka w przedszkolu (Walker et al., 1985), szczególnie poprzez nieformalne rozmowy podczas przyrowadzania lub odbierania dziecka przez rodziców, rozmowy telefoniczne, wizyty domowe lub biuletyny dla rodziców. Stała komunikacja nauczycieli przedszkola z rodzicami jest ważnym aspektem edukacyjnego postępu dziecka. Zaangażowanie rodziców w proces wychowania przedszkolnego dziecka przyczynia się do jego lepszych osiągnięć. Nauczyciele muszą zatem starać się zrozumieć nadzieje rodziców, ich obawy i sugestie. Jednym ze sposobów uzyskania informacji na temat środowiska kulturowego dziecka może być sondaż, w którym użyje się ankiety przygotowanej w ojczystym języku rodziców dziecka (Moll et al., 1992).

Piąty element kompetencji kulturowych koncentruje się w szczególności na zmianie działań w celu adaptacji norm kulturowych. Praktyki występujące w kulturze powinny być przystosowane do narzędzi służących wychowaniu i kształceniu. Przykład stanowi praca z grupami kulturowymi, w których kult przodków wywołuje u dzieci poczucie obowiązku do podejmowania działań zachowujących wartości tych przodków. Wszystkie dzieci, które są członkami grup mniejszościowych i które doświadczyły dyskryminacji, korzystają z dziedzictwa aktywistów praw obywatelskich. Jeśli w kulturze, do której asymilują dzieci, również kładzie się nacisk na poszanowanie tradycji przodków, wówczas można tak sformułować cele wychowania i kształcenia, aby służyły wszystkim dzieciom. Takie cele mogą pomóc nauczycielom lepiej kontrolować zachowania dzieci. Z kolei zastosowanie odpowiednich treści kulturowych wpłynie na pozytywną zmianę zachowania dzieci. Treści te mogą dotyczyć sztuki, rzemiosła, norm kulturowych.

Rozwijanie kompetencji kulturowych oznacza także poprawę umiejętności międzykulturowych poprzez dostosowanie usług edukacyjnych do kontekstu kulturowego dzieci i ich rodzin. Na pogłębienie kompetencji kulturowych nauczyciela przedszkola wpływa jego wiedza o kulturze, świadomość kulturowa oraz wrażliwość kulturowa. Wiedza o kulturze to znajomość wybranych cech kulturowych, historii, wartości, systemów przekonań i zachowań członków innej grupy etnicznej (Adams, ed., 1995). Świadomość kulturowa to rozumienie innej grupy etnicznej. Zazwyczaj chodzi tu o wewnętrzną zmianę w zakresie postaw i wartości, otwartości i elastyczności w poglądach dotyczących rozwoju poszczególnych dzieci. Świadomość kulturowa musi być uzupełniona wiedzą o kulturze (ibi-

dem). Z kolei wrażliwość kulturowa to wiedza, że różnice i podobieństwa kulturowe istnieją, bez przypisywania im wartości, bez oceniania, czy są lepsze czy gorsze (Texas Department of Health..., 1997). Kompetencje kulturowe umożliwiają działania nauczyciela w różnych kontekstach międzykulturowych wychowania przedszkolnego (Cross et al., 1989).

Znajomość kultury dziecka i jej dynamiki musi być brana pod uwagę w każdym aspekcie funkcjonowania przedszkola, a to oznacza konieczność przeszkolenia całego personelu placówki. Materiał programowy powinien odzwierciedlać pozytywne obrazy wszystkich ludzi i być dostosowany do wykorzystania w każdej grupie. W pełni zintegrowana wiedza o kulturze może wpływać na globalne zmiany we wzajemnych kontaktach, tworzyć pomost pomiędzy szkołą, przedszkolem, domem rodzinnym i społecznością.

Nauczyciel posiadający kompetencje kulturowe jest taktowny i świadomy znaczenia wartości, tradycji, zwyczajów i stylów wychowania dzieci w różnych środowiskach. Jest również świadomy wpływu własnej kultury na interakcje z innymi i uwzględnia to przy planowaniu działań edukacyjnych wobec dzieci i ich rodzin.

Przyjmuje się, że nauczyciele, tak jak rodzice, chcą jak najlepiej dla swoich wychowanków. Chcą, aby wszystkie dzieci czuły się dobrze i komfortowo w swojej społeczności. Jednak każdy nauczyciel wie, że nie wszystkie dzieci są takie same. Pochodzą z różnych środowisk, różnych miejscowości i różnych kultur. Mają też różne umiejętności, mówią różnymi językami, preferują różne wartości, a często zdarza się, że są one inne niż wartości nauczycieli. Nauczyciele bowiem również pochodzą z różnych środowisk, więc posiadają różne umiejętności, wyznają różne wartości. Sposób, w jaki nauczyciel odczuwa owe różnice, może wpływać na atmosferę w grupie przedszkolnej, oddziaływać na osiągnięcia i sukcesy dziecka.

W tym kontekście kompetencje kulturowe są zdolnością do skutecznego reagowania na dzieci z różnych kultur, zachowania godności kulturowych różnic i podobieństw między dziećmi, ich rodzinami i wspólnotami. To zrozumienie ukrytych zasad istniejących w ramach różnych struktur gospodarczych i kulturowych w celu uzyskania produktywnych relacji z dziećmi. Dzieci ze środowisk odmiennych kulturowo i językowo od środowiska dominującego często nie wypadają dobrze w tradycyjnej edukacji. Zagrożone są takimi problemami, jak luki w wiadomościach, nadreprezentacja w szkolnictwie specjalnym, wysoki odsetek braku jakiegokolwiek edukacji (Jencks, Phillips, 1998; Losen, Orfield, eds., 2002; Townsend, 2000).

Właściwie kulturowo zorganizowana grupa przedszkolna to miejsce, gdzie respektowana jest indywidualność, niwelowane są różnice,

a skutki wcześniejszych doświadczeń dzieci są respektowane. To miejsce, w którym każde dziecko czuje się bezpiecznie, komfortowo, jest doceniane i chce się uczyć. Jednak każde dziecko z innej kultury wzbogaca społeczność przedszkolną. Wnosi nowy język, idee, umiejętności, wartości i przekonania. Im więcej dzieci poznają różnic między sobą i podobieństw, tym łatwiej będzie im się zrozumieć i razem funkcjonować.

Treści kulturowe w przedszkolu powinny być wykorzystywane tak często, jak to tylko możliwe. Mogą one dotyczyć następujących aspektów:

- kim jesteśmy;
- w co wierzymy;
- żywność, którą jemy;
- nasze tradycje i uroczystości;
- nasza perspektywa;
- nasz styl uczenia się (Bodley, 1994).

W celu zwiększenia świadomości znaczenia różnorodności kulturowej i właściwego wspierania środowiska kulturowego dziecka w przedszkolu nauczyciele powinni:

1. Regularnie szukać możliwości zwiększenia swoich kompetencji kulturowych poprzez uczestnictwo w szkoleniach, warsztatach i zajęciach, które pomogą identyfikować stereotypy.
2. Integrować międzykulturowe aspekty komunikacji w procesie wychowania i nauczania.
3. Dostarczać dzieciom książki, mapy, słownictwo, plakaty, gry, filmy i inne materiały, które odzwierciedlają różne kultury.
4. Zachęcać dzieci do dostrzegania nie tylko różnic między kulturami, lecz także podobieństw.
5. Posiadać wiedzę o środowisku kulturowym, z którego pochodzą dzieci.
6. Być kreatywnymi w poszukiwaniu sposobów komunikowania się z dziećmi i ich rodzinami, które słabo posługują się językiem polskim.
7. Unikać stereotypowego myślenia.
8. Pozyskiwać rodziców dzieci odmiennych kulturowo i inne osoby do współpracy w procesie wychowawczo-dydaktycznym.
9. Pomagać dzieciom zrozumieć, że wszyscy mają tożsamość kulturową.
10. Wyeliminować stronniczość kulturową.
11. Nauczyć się i używać słów kluczowych w językach dzieci obcokrajowców.
12. W kontaktach z dziećmi słabo znającymi język polski używać pomocy wizualnych, gestów i fizycznych wzmocnień pozytywnych.
13. Jeśli to możliwe, to informacje dla rodziców w formie pisemnej przekazywać w ich ojczystym języku.

14. Pamiętać, że ograniczenia w znajomości języka polskiego nie świadczą o ograniczeniach intelektualnych dzieci.

Aby w dzisiejszym przedszkolu nauczyciel mógł realizować wskazane zadania, powinien sam poznać swoją własną kulturę oraz kultury innych społeczeństw, zbadać, jak kulturowe perspektywy zderzają się i przenikają zarówno w kontekście codzienności, jak i w procesach wychowania przedszkolnego. Tylko wówczas bowiem będzie w stanie skutecznie komunikować się z dziećmi i ich rodzinami (Le Roux, 1998). Nauczyciele powinni także posiadać umiejętność głębokiego rozumienia kulturowych norm innych niż ich własne. Wrażliwość tę należałoby zaszczerpić w czasie kształcenia uniwersyteckiego (Hunter, 1974), gdyż szczególnie początkujący nauczyciele przedszkola wykazują braki w zakresie „kulturalnego dopasowania” z powierzonymi im dziećmi, co skutkuje problemami zarówno nauczycieli, jak i rodziców oraz wychowanków (Boyer, 1996; Hollins, 1995).

Obecnie na całym świecie dużo mówi się o wielokulturowej perspektywie w programach kształcenia nauczycieli. Większość krajów organizuje kształcenie nauczycieli do nauczania w wielokulturowym społeczeństwie. Jednak prowadzone badania pokazują, że nauczyciele na ogół nie są dobrze przygotowani do radzenia sobie z tą problematyką w sensie zarówno intelektualnym, jak i praktycznym. Kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji kulturowej jest zdecydowanie niewystarczające lub w wielu przypadkach nie istnieje w ogóle. Często wielokulturowy składnik stanowi tylko powierzchowny, fragmentaryczny, „symboliczny” i ograniczony dodatek do tradycyjnego kształcenia. W wielu krajach kształcenie kulturowe nadal uważa się za luksus, który nie może być zapewniony z powodu braku nakładów na oświatę, lub za obszar kontrowersyjny politycznie, toteż najczęściej unika się wdrażania takiego kształcenia. Nie można zatem wymagać od nauczycieli skutecznego realizowania treści nauczania wielokulturowego, skoro nie są oni profesjonalnie przygotowani w tym zakresie.

Kształcenie nauczycieli powinno opierać się na założeniu, zgodnie z którym nauczyciel to osoba refleksyjna i empatyczna, czujna i wrażliwa na potrzeby wszystkich dzieci; prawdziwym fundamentem skutecznego nauczania i wychowania dzieci z różnych kultur jest związek między nauczycielem i dzieckiem oparty na wzajemnym zaufaniu, wrażliwości i wzajemnym zrozumieniu potrzeb. Przyszli nauczyciele powinni zatem poznać idee edukacji wielokulturowej i nabyć umiejętności pozwalające na uwzględnianie różnorodności światopoglądów występujących w sali przedszkolnej. Materiały dydaktyczne, używany język, karty pracy, zadania, pomoce edukacyjne, dekoracje w sali, metody nauczania, strategie oceny powinny być bezstronne i „kulturowo przyjazne”. W czasie

studiów przyszli nauczyciele powinni poznać siebie i inne struktury społeczne. Różnorodność kulturową należy uwzględniać w całym programie kształcenia nauczycielskiego. Wrażliwość na kwestie kulturowe powinna stanowić nadrzędne zadanie ogólnej edukacji nauczycieli (Grant, 1994).

Oprócz wiedzy z różnych obszarów tematycznych, treści kształcenia powinny prowadzić do opanowania przez przyszłych nauczycieli przedszkoli różnych metod oraz technik wychowania i nauczania w wielokulturowej grupie dzieci. Chociaż tradycyjne podejście do kształcenia małych dzieci nadal może być użyteczne, to wymagana jest w tej kwestii elastyczność (Garibaldi, 1992). Ponadto przyszli nauczyciele powinni poznać sposoby i style uczenia się dzieci z różnych grup rasowych i etnicznych, nabyć umiejętności modyfikowania tradycyjnych metod wychowania i nauczania dzieci przedszkolnych w duchu współpracy. Umiejętność kształcenia kulturowego może być znacznie większa, gdy nauczyciele wiedzą, jak monitorować postępy dzieci, jak diagnozować ich zalety i wady.

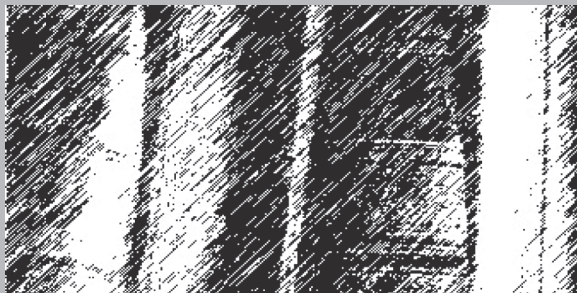
W podejściu nauczyciela do wielokulturowości chodzi przede wszystkim o jego relacje z dziećmi, o jego postawy oraz style nauczania, które mają wpływ na rozwój otwartości dzieci na kultury innych. Takie zorientowane na dziecko podejście, a także wrażliwość na różne wartości i normy poszczególnych dzieci może być przydatne w rozwiązywaniu konfliktów (Corson, 1998).

Kształcenie na studiach oraz praktyki zawodowe mogą być istotne dla wielokulturowego wychowania i kształcenia w przedszkolu, pod warunkiem, że treści wielokulturowości będą uwzględniane w każdym przedmiocie nauczania w szkole wyższej. Nauczyciele muszą być wyczuwani na oczekiwania dzieci z kultur innych niż kultura własna nauczycieli. Szczególne znaczenie ma tutaj praktyka pedagogiczna w różnych przedszkolach, podczas której studenci mogą konfrontować swoją wiedzę z realnymi sytuacjami kulturowymi i etnicznymi w grupach dzieci przedszkolnych. Ten „test rzeczywistości” pomoże przyszłym nauczycielom odpowiednio dostosować i właściwie planować własny styl wychowania i nauczania.

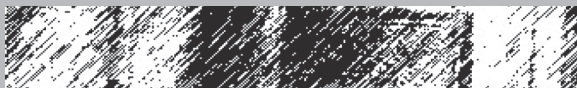
Bibliografia

Adams D.L., ed., 1995: *Health issues for women of color. A cultural diversity perspective*. Thousand Oaks.

- Bodley J.H., 1994: *Cultural anthropology. Tribes, states, and the global system*. Mountain View, Calif.
- Boyer J.B., 1996: *Diversity and the transformation of teacher education*. Paper presented at the 76 Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. St. Louis, 24—28 February 1996.
- Corson D., 1998: *Changing education for diversity*. London.
- Cross T. et al., 1989: *Towards a culturally competent system of care*. Vol. 1: *Georgetown University Child Development Center*. Washington.
- Davis K., 1997: *Exploring the intersection between cultural competency and managed behavioral health care Policy. Implications for state and county mental health agencies*. Alexandria, VA.
- Diller J.V., Moule J., 2005: *Cultural competence: A primer for educators*. Belmont, CA.
- Garibaldi A.M., 1992: *Preparing teachers for culturally diverse classrooms*. In: *Diversity in teacher education. New expectations*. Ed. M.E. Dilworth. San Francisco.
- Grant C.A., 1994: *Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from multicultural teacher education literature*. „Action in Teacher Education”, no. 16.
- Haberman M.J., 1996: *The preparation of teachers for a diverse free society*. In: *Teachers for the new millennium*. Eds. L. Kaplan, R.A. Edelfelt. Washington.
- Hollins E.R., 1995: *Revealing the deep meaning of culture in school learning: Framing a new paradigm for teacher preparation*. „Action in Teacher Education”, no. 17.
- Hunter W.A., 1974: *Antecedents to development of and emphasis on multicultural education*. In: *Multicultural education through competency-based teacher education*. Ed. W.A. Hunter. Washington.
- Isaacs M., Benjamin M., 1991: *Towards a culturally competent system of care*. Vol. 2: *Programs which utilize culturally competent principles*. Washington.
- Jencks C., Phillips M., 1998: *The black-white test score gap: An introduction*. In: *The black-white test score gap*. Eds. C. Jencks, M. Phillips. Washington.
- Jones R., 1999: *Teaching racism — or tackling it? Multicultural stories from white beginning teachers*. Staffordshire.
- Le Roux J., 1998: *Multicultural education. What every teacher should know*. Pretoria.
- Losen D., Orfield G., eds., 2002: *Racial inequity in special education*. Cambridge, MA.
- Moll L.C. et al., 1992: *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. „Theory into Practice”, no. 31 (2).
- Texas Department of Health, National Maternal and Child Health Resource Center on Cultural Competency, 1997: *Journey towards cultural competency. Lessons learned*. Vienna, VA.
- Townsend K.W., 2000: *World War II and the American Indian*. Albuquerque.
- Walker H.M. et al., 1985: *A conceptual model for delivery of behavioral services to behavior disordered children in educational settings*. In: *Handbook of clinical behavior therapy with children*. Eds. P.H. Bornstein, A.E. Kazdin. Homewood, IL.



Nauczyciel a kultura – doniesienia z badań



KATARZYNA KRASOŃ

Oswajanie z tekstami kultury w przygotowaniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej — na przykładzie form teatralnych

Nie ma ucieczki przed gębą, jak tylko w inną gębę, a przed człowiekiem schronić się można jedynie w objęciach drugiego człowieka.

Witold Gombrowicz (1997, s. 254)

Człowiek nie może nauczyć niczego drugiego człowieka. Może mu tylko dopomóc wyszukać prawdę we własnym sercu, jeżeli ją posiada.

św. Augustyn (www.guadalupe.opoka.org.pl)

Familiarizing early primary school teachers with cultural texts based on selected theatre forms

Abstract: The paper presents the concept of cultural education which ought to be the element of elementary level of teachers' training. However, it concentrates on the use of theatre as a medium of self knowing and learning about the world as well as the improvement of the self creation skills. The results of pilot research done among the students of integrated early childhood education, who participated in the classes on modern culture, will be presented.

Key words: cultural education, teachers training.

Dialog i edukacja kulturowa

Dwa otwierające artykuł cytaty ukazują swoistą oś niniejszych rozważań. Pierwszy sygnalizuje egzystencjalną wagę obecności drugiego człowieka, co w myśli pedagogicznej podkreślają zwłaszcza teistyczni egzystencjaliści, ale i ideolodzy wychowania rozumianego jako spotkanie (zob. Ostrowska, 2000, s. 24—29). Erving Goffman powie, iż „każde spotkanie [...] stwarza okazję do spontanicznego włączenia się w jego przebieg i czerpania z niego silnego poczucia rzeczywistości. [...] Kiedy zdarzy się coś, co zagraża spontanicznemu zaangażowaniu w interakcję — zagrożona jest rzeczywistość i jeżeli nie zostanie ono opanowane i uczestnicy nie powrócą do rozmowy, to znika iluzja rzeczywistości” (Goffman, 2006, s. 136). Wraz z każdym spotkaniem powstaje zatem maleńki system społeczny.

Drugi cytat — ze św. Augustyna — ukazuje natomiast jedyną dostępną drogę, jaką dokonuje się aktualizacja potencjału wychowanka. Pozornie obie myśli mogłyby się wykluczać, w rzeczywistości jednak dopełniają się — z perspektywy pedagogicznej moglibyśmy powiedzieć, że wychowawca potrzebny jest, by wychowanek odkrył to, co nosi w sobie, by także czuł się bezpiecznie w trakcie odkrywania samego siebie. Aktywność owego odkrycia uruchamiana jest głównie za sprawą dialogu, który — jak chce Michał Bachtin (1981) — wpływa na naszą linię życia. Dialog „dzieje się” poprzez stawianie pytań i słuchanie siebie wzajemne, swoiście przez bycie osiągalnym dla innych. Bezpośrednio łączy się to z empatyczną zdolnością do dosłuchiwania się uczuć (Rogers, 1978, s. 289—302).

Dialog wychowawczy i nauczający opiera się zatem na spotkaniu osób wymieniających „swoje doświadczenia, które są podstawą realizacji i rozumienia samego siebie” (Johansen, 2006, s. 37). Michał Buchowski (2004, s. 18 i dalsze) wskazuje na istotę rozumienia życia innych ludzi, bazującego najpierw na własnym bagażu kulturowym, z którym rozpoczyna się poznanie sposobu życia innych ludzi. Píše też, iż rozumienie innych wiąże się ze stawaniem się aktywnym badaczem reprezentującym postawę otwarcia, aktywności i gotowości do podjęcia dialogu, a nie jedynie rejestrowania „egzotyki” drugiego człowieka. Ważny dla mnie jest, po pierwsze, ów bagaż kulturowy, który winien być na tyle bogaty, by stanowić atrakcyjną płaszczyznę porozumienia z wychowankiem, po drugie zaś — otwartość na odmienność partnera dialogu. Te dwa wskazania są rudymentarne dla niniejszego opracowania.

Nie bez znaczenia w kontekście dialogu jest także powiązanie procesu kognicji z emocjami (Johansen, 2006, s. 39), ponieważ wiedza

o uczuciach staje się niezbędna dla kontroli emocji, ich akceptowania i odnoszenia się do nich. Mówimy o toku eksponującym w edukacji¹, który bazuje na przeżyciu, przynosi możliwość kontemplacji — i tu najistotniejsze okazuje się odwoływanie do przekazu kulturowego, dzieł sztuki, które z jednej strony mogą uruchamiać przeżywanie, a z drugiej ewokować namysł nad sobą i światem.

Jeśli chcemy dotknąć sedna, to powinniśmy zatrzymać się na warunkach, jakie niezbędne są dla pełnienia takiego aktualizacyjnie generatywnego działania nauczyciela. Jednym z bazowych będzie założenie, że najcenniejszą cechą nauczyciela stanowi bogactwo indywidualności i wielowątkowy referent kulturowy, który go konstytuuje. Sentencja trywialna, ale nie sposób odmówić jej zasadności. Jednocześnie to obszar trudny do zdiagnozowania, nie dotyczy bowiem strategii dydaktycznych ani też merytorycznej doskonałości. Sięga do tego, co najbardziej ulotne, ale i świadczące o potencjale, jakim wychowawca może podzielić się z wychowankami. Referent ów głównie — w moim pojęciu — zasadza się na doświadczeniu kultury czy — jak chce Marian Golka (2011, s. 35) — enkulturacji w jej szerokim rozumieniu. I nie chodzi tu o dostarczanie wzorów, gotowych matryc kontaktu z dziełami sztuki, ale raczej o pobudzenie do gotowości czerpania z otaczających narracji kulturowych — o czym już wspominałam — impulsu do kontemplacji i tworzenia samego siebie.

Wprowadzanie w świat kultury staje się zadaniem zasadniczym na poziomie edukacji prymarnej, ponieważ coraz częściej rodzina i najbliższe otoczenie dziecka jedynie w sposób naskórkowy kontaktują je z dobrem cywilizacyjnym.

Szkoła niestety także nie ma szczególnych osiągnięć w tej dziedzinie, a przyczyną tego stanu rzeczy jest przede wszystkim zubożenie kulturowe samych nauczycieli. A przecież przekaz kulturowy odkrywa sens życia, na przykład dzięki lekturze możemy przeżyć kilka ludzkich egzystencji². Jeśli przeto pragniemy, aby wychowankowie kształtowali swoją tożsamość w trakcie emocjonalnego przyswajania wiedzy we współpracy z dorosłym przewodnikiem, to musimy stwarzać szansę na takie przygotowanie nauczycieli, aby posiadli oni odpowiednie kulturowe kompetencje, zarówno w aspekcie wiedzy, umiejętności, jak i cech społecznych.

Symptomatyczne jest, że nauczyciele, a zatem osoby pierwszego pozarodzinnego kontaktu kulturowego, prawie nie korzystają z potencjalnej

¹ Mówił o tym Marian Śnieżyński w referacie *Piękno — utracona (zagubiona) perła edukacji* (Śnieżyński, 2012).

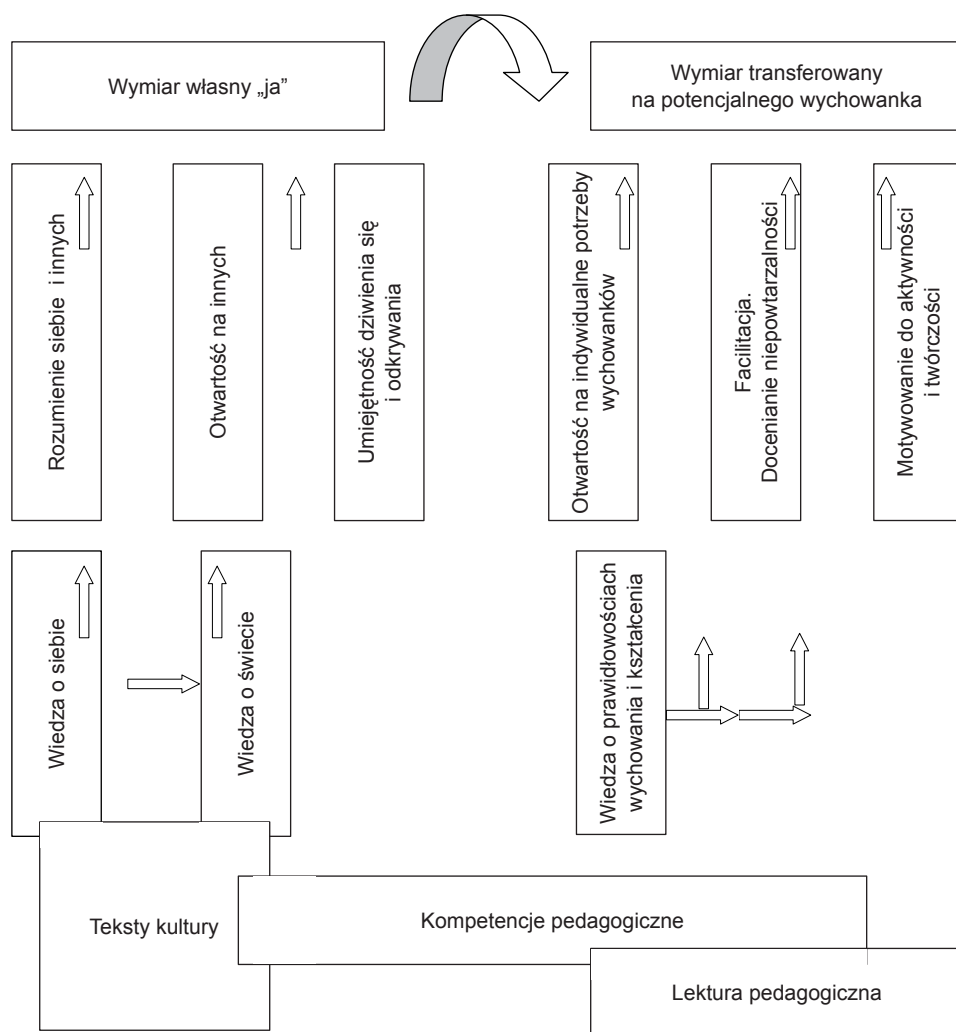
² Taki postulat sformułował Tadeusz Gadacz w referacie *Zapomniane wartości* (Gadacz, 2012).

łączności ze sztuką, koncentrując się jedynie na podnoszeniu kwalifikacji czysto metodyczno-merytorycznych. Oczywiście wywód niniejszy nie uzurpuje sobie prawa do podważania wagi tych komponentów w pracy wszechstronnie przygotowanego do zawodu nauczyciela/wychowawcy. Pragnę jedynie wskazać, że istotne jest też pole aktywnego rozeznania w kulturze, jej znaczenie bowiem przekłada się nie tylko na dobrze wykształconego obywatela, lecz także na zachowanie tożsamości narodu (por. Raport Rady Europy, 1997) oraz promocję twórczego stosunku do rzeczywistości, jakże istotnego w sytuacji płynnej nowoczesności, o której pisze Zygmunt Bauman (2011).

Winniśmy więc poszukiwać wszelkich sposobów włączenia zagadnień kultury współczesnej w program studiów pedagogicznych. Jedną z takich koncepcji, której główną ideą jest stworzenie szansy na jednoczesne doświadczanie Innego i rozwijanie potencjału autokreacji przez studentów pedagogiki w kontakcie z dziełami kulturowymi, zawarto w opracowaniu *Fantazja i zaduma* (Krasoń, Roter, 2008, s. 197—206). Przytoczę tu jeden wybrany schemat, wskazujący na możliwość usytuowania problematyki kultury w modułach realizowanych w trakcie studiów I stopnia na kierunku pedagogika (rys. 1).

W tej perspektywie znaczenia podstawowego nabiera edukacja poprzez kulturę; edukację tę będziemy rozumieć szeroko, zarówno jako przygotowanie ucznia do zmierzenia się ze sztuką, z jej odbiorem i tworzeniem, jak i jako oswojenie nauczyciela, który stanie się przewodnikiem ucznia w tych zmaganiach. Odbiór i tworzenie nazwiemy — za Ryszardem Janikowskim (2003) — splataniem na nowo tego, co kulturowe i społeczne, chodzi bowiem i o kulturę osobistą wykształconego obywatela, i o odpowiednią kulturę codzienności, i wreszcie ukonstytuowanie świadomego, refleksyjnego odbiorcy kulturowych produktów sztuki wysokiej. Obraz naszych poszukiwań nie byłby jednak pełny, gdybyśmy pominęli aspekt kreacyjny, identyfikowany realizacyjnie w działaniu twórczym, a zatem także rozpatrywanym w kategorii wychowanka jako wytwórcy dzieł kultury. Kultura jest w takim rozumieniu zarówno celem, jak i środkiem rozwoju wychowanka, a także nauczyciela/wychowawcy.

W niniejszym opracowaniu skoncentruję się na jednym zaledwie aspekcie kulturowej edukacji, a mianowicie na teatrze jako elemencie kontaktu z tekstami kultury (w sytuacji odbiorczej), ale także na teatralizacjach będących swoistym medium rozwijania własnej twórczości przyszłych nauczycieli edukacji prymarnej.



Rys. 1. Kompetencje nauczyciela — wymiar „ja” i potencjał transferowany na wychowanka

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Krasoń, Roter, 2008, s. 198.

Teatr jako element edukacji kulturowej w systemie kształcenia nauczycieli — ujęcie modelowo-empiryczne

Wiele mówi się o wykorzystaniu teatru w szeroko pojętej edukacji dzieci (piszą o tym między innymi autorzy dwutomowej monografii zbiorowej wydanej przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu — zob. Karasińska, Leszczyński, red., 2007), zwłaszcza na poziomie kształcenia elementarnego. Istotne staje się zastosowanie wiedzy z zakresu teatru w systemie kształcenia nauczycieli. I nie chodzi tu o trywializowanie roli wychowawcy, który winien być „po trosze aktorem”, ale o czerpanie możliwości poznania siebie i kształtowania umiejętności empatycznego porozumienia z innymi osobami za sprawą tworzenia teatralizacji.

Istotą koncepcji jest założenie, że teatr bazuje na wyrażaniu się poprzez ekspresję wielotworzywową (Hopfinger, 2003, s. 56), w której wszystko, co zostaje postrzegane, ma potencjał znaczeniowy i symboliczny (Pavis, 1998, s. 596). Percypujący odbiorca spektaklu dokonuje symultanicznej dekodacji wielu przekazów równocześnie — zgodnie z heterosemiotycznością (Kowzan, 1998, s. 207) teatru (chodzi o proksemikę, scenerię, zachowania kinestetyczne aktorów czy wreszcie przekaz werbalny). Jednostkowe semy intersemiotycznie konfigurują się z innymi, tworząc leksem roli (Ubersfeld, 2002, s. 79 i 92). Całość komunikatów ujawniana jest w obszarze przedstawienia, będącego jednocześnie spotkaniem aktora, który tworzy rolę, i widza, który ją odbiera (Balme, 2002, s. 181). Ma to zatem wymiar istotny z punktu widzenia kształcenia nauczycieli, związany z charakterem interakcyjnym spektaklu, o czym wprawdzie w kontekście codzienności, ale również adekwatnym do tych rozważań, pisał Erving Goffman (2000, s. 45 oraz 2006, s. 5).

Model edukacji tworzony więc będzie przez dwupoziomowe oddziaływanie teatrem — po pierwsze, w kontakcie odbiorczym, przez uczestnictwo w spektaklach oraz przez podejmowanie w ich kontekście działań interpretacyjno-wyjaśniających z perspektywy widza. Po drugie, niemal symultanicznie winny być podejmowane próby tworzenia przez studentów teatralizacji, stopniowo od scen dramowych powinni oni przechodzić do szerszych prezentacji spektakli autorskich.

Tu koniecznie trzeba odwołać się do największego — jak mi nie mam — aktualnego autorytetu w dziedzinie pracy teatrem, jakim jest Lech Śliwonik. Pisze on tak: „[...] edukacja może odbywać się dwiema drogami — przez kontakt z dziełem (sytuacja odbiorcy) bądź przez próbę kreowania dzieła (sytuacja twórcy). [...] jednym z najpiękniejszych dokonań w zakre-

sie edukacji teatralnej był (lata 1970—1995) wielkopolski ruch szkolnych kół przyjaciół teatru »Proscenium«. Zaczęto od podnoszenia kompetencji nauczycieli, wkrótce działaniami objęto uczniów. [...] Namawiam gorąco do naśladowania. Koniecznie próbuj tworzyć, rób jak potrafisz, nie zrażaj się kiepskim na początku poziomem. Temu apelowi patronuje jedno z najważniejszych doświadczeń drugiej połowy minionego wieku: idea kultury czynnej sformułowana przez Jerzego Grotowskiego. Idea wypełniania życia, poszerzania jego wymiaru własnym czynem” (Śliwonik, 2010, s. 17).

Podążając trajektorią wyznaczoną przez Śliwonika, możemy pokusić się o skonstruowanie modelu edukacji nauczyciela, modelu, który osadzony zostanie na idei kultury czynnej, powiemy nawet: kultury doznawanej i doświadczanej w dychotomicznej perspektywie widza i aktora. A wszystko po to, by przyszły nauczyciel stał się przewodnikiem w świecie kultury, w świecie wysublimowanej ekspresji człowieka i tworzonych przez niego artefaktów (zob. rys. 2).

Widać współzależność obu perspektyw budujących pełen obraz edukacji kulturowej, w której sytuacja nadawcza i odbiorcza wyznaczają odmiennie kształtujące komponenty. Taki zestaw swoistego „zysku” pedagogicznego sformułowałam, odwołując się do wypowiedzi studentów I roku zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, którzy uczestniczyli w spektaklu realizowanym w konwencji teatru ruchu³. Nie była to prezentacja profesjonalna, ale wizualizacja przygotowana przez studentów muzykoterapii Akademii Muzycznej w Katowicach w ramach zajęć z zakresu teatru terapeutycznego. Po spektaklu poproszono studentów pedagogiki o wypełnienie kwestionariusza wywiadu⁴ zawierającego między innymi pytania dotyczące opinii respondentów na temat potencjalnych walorów działań teatralizacyjnych w pracy pedagoga. Obok istotności przesłania metaforycznego, rozumianego przez każdego widza nieco inaczej, percypującego bowiem prezentację przez pryzmat własnych doświadczeń, badani wskazywali właśnie na umieszczone w schemacie efekty kontaktu z przekazem widowiska. W wypowiedziach główny nacisk położono na emocje, ich poznawanie i lokalizowanie, a także walory komunikacyjne. Istotne dla respondentów były też kwestie interpretacji osobistej, nieskrępowanej, dokonanej w trakcie i po spektaklu. Zwracano również uwagę na aspekt tworzenia, czyli rozwijania potencjału kreatywnego samych aktorów.

³ Kontakt z teatralnym przekazem kulturowym miał miejsce w ramach zajęć z przedmiotu „zagadnienia kultury współczesnej” w roku akademickim 2011/2012.

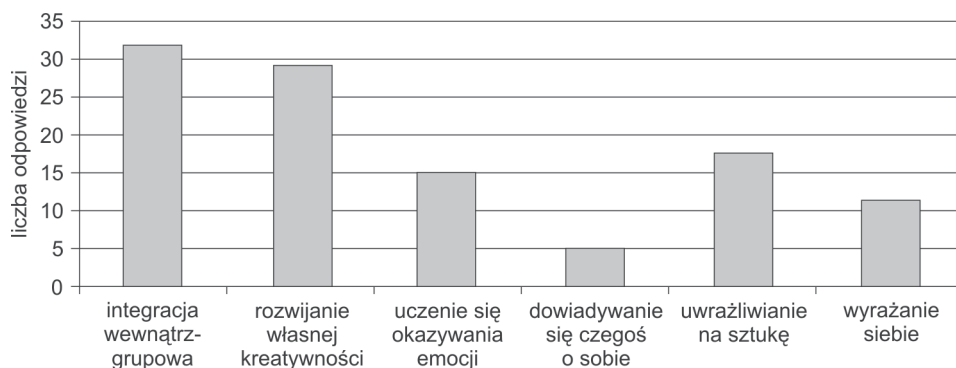
⁴ W badaniu wzięło udział 61 studentek, zatem rezultaty mogą stanowić jedynie sygnalizację pewnych prawidłowości, niemniej ich odczytanie przynieść może konkluzje wskazujące na określone tendencje.



Rys. 2. Model edukacji poprzez teatr w kształceniu nauczycieli
Źródło: Opracowanie własne.

W ograniczonym objętościowo opracowaniu trudno zawrzeć całość otrzymanych w wyniku zastosowania kwestionariusza wywiadu odpowiedzi, dlatego skoncentruję się jedynie na dwóch — obok przedstawienia konstrukcji modelowej — kwestiach, ważnych z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu.

Interesujące jest ustosunkowanie się studentów do potencjału wychowawczego i kreatywnego tworzenia spektaklu, a także jego możliwości umieszczenia efektów w obszarze przygotowania do odbioru kultury w ogóle. Odpowiedzi na pytanie o walory edukacyjne spektaklu teatralnego ukazuje rys. 3.



Rys. 3. Walory edukacyjne spektaklu teatralnego wskazane przez badane studentki pedagogiki w roku akademickim 2011/2012

Źródło: Badania własne.

Na rys. 3 zamieszczono najczęściej notowane stwierdzenia studentek. Widzowie — analizując edukacyjne znaczenie teatru — podkreślali przede wszystkim działanie integracyjne, zauważyli bowiem, że aktorzy tworzą zespół, współpracują z sobą i doskonale się porozumiewają. Dostrzeżono także wartość działania autokreacyjnego i wreszcie uwrażliwienie na sztukę. Wśród wypowiedzi argumentujących wybory znalazło się wiele różnych stwierdzeń. Przytoczę najbardziej reprezentatywne⁵:

1. Uczestnicy „obcuja z kulturą, współtworzą ją, uczą się od siebie nawzajem [...]”. Po takich doświadczeniach odbiór kultury będzie dla nich niejako czymś naturalnym” (Paulina, lat 19).
2. „Myślę, że szczególnie wychowawcze jest to dla aktorów, że muszą się oni nauczyć współpracy, aby stworzyć jedną całość z wielości indywidualnych znaczeń. Dodatkowo muszą tak przekazać treści odbiorcy, aby nie zamknąć jego pola interpretacji, ale wręcz odwrotnie, pobudzić do nadawania treściom własnych znaczeń” (Agnieszka, 19 lat).

⁵ W cytowanych wypowiedziach zachowano styl, poprawiono jedynie ortografię i interpunkcję.

3. Tworzenie spektaklu „niesie wiele korzyści samodoskonalących dla aktorów, gdyż musieli oni przełamać swoje zahamowania, w pełni otworzyć się na swoich partnerów, a także poznać siebie, swoje ciało, by ich sztuka mogła być realistyczna, wiarygodna. Również tworząc spektakl, zaczynali wszystko od początku, musieli obrać wspólne cele, które niosłyby za sobą treść znaczącą dla widza, musieli wykazać się zdolnością przewidywania reakcji widza” (Martyna, lat 20).

W wypowiedziach dopełniających wybory pojawiały się, jak widać, jeszcze inne implikacje, cenne jest zwłaszcza zauważenie relacji aktora z widzem, wówczas skuteczność prezentacji teatralnej zyskuje pełny, modelowy wymiar. Jest to o tyle istotne, że respondentki były właśnie odbiorcami widowiska, zatem dostrzeżenie swoistego sprzężenia gry aktorów z percepcją audytorium należy uznać za szczególnie ważne.

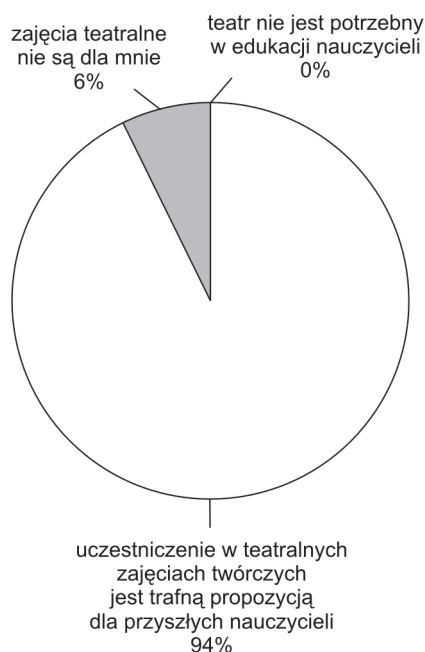
Za znaczące przyjmuję również sformułowania związane z kategorią wyrażania siebie oraz uczenia się okazywania emocji, co — mając na uwadze opinie badaczy⁶ — można uznać za prymarne w kontekście autoterapii teatrem. I choć te wskazania nie były liczebnie tak znaczące jak poprzednio prezentowane kategorie, to jednak celne okazały się ich dointerpretowania zawarte w części otwartej kwestionariusza. Za egzemplifikację tendencji ujawniających się w wypowiedziach studentek niech posłuży konstatacja Katarzyny (lat 22): wartością „jest również kreatywne poznawanie i rozwijanie siebie. Czasem możemy sobie nie zdawać sprawy z tego, co w nas tkwi, jacy jesteśmy, jakie są nasze odczucia, rozumienie otaczającej rzeczywistości, potrzeby, obawy, w spektaklu ujawnia się to, jacy prawdziwie jesteśmy. Możemy wtedy poznać dokładnie siebie”. Zatem poznanie siebie zachodzi poprzez akt sublimacji nagromadzonej energii, ale też swoiste „przyglądanie się sobie”. Dalej — opinia Dominiki (lat 20): „aktor angażuje swoje emocje, skupia się na ich przekazie, wyzbywa kompleksów i dostrzega swoją wartość”.

Respondentki odnotowały również wagę uczenia się emocji, które odbywa się w obrębie sfery odbiorczej. Mirela (lat 20) pisze: „Najczęściej pierwsze zetknięcie z teatrem ma miejsce w szkole. Ukazuje to inną formę przyswajania wiedzy, trudniejszą od tradycyjnego wykładu, ale o wiele bardziej wartościową i uwrażliwiająca widza. Oglądając spektakl, widz nie tylko sam przeżywa różnego rodzaju emocje, ale też próbuje odczytać emocje towarzyszące aktorom. Poprzez częste oglądanie spektakli widzowie są coraz wrażliwsi, dzięki czemu coraz lepiej, dosadniej poznają i nazywają uczucia”. Dodajmy: uczą się także kontroli emo-

⁶ Por. materiały z łódzkiego Biennale *Teatr osób niepełnosprawnych. Terapia czy sztuka* (m.in. Jajte-Lewkowicz, red., 1999). Inspirujące są też opracowania Anny Biełańskiej (2002) i T. Baro (2000).

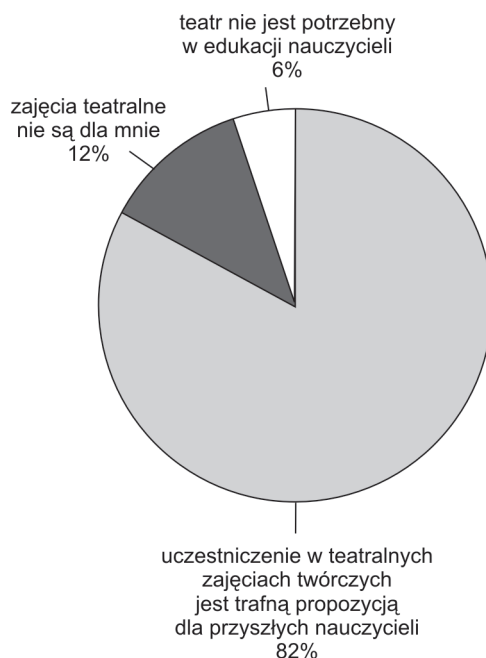
cji, co dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest zasadniczą i potrzebną kompetencją.

W podsumowaniu analizy materiału empirycznego należy zaznaczyć, że badane studentki jednoznacznie stwierdziły, iż praca teatrem ma wartość edukacyjną niezaprzeczalną, często odwoływały się przy tym do perspektywy kształcenia dzieci. Jednak aby teatralizację zastosować w praktyce pedagogicznej, niezbędne jest przygotowanie nauczyciela do organizowania działań aktorskich z wychowankami. Pisał o tym przywoływany już Lech Śliwonik. Najlepszy sposób w kontekście przygotowania nauczyciela stanowi doświadczanie teatru przez autopsję, a zatem włączenie teatralnych warsztatów twórczych do programu studiów nauczycielskich. Za taką opcją opowiedziały się niemal wszystkie ankietowane osoby (rys. 4 i 5).



Rys. 4. Odpowiedzi studentek zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego

Źródło: Badania własne.



Rys. 5. Odpowiedzi studentek zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i oligofrenopedagogiki

Źródło: Badania własne.

Procent reprezentowanych przez respondentki odpowiedzi ukazany na obu rysunkach charakteryzujących dwie specjalności kierunku pedagogika jasno potwierdza opinię o zasadności wprowadzenia zajęć z tego zakresu do programu studiów nauczycielskich. Pojedyncze przypadki negujące możliwość edukacyjnego wykorzystania teatru koncentrują się na

kwestiach braku własnych predyspozycji (w trzech przypadkach na dwie grupy badane), kiedy to ankietowane motywowały taki wybór odpowiedzi następująco: „uznałabym tę propozycję za trafną, ale wyłącznie dla innych, osobiście nie brałabym udziału w takich zajęciach” (Iwona, lat 20); „osobiście uważam, że byłby to pomysł trafny, lecz nie dla mnie. Jestem bardzo nieśmiała i wiem, że nie odważyłabym się na takiego rodzaju wystąpienia. Jednak zajęcia takie pozwalają się realizować osobom odważnym, z pewnymi zdolnościami aktorskimi” (Dominika, lat 19). Kategorieczność wypowiedzi — choć w obu podkreślana jest wartość teatru jako takiego dla innych osób — budzi pewną konsternację. Te osoby badane zgodziły się, że poprzez teatr można uczyć się samego siebie, rozwijać i doświadczać czegoś nowego z innymi osobami, ale dostrzegały to jedynie w sytuacji pracy z dziećmi, nie odnosiły tej możliwości autokreacji i transgresji własnych ograniczeń do siebie. Odnotowano także jedną wypowiedź negującą w ogóle zasadność zajęć teatralnych: „uważam to za propozycję niepotrzebną — aby takie zajęcia miały sens, osoby biorące udział muszą wykazać choć trochę umiejętności gry teatralnej, a umiejętności tej nie posiadają wszyscy” (Justyna, lat 19). Myślę, że takie zdanie wynika głównie z faktu, że nasi studenci, wcześniej będący uczniami transmisyjnej (w przeważającej części) szkoły, nie mieli okazji doświadczyć możliwości twórczego wypowiedania się w formach artystycznych i dlatego zakładają niejako *a priori*, że obce im są jakiegokolwiek inklinacje kreacyjne. Na szczęście przeważający procent respondentek nie boi się wyzwania stawianego w twórczym prezentowaniu się w postaci działań teatralnych, a osoby opowiadające się za walorami takich warsztatów podkreślały między innymi, że „w pracy pedagoga bardzo ważna jest kreatywność, którą wyzwalają zajęcia teatralne, również umiejętność wczucia się w rolę jest przydatna. Istotną umiejętnością płynącą z zajęć teatralnych potrzebną pedagogowi jest wykorzystanie ruchu funkcjonalnego” (Paulina, lat 19); „Uznałabym takie zajęcia za trafną propozycję, ponieważ rozwijałaby ona kreatywność tak ważną w pracy pedagoga, oraz myślę, że przez taką formę ekspresji lepiej mogłabym poznać samą siebie” (Barbara, lat 20); „Każda możliwość spotkania się z drugim człowiekiem i wymiany energii, poglądów i emocji jest wartościowa” (Małgorzata, lat 19).

Myśl zamykająca

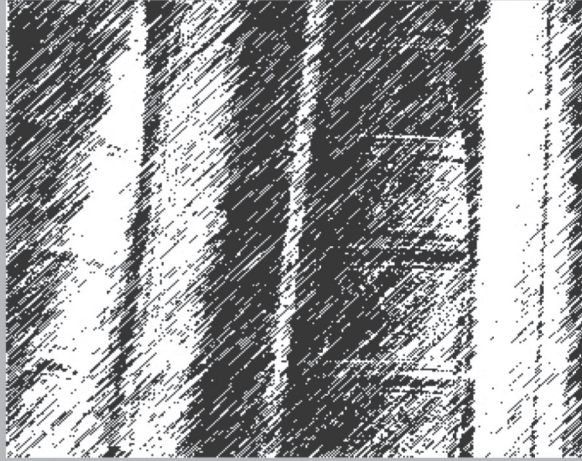
W przytaczanych opiniach przyszłych nauczycielek wyraźnie zarysowuje się pozytywne waloryzowanie teatralnej pracy na studiach pedagogicznych. Dziwi zatem całkowity brak systemowego wykorzystania takich form w koncepcji kształcenia nauczycieli. Mając na uwadze przemiany, jakie wiążą się z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, zasadne jest rozważenie możliwości włączenia technik teatralnych do kursowej oferty edukacyjnej. W Uniwersytecie Śląskim na studiach licencjackich I stopnia utworzono moduł kulturowy, przewidujący osiągnięcie efektów kształcenia w obszarach kreatywności, komunikacji interpersonalnej i znajomości kultury współczesnej, w których to obszarach doskonale mieści się działalność artystyczna studentów, w tym aktywność teatralna. Zarysowany tu problem wymaga oczywiście szerszych badań i weryfikacji empirycznej skuteczności zajęć w osiąganiu efektów kształcenia, jednakowoż już pierwsze analizy ujawniają, iż obrany kierunek przemian myślenia o studiach nauczycielskich jest dobry.

Doskonałym zamknięciem całej koncepcji pomieszczonej w niniejszym artykule niech będzie opinia jednej z uczestniczek spektaklu, która odwołała się do wartości zajęć teatralnych w ogólnym rozwoju człowieka: „W pracy pedagogicznej bardzo ważne jest życie duchowe oraz wewnętrznie trzymanie tej duchowości. Ponadto będzie ona oporem wobec postawy konformizmu, przekonaniem, że każdy człowiek ma prawo do wyrażania siebie, a zdanie każdego człowieka jest wartościowe. Więc dodatkowo zajęcia teatralne mogłyby być umocnieniem wiary w siebie i własną wartość” (Agnieszka, lat 19).

Bibliografia

- Bachtin M.M., 1981: *The dialogic imagination*. Texas.
- Balme Ch., 2002: *Wprowadzenie do nauki o teatrze*. Przeł. W. Dudzik, M. Leyko. Warszawa.
- Baro T., 2000: *Teatr — terapeutyczny ekran*. „Scena”, nr 12 (4), s. 13—17.
- Bauman Z., 2011: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa.
- Bielańska A., 2002: *Teatr, który leczy*. Kraków.
- Buchowski M., 2004: *Zrozumieć innego. Antropologia racjonalności*. Kraków.
- Gadacz T., 2012: *Zapomniane wartości*. Referat wygłoszony 17 maja podczas konferencji naukowej *Wartości w teorii i praktyce pedagogicznej*, zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Materiały własne.

- Goffman E., 2000: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przel. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa.
- Goffman E., 2006: *Rytuał interakcyjny*. Przel. A. Szulżycka. Warszawa.
- Golka M., 2011: *Od reprodukcji kultury do kreacji*. W: *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*. Red. D. Milczuk, S. Ratajski. Warszawa, s. 35—57.
- Gombrowicz W., 1997: *Ferdydurke*. Kraków.
- Hopfinger M., 2003: *Doświadczenie audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*. Warszawa.
- Jajte-Lewkowicz I., red., 1999: *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*. Łódź.
- Janikowski R., 2003: *Kultura osią zrównoważonego rozwoju*. W: *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*. Red. R. Janikowski, K. Krzysztofek. Warszawa, s. 17—39.
- Johansen J.B., 2006: *Zawód nauczyciela w poszerzonym znaczeniu*. W: *Nauczyciel jutra*. Red. E. Perzycka. Toruń, s. 30—40.
- Karasińska M., Leszczyński G., red., 2007: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 1: *Teatr w świetle*. T. 2: *Świat w teatrze*. Poznań.
- Kowzan T., 1998: *Teatr i znak*. Warszawa.
- Krasoń K., Roter A., 2008: *Fantazja i zaduma — odkrywanie siebie i autokreacja w systemie studiów pedagogicznych*. W: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Red. B.D. Gołębiak. Wrocław, s. 197—206.
- Ostrowska U., 2000: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków.
- Pavis P., 1998: *Słownik terminów teatralnych*. Przel. S. Świątek. Wrocław.
- Raport Rady Europy, 1997: *European Task Force for Culture and Development. In from the Margins*. Strasbourg.
- Rogers C., 1978: *Uczyć się jak być wolnym*. W: *Przełom w psychologii*. Red. K. Janowski. Warszawa, s. 289—302.
- Śliwonik L., 2010: *Długi bieg, wysokie przeszkody (refleksje o edukacji kulturalnej)*. W: *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie. Prolog*. Red. I. Jajte-Lewkowicz, J. Michałowska. Łódź, s. 11—17.
- Śnieżyński M., 2012: *Piękno — utracona (zagubiona) perła edukacji*. Referat wygłoszony 17 maja podczas konferencji naukowej *Wartości w teorii i praktyce pedagogicznej*, zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Materiały własne.
- Ubersfeld A., 2002: *Czytanie teatru I*. Przel. J. Żurowska. Warszawa.



EWA JAROSZ

Nauczyciel a ochrona praw dziecka

Nie sędzę, aby mój nauczyciel z czwartej klasy miał jakiegokolwiek pojęcie o tym, jaką ważną był dla mnie osobą i jaki miał wpływ na moje życie. Był całkowitym przeciwieństwem mojego ojca i to on pokazał mi, jaki człowiek może być i kim może się stać. On był uważny i zainteresowany moją osobą, podczas gdy mój ojciec był pijany i ignorował mnie. On mnie chwalił, gdy mój ojciec stale mnie krytykował. On cenił mój umysł i moje zdolności, a ojciec cenił jedynie znęcanie się nad moim ciałem. Od swego nauczyciela nauczyłem się, kim jestem i jak ważną jestem osobą. Myślę, że sam stałem się nauczycielem, aby być jak on i w ten sposób uczynić coś dla jakiegoś innego dziecka.

C. Crosson-Tower (2003, s. 57; tłum. — E.J.)

A teacher and children's rights protection

Abstract: The article is an attempt to present the meaning of a teacher preventing child abuse in a family. The active role of a teacher in this field is due to law, on the one hand. In this matter the paper presents research showing the attitude of teachers to this responsibility. But on the other hand, the real range of possibilities is much wider. The article shows some of them.

Key words: teacher, child rights, child abuse.

Wprowadzenie

Rozwój procesów demokratyzacji i postępujące działania w zakresie zapewnienia poszanowania praw człowieka spowodowały, że w ostatniej dekadzie zwrócono szczególną uwagę na poszanowanie praw dziecka. Przeprowadzone analizy sytuacji dzieci i różnego rodzaju raporty lokalne, regionalne i globalne pokazały, iż w wielu regionach i miejscach, w których wychowują się dzieci, prawa dziecka zawarte w uchwalonej przez ONZ w 1989 roku Konwencji o Prawach Dziecka pozostają jedynie pobożnym życzeniem. Wielu animatorów demokratyzacji życia społecznego oraz badaczy i autorów podkreśla, że to właśnie dzieci pozostają współcześnie ostatnią z rozległych grup społecznych, których prawa są nierespektowane i często łamane, niejednokrotnie bezkarnie. Prowadzone analizy ukazują też różne środowiska życia dzieci, w których sytuacje łamania ich praw występują szczególnie często: rodzinę, szkołę, instytucje opiekuńcze, środowiska lokalne, media i inne. Dość zgodnie wskazuje się przy tym właśnie na rodzinę, jako to środowisko, w którym nader często prawa dzieci nie są przestrzegane, w którym doznają one przemocy, upokorzenia czy mają niewłaściwe warunki rozwoju. W roku 2006 opublikowano ogólnościwiatowy raport o przemocy wobec dzieci, z którego treści wynika, iż rodzina jest najbardziej prawdopodobnym miejscem doznawania przemocy przez dzieci, a także, iż w tego typu sytuacjach szczególnie trudno jest zapewnić dziecku ochronę jego praw (Pinheiro, 2006, s. 47). Zgodnie ze współczesnym stanowiskiem naukowym (eksperckim) i politycznym (prezentowanym w różnego rodzaju międzynarodowych dokumentach i rekomendacjach na temat sytuacji dzieci i jej poprawy), zasadniczymi kierunkami działań poprawiających respektowanie i ochronę praw dzieci, w tym ich praw w rodzinie, są: reformy prawa (wprowadzenie całkowitego zakazu kar fizycznych), edukacja społeczna na temat praw dzieci i zjawiska ich łamania oraz jego konsekwencji, odpowiednia opieka nad matką i dzieckiem, wspieranie rodziny i pozytywnego rodzicielstwa odpowiednią polityką społeczną, działania korekcyjno-edukacyjne wobec rodziców, ale też prewencja zjawiska poprzez wczesne interwencje w rodzinach szczególnie zagrożonych łamaniem praw dzieci oraz określone działania (pomocowo-korekcyjne) w stosunku do rodzin, w których łamanie praw dziecka jest faktem, istniejącym już problemem (ibidem, 2006, s. 76—85; Krug et al., 2002, s. 70—80).

W wielu z wymienionych obszarów działań wymagane jest zaangażowanie różnych profesjonalistów, współczesnym paradygmatem działań na rzecz ochrony praw dzieci są bowiem tzw. działania wielosektorowe,

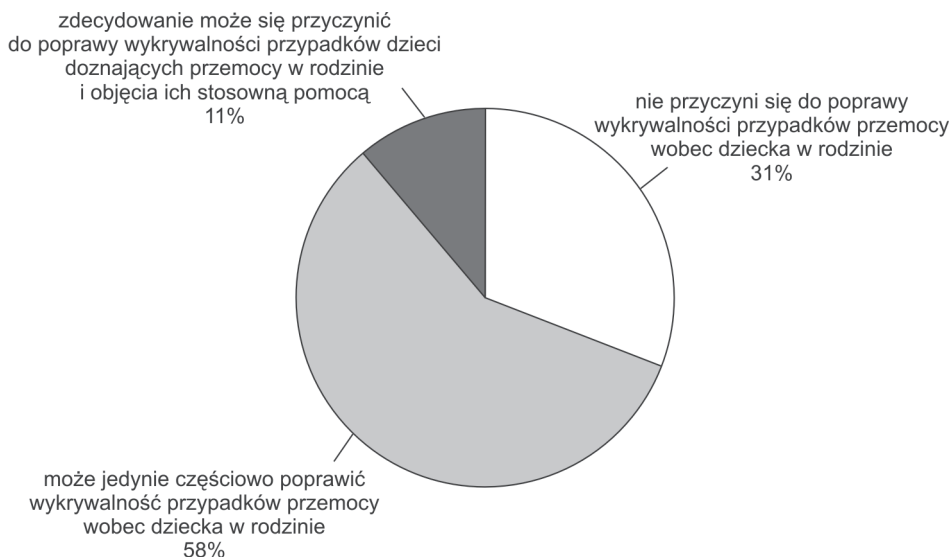
wskazuje się tu na znaczenie i potrzebę angażowania w działania ochrony praw dzieci zarówno przedstawicieli sektorów pomocy społecznej, prawa i wymiaru sprawiedliwości, zdrowia, edukacji, mediów, jak i osób z sektora politycznego i władz lokalnych, organizacji pozarządowych i stowarzyszeń, a także społeczności wyznaniowej i jej instytucji (Butchart et al., eds., 2006; Pinheiro, 2006; Krug et al., 2002). W niniejszym opracowaniu, być może wbrew oczekiwaniom, jakie może wywoływać jego tytuł, nie będę rozważała kwestii poszanowania praw dziecka w środowisku szkoły, przez nauczycieli. Osoby zainteresowane tą kwestią zachęcam do analizy istniejących tematycznych opracowań (np. Hart et al., 2006; Śliwerski, 1996; Kubiak-Szymborska, red., 1999). Zamierzam skoncentrować uwagę na obszarze, który raczej nie jest utożsamiany z rolą nauczyciela — na znaczeniu, odpowiedzialności i możliwościach oraz kompetencjach nauczyciela jako przedstawiciela sektora edukacji w zakresie ochrony praw dziecka w kontekście ich łamania w środowisku rodzinnym.

Nauczyciele wobec ochrony praw dziecka w rodzinie jako wyznaczanej im formalnie roli

Możliwości działania nauczycieli w zakresie przeciwdziałania przemocy wobec dziecka w rodzinie w rzeczywistości wykraczają poza rolę i czynności wyznaczone nauczycielom w sensie formalnym różnego rodzaju przepisami. Ten wątek rozwijam w kolejnym fragmencie. W tym miejscu proponuję przyjrzeć się formalnie stanowionej roli nauczycieli w ochronie praw dzieci — w zakresie ochrony dzieci przed przemocą w rodzinie. Aktualne podstawy formalne działań w zakresie ochrony praw dzieci, jakimi w polskich warunkach są odpowiednie ustawy i przepisy prawne, w tym zwłaszcza *Ustawa o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw z 10 czerwca 2010 roku*, włączają nauczycieli do procedury „Niebieskie Karty”, określonej w przytoczonej ustawie jako podstawowa procedura, w której ramach podejmowana jest interwencja w rodzinę z problemem przemocy (art. 1, pkt 7 ustawy — Dz.U. 2010, nr 125, poz. 842). Procedura „Niebieskie Karty” określana jest jako ogół czynności podejmowanych i realizowanych przez przedstawicieli jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, policji, oświaty i ochrony zdrowia w związku z uzasadnionym podejrzeniem

zaistnienia przemocy w rodzinie (ibidem). Na mocy przytoczonej ustawy, oświata (a w praktyce nauczyciele) włączona została do procedury „Niebieskie Karty”; nauczyciele — wraz z innymi osobami — uznawani są za osoby realizujące działania formułowane w ustawie. W przepisach ustawy zobowiązano nauczycieli zarówno do zgłaszania za pomocą formularza „Niebieska Karta” przypadków przemocy w rodzinie, jak i do współpracy z pozostałymi wymienianymi w ustawie przedstawicielami w ramach interwencji (nauczyciele mogą być powołani do pracy w gminnych zespołach interdyscyplinarnych i grupach roboczych).

Wprowadzenie nowych rozwiązań prawnych zrodziło pytanie o gotowość nauczycieli do udziału w procedurze i ich kompetencje w tym względzie. W podjętych analizach, które chcę tu w skrócie zaprezentować, stanowiących fragment szerszych badań realizowanych w zakresie monitoringu funkcjonowania nowelizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, zleconego mi przez Rzecznika Praw Dziecka, postanowiłam się przyjrzeć postawom nauczycieli wobec nowych rozwiązań wprowadzanych przez ustawę oraz kompetencjom nauczycieli do pełnienia wyznaczonej im roli. Badaniami o charakterze sondażowym objęto nauczycieli kilku losowo wybranych szkół z województw śląskiego i mazowieckiego z celowym doбором środowisk wiejskich i miejskich. Wypełnione anonimowo kwestionariusze (zawierające kilka pytań) zwróciło 94 nauczycieli. Badania zrealizowano w czerwcu 2011 roku.

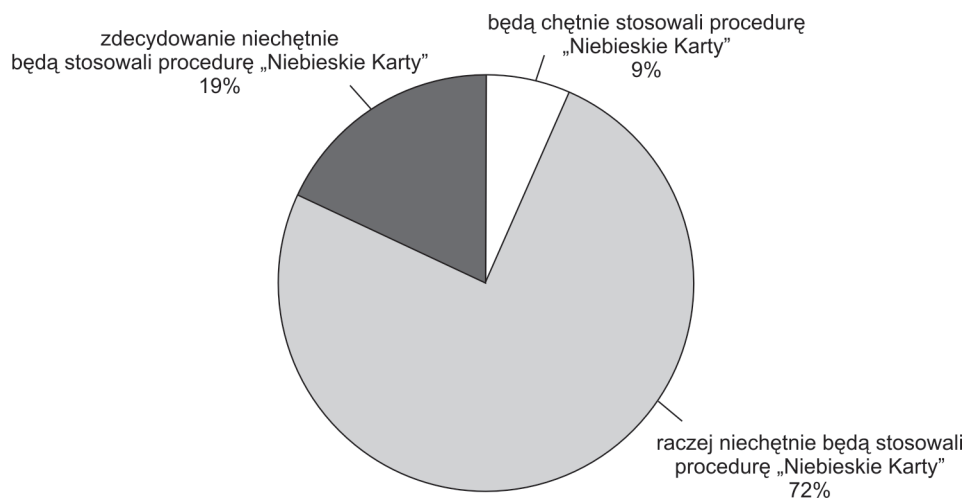


Rys. 1. Opinie nauczycieli na temat efektywności procedury „Niebieskie Karty” wprowadzonej do oświaty

Źródło: Badania własne.

Podstawową rozpatrywaną w badaniach kwestią było nastawienie nauczycieli do samej ustawy i wyznaczanego im przez nią aktywnego udziału w działaniach na rzecz ochrony dzieci przed przemocą w rodzinie. Wśród badanych nauczycieli ujawniła się dość umiarkowana akceptacja wprowadzenia procedury „Niebieskie Karty” do oświaty i raczej powściągliwa ocena jej przydatności w ochronie dziecka przed przemocą rodzinną. Jedynie 11% badanych zgodziło się z twierdzeniem, iż procedura „Niebieskie Karty” wprowadzona do oświaty zdecydowanie może przyczynić się do zwiększenia wykrywalności przypadków dzieci doznających przemocy w rodzinie i objęcia ich stosowną pomocą. Podczas gdy aż 89% badanych nauczycieli zdecydowanie negatywnie lub umiarkowanie negatywnie oceniło efektywność wprowadzenia „Niebieskich Kart” do oświaty (rys. 1).

Niską aprobatę nauczycieli wprowadzenia do oświaty procedury „Niebieskie Karty” potwierdzają wyniki w zakresie innego zadanego pytania, w którym sondowano opinie nauczycieli na temat gotowości osób z tej grupy zawodowej do stosowania procedury „Niebieskie Karty”. Z uzyskanych w tej mierze danych wynika bowiem, iż jedynie 9% badanych nauczycieli uważa, iż wykonujący ten zawód będą chętnie stosowali procedurę „Niebieskie Karty” (rys. 2).

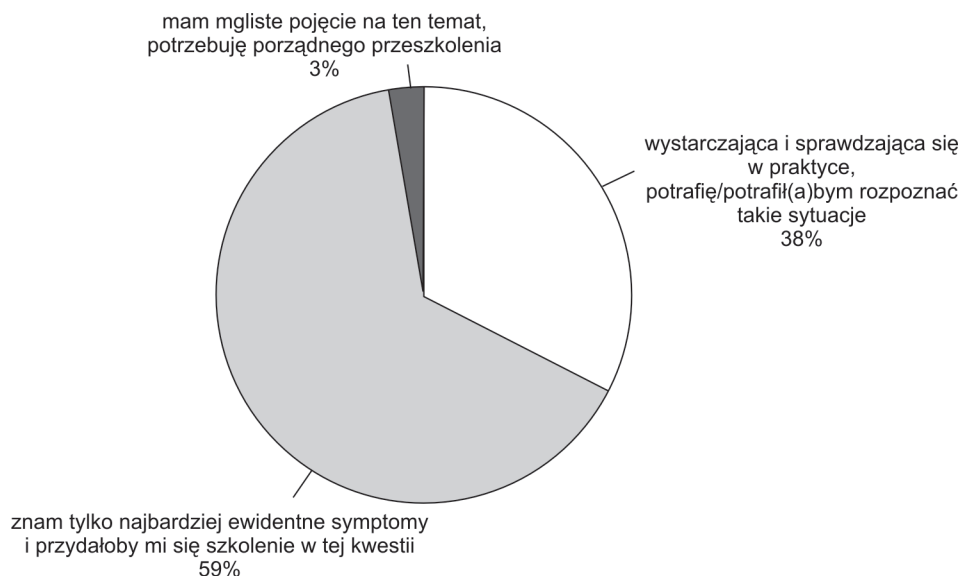


Rys. 2. Nastawienie nauczycieli do stosowania procedury „Niebieskie Karty” w oświacie

Źródło: Badania własne.

Z punktu widzenia charakterystyki kompetencji nauczycieli w zakresie działań, jakie mają oni realizować wobec problemu przemocy w rodzinie, określanych w ustawie z 10 czerwca 2010 roku, najważniejsze (choć nie wyłącznie) są te kompetencje, które mają znaczenie w identyfikowa-

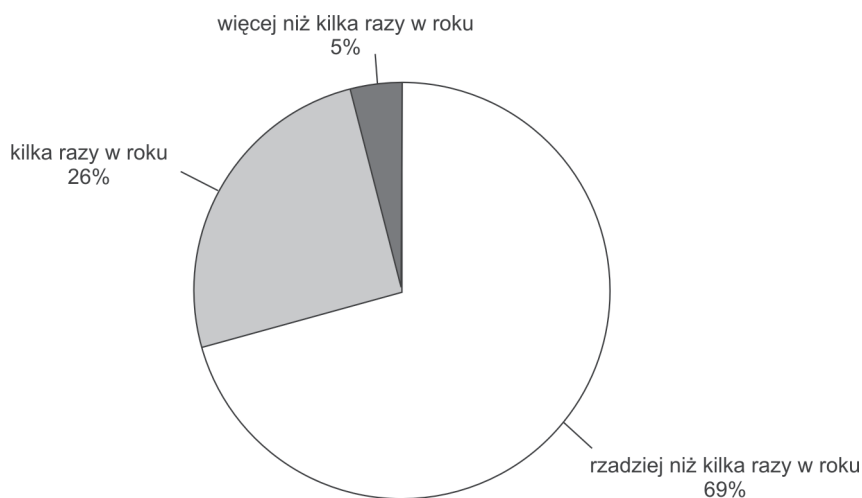
niu występowania przypadków dzieci ofiar przemocy w rodzinie w praktyce. Z tego względu badanych nauczycieli poproszono o ocenę własnej wiedzy w tym zakresie. Uzyskany obraz odpowiedzi badanych nauczycieli jest mało zadowalający. Jedynie nieco ponad jedna trzecia badanych nauczycieli (38%) oceniła własną wiedzę na temat identyfikowania dzieci — ofiar przemocy w rodzinie jako wystarczającą i sprawdzającą się w praktyce; podczas gdy zdecydowanie więcej niż połowa nauczycieli (59%) uznała potrzebę własnego gruntownego przeszkolenia w tym temacie (rys. 3).



Rys. 3. Odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) swoją wiedzę na temat symptomów świadczących o tym, że dziecko może być ofiarą przemocy w rodzinie?”

Źródło: Badania własne.

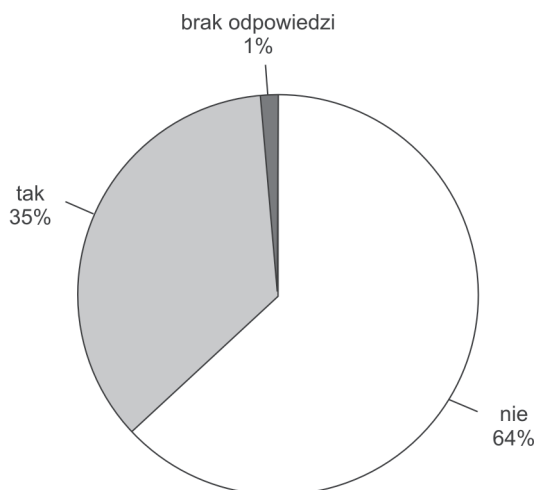
Uzupełnieniem obrazu nie najlepszych kompetencji badanych nauczycieli w zakresie identyfikowania sytuacji przemocy wobec dziecka w rodzinie jest rzeczywistość w tej mierze, to znaczy częstotliwość identyfikowania takich przypadków przez nauczycieli w praktyce szkolnej (przy przyjęciu określonego założenia na temat rozmiarów zjawiska i jego form). Rozkład deklaracji badanych na temat styczności z przypadkami dzieci doświadczających przemocy w rodzinie pokazuje, iż dominująca większość nauczycieli (niemal 70%) uważa, iż spotyka się z takimi sytuacjami rzadziej niż kilka razy w roku (rys. 4). Wynik ten interpretować można po części (przy wymienionych zastrzeżeniach) jako wskaźnik niskich kompetencji nauczycieli do rozpoznawania przedmiotowych przypadków.



Rys. 4. Odpowiedzi na pytanie: „Jak często w swojej praktyce styka się Pan(i) z przypadkami dzieci doznających przemocy w rodzinie?”

Źródło: Badania własne.

Najbardziej bezpośrednią przesłanką wnioskowania o kompetencjach nauczycieli do aktywnego udziału w działaniach na rzecz ochrony dziecka przed przemocą w rodzinie jest uczestnictwo nauczycieli w tematycznych szkoleniach. Badani nauczyciele zapytani o udział w szkoleniach, kursach itp. na temat przemocy wobec dziecka w rodzinie w zdecydowanej większości (64%) ujawnili brak takich aktywności (rys. 5).



Rys. 5. Odpowiedź na pytanie: „Czy brał(a) Pan(i) udział w jakichś szkoleniach, kursach, studiach, których tematyka dotyczyła problemu przemocy wobec dziecka w rodzinie?”

Źródło: Badania własne.

Uzyskany obraz odpowiedzi nauczycieli pozwala oszacować ich kompetencje w zakresie udziału w działaniach wobec przemocy w rodzinie na mocy ustawy nowelizującej jako wymagające pilnej poprawy. Wydaje się, iż środowiska nauczycieli powinny być objęte stosownymi merytorycznie aktualnymi szkoleniami na temat problemu przemocy wobec dziecka i łamania praw dziecka w rodzinie oraz na temat problemów identyfikowania tych zjawisk, jak też racjonalnego charakteru działań nauczycieli w obliczu takich przypadków. Wydaje się, iż edukacja nauczycieli w tej właśnie kwestii powinna uwzględniać szersze niż formalne stanowiska.

Nauczyciele a działania na rzecz ochrony praw dziecka w rodzinie — rzeczywiste możliwości

Wielość i różnorodność działań, jakie mogą być realizowane przez nauczycieli w zakresie ochrony praw dzieci w rodzinie, daleko przekracza popularne wyobrażenia na ten temat, które ograniczają rolę nauczycieli i wychowawców do wychwytywania i zgłaszania przypadków dzieci krzywdzonych odpowiednim instytucjom (zob. Tite, 1993; Crosson-Tower, 2003; Jarosz, 1998, 2008; Czyżewska, 2010). Jeśli uwzględnimy różne rekomendacje oraz propozycje autorów i badaczy czy też wskazania podręcznikowo-metodyczne, to okazuje się, iż wachlarz możliwych działań nauczycieli w reakcji na problem łamania praw dziecka w rodzinie (przemocy wobec dziecka w rodzinie) przedstawia się dość okazale. Opierając się na różnych źródłach (Crosson-Tower, 2003; De-Panfilis, Salus, 2003; Goldman et al., 2003; Jarosz, 2001, 2003), zaprezentuję zakres działań możliwych i sugerowanych nauczycielom, ze względu na ich możliwości związane z charakterem ich pracy, wiedzą i umiejętnościami, oraz zobowiązań wynikających z odpowiedzialności zawodowej i etycznej.

Powszechnie rolę nauczycieli w przeciwdziałaniu przemocy wobec dzieci w rodzinie postrzega się w kategoriach **detekcji** występowania takich sytuacji (przypadków dzieci doznających przemocy w rodzinie) poprzez wczesną identyfikację przypadków we własnej praktyce zawodowej, a następnie **zgłaszanie** tego typu sytuacji odpowiednim instytucjom czy podmiotom (obecnie na przykład gminnemu zespołowi interdyscyplinarnemu). Nauczycieli spostrzega także się jako tych, którzy mogą **do-
starczyć** (odpowiednim instytucjom) **ważnych informacji** o dziecku,

jego kondycji i problemach jego funkcjonowania, jak też wielu cennych informacji o samej rodzinie i sytuacji dziecka w niej. Te informacje mogą być następnie efektywnie wykorzystane przez profesjonalistów podejmujących działania wobec rodziny.

Jednak poza wskazanymi aktywnościami nauczyciele mogą realizować także inne, ważne w kontekście ograniczania występowania problemu naruszania praw dziecka w rodzinie i skutków tego problemu. Jedną z takich aktywności jest **zapewnienie wsparcia dziecku i rodzinie po ujawnieniu się problemu przemocy**. Emocjonalne wsparcie, jakie nauczyciel może okazywać dziecku, ale też jego rodzicom, stanowi cenny element w całości działań mających na celu poprawę sytuacji dziecka w rodzinie. Innym typem działania możliwym do realizacji przez nauczyciela jest **organizowanie i prowadzenie specjalnych działań reedukacyjnych, naprawczych** w stosunku do zaburzeń i deficytów dziecka wynikających z jego doświadczeń przemocy rodzinnej. Działania te mogą dotyczyć dokładnego rozpoznania i oceny występujących u dziecka deficytów i zaburzeń, jakie w takich sytuacjach często pojawiają się w obszarach osiągnięć szkolnych dziecka, jego uczenia się, zachowania, zdrowia i społecznego przystosowywania się. Nauczyciel czy pedagog szkolny może też konstruować indywidualny, acz realny w warunkach szkoły program korekcyjno-terapeutyczny, który przyczyniałby się do redukcji niektórych występujących u dziecka zaburzeń, wynikłych z jego doświadczeń przemocy domowej. Jeszcze inny typ działania możliwy do realizowania przez nauczyciela (lub pedagoga szkolnego) stanowi **monitorowanie sytuacji i kondycji dziecka** w trakcie realizowania interwencji w rodzinie z problemem łamania praw dziecka. W tym rodzaju działań chodzi o monitorowanie postępów terapii i działań korekcyjnych, jakie podjęto w ramach interwencji wobec problemu. Nauczyciele mogą więc obserwować i kontrolować, na ile poprawia się kondycja dziecka w wyniku pracy z rodziną i udzielanej jej pomocy oraz innych działań. Co więcej, jak wskazują eksperci, nauczyciele mogą w zasadzie **sami prowadzić niektóre formy pracy korekcyjnej z rodzicami** łamiącymi prawa dziecka, lub w wymiarze ogólniejszym — profilaktyki uniwersalnej, w stosunku do ogółu rodziców uczniów. Działania tego typu mogą przybierać różną postać. Może to być inicjowanie grup samopomocowych dla rodziców z problemem łamania praw dzieci lub z problemami w relacjach z dziećmi, działania w postaci różnych form edukacji rodziców w zakresie niezbędnych umiejętności rodzicielskich czy też edukacji na temat prawidłowości rozwojowych występujących u dzieci, również na temat realistycznych oczekiwań wobec dzieci w określonym wieku. Ocenia się też, iż nauczyciele mogą realizować pewne formy poradnictwa w zakresie radzenia sobie przez rodziców z trudnościami wychowawczymi czy w za-

kresie stosowania bezprzemocowych sposobów dyscyplinowania dzieci. Wskazuje się też na możliwości podejmowania przez nauczycieli działań w zakresie realizowania poradnictwa i pomocy dla rodziców; działania te miałyby na celu poprawę podstawowych kompetencji życiowych rodziców (zob. np. Crosson-Tower, 2003, s. 69).

Innym typem aktywności, która może być podejmowana przez nauczycieli, jest **prowadzenie działań prewencyjnych** wobec dzieci i rodzin podwyższonego ryzyka krzywdzenia. Ten rodzaj działań oznacza przede wszystkim wspieranie rodziców w opiece nad dziećmi. Przykładowym działaniem nauczycieli (dokładniej: szkoły jako takiej) w tym obszarze może być organizowanie form (czasu) opieki nad dziećmi z rodzin tzw. ryzyka, a przez to danie rodzicom możliwości dysponowania większą ilością czasu potrzebnego im czy to na zarobienie pieniędzy, czy po prostu na „wytchnienie” od opieki nad dziećmi.

Kolejna propozycja działań nauczycieli to **realizowanie różnych programów wspierających i prewencyjnych** dla dzieci określanych jako dzieci podwyższonego ryzyka doznawania przemocy w rodzinie (dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niepełnosprawnych, z niekorzystnymi parametrami socjalno-ekonomicznymi, z rodzin wielodzietnych, z problemami zachowania, a nawet szczególnie uzdolnionych). W obszarze działań prewencyjnych możliwych do prowadzenia przez nauczycieli wymienia się również obejmowanie szczególną opieką i programami dorastających uczniów, którzy sami stali się nieletnimi rodzicami. Nieletni rodzice bowiem wymieniani są jako szczególnie podatni na stosowanie przemocy wobec własnych dzieci lub zaniedbywanie ich z powodu kumulacji w życiu tych młodych ludzi wielu problemów socjalno-sytuacyjnych: ekonomicznych, mieszkaniowych, problemów bezpośrednio związanych z opieką nad małym dzieckiem oraz jednoczesnego kształcenia się, a nade wszystko z powodu niedojrzałości emocjonalnej nieletnich rodziców. W praktyce pracy nauczyciela stosowane mogą być różne rozwiązania: indywidualizacja w realizacji programu szkolnego, ale też organizowanie grup wsparcia dla uczniów-rodziców, prowadzenie treningów umiejętności rodzicielskich czy prowadzenie specjalnego doradztwa i ustanawianie nadzoru nad młodocianymi rodzinami (Crosson-Tower, 2003).

Bez wątpienia może być też przez nauczycieli prowadzona **ogólna profilaktyka** zjawiska łamania praw dziecka w rodzinie. Profilaktyka może mieć formę edukacji poznawczej czy rozwijania umiejętności, które zapobiegają występowaniu tego problemu. Edukacja tego typu może obejmować nie tylko rodziców, lecz także uczniów i mieć różne aspekty: wyjaśnianie charakteru zjawiska i jego szkodliwości, uczenie konstruktywnych sposobów i środków oddziaływania na dziecko. Działanie tego rodzaju może mieć również postać informowania o możliwościach szuka-

nia pomocy, jeśli problem krzywdzenia dzieci występuje, oraz uświadamiania konieczności takiego działania.

Nauczycieli spostrzega się też jako tych, którzy mogą **rozwijać u dzieci „umiejętności samoobrony”**, uczyć je obrony przed łamaniem ich praw oraz ich rezyliencji. Z wielu względów uznaje się bowiem, iż istotne dla ochrony praw dzieci jest uczenie dzieci odpowiedniego interpretowania określonych zachowań dorosłych wobec dzieci jako działań niewłaściwych lub bezprawnych oraz uczenie tego, jak radzić sobie w takich sytuacjach, w tym także tego, gdzie i w jaki sposób szukać pomocy, gdy doświadcza się niewłaściwego traktowania przez rodziców — kiedy łamią oni wyraźnie prawa dziecka.

Istotnym obszarem aktywności nauczycieli w zakresie ochrony praw dzieci jest **rozwijanie pozytywnego rodzicielstwa ich uczniów**. Nauczyciele mogą pełnić niezastąpioną rolę w kształtowaniu pozytywnego przyszłego rodzicielstwa własnych uczniów. Działalność ta może być realizowana poprzez kształcenie u uczniów określonych umiejętności społecznych, które sprzyjają pozytywnemu rodzicielstwu, oraz przez przygotowanie uczniów do ich rodzicielstwa w przyszłości. Wśród umiejętności społecznych sprzyjających pozytywnemu rodzicielstwu wymienia się między innymi: zaspokajanie swych potrzeb w sposób satysfakcjonujący indywidualnie i aprobowany społecznie, wyrażanie swych potrzeb w sposób społecznie aprobowany, umiejętność szukania pomocy w trudnych sytuacjach, określanie uczuć i ich wyrażanie oraz oddzielanie uczuć od zachowań, ponoszenie odpowiedzialności za swoje zachowania, podejmowanie decyzji. W pozytywnym bezprzemocowym rodzicielstwie ważne są również umiejętności rozwiązywania problemów i określania priorytetów oraz umiejętności organizacyjne, na przykład budżetowanie i rozporządzanie pieniędzmi, a także umiejętne gospodarowanie czasem. Wykształcanie takich kompetencji u uczniów przez nauczycieli może chronić w przyszłości młodych ludzi przed poczuciem przeciążenia różnymi rolami i obowiązkami oraz sfrustrowaniem, które często prowadzą do przemocy wobec własnych dzieci. Rozwijanie tych kompetencji u dzieci i młodzieży ma — zdaniem ekspertów — wysoką wartość profilaktyczną i prewencyjną w stosunku do zjawiska przemocy w rodzinie (Crosson-Tower, 2003; Goldman et al., 2003).

Kreowanie przez nauczycieli przyszłego pozytywnego rodzicielstwa uczniów polegać może również na przygotowaniu uczniów do roli rodziców poprzez właściwą ich edukację w zakresie seksualności. Sprzyja to rozwijaniu umiejętności nawiązywania przez młodzież zdrowych relacji seksualnych i pomaga dokonać właściwego wyboru partnera. To — jak się okazuje — obniża ryzyko wystąpienia w przyszłości stresów i konfliktów małżeńskich, które same w sobie sprzyjają przemocy wobec dzieci. Przy-

gotowanie uczniów do pozytywnego rodzicielstwa dotyczy ponadto rozwijania ich wiedzy o prawidłowościach i potrzebach rozwojowych małych dzieci, o tym, jak dzieci zachowują się i czego potrzebują na poszczególnych etapach swego rozwoju, oraz uzmysławiania uczniom rzeczywistego wizerunku rodzicielstwa. Młodzi ludzie często mają mało realistyczne wizje i wyobrażenia o tym, na czym polega rodzicielstwo, i w efekcie boleśnie zderzają się z rzeczywistym obrazem rodzicielstwa, co indukuje zachowania przemocy i agresji w stosunku do własnych dzieci.

Zakończenie

Na zakończenie — poza wszystkimi przedstawionymi wcześniej aspektami działań, jakie nauczyciele mogą realizować w ramach przeciwdziałania zjawisku i przypadkom przemocy wobec dziecka w rodzinie jako sytuacjom łamania praw dzieci: chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt tego problemu: na osobiste relacje nauczycieli z uczniami i ich rodzicami. Te postawy nauczycieli wobec uczniów i rodziców mogą bowiem mieć nieocenione znaczenie w kwestii znaczenia doświadczeń przemocy rodzinnej u dzieci (zob. Jarosz, 2001; Crosson-Tower, 2003). Mam tu na myśli między innymi takie kwestie, jak sposób postępowania przez nauczycieli z uczniami czy styl komunikowania się z uczniami i ich rodzicami, które mogą — jeśli są we właściwej postaci realizowane — ograniczać występowanie zachowań przemocy w stosunku do dziecka (na przykład przysłowiowe „lanie” po wywiadówce) lub wręcz w wymiarze emocjonalnym pełnić rolę kompensującą istniejące już doświadczenia przemocy u dzieci.

Wśród wielu możliwości w tym względzie zwrócić chcę uwagę na rozsądne, przemyślane rozwiązania, jakie nauczyciele powinni stosować w zakresie działań, które potencjalnie mogą zwiększać ryzyko wystąpienia ze strony rodziców zachowań przemocy wobec dziecka (zob. Tite, 1993). Prowokujące do stosowania przemocy okazują się niektóre sposoby komunikowania rodzicom przez nauczycieli problemów szkolnych dziecka, na przykład stosowanie lapidarnych pisemnych notatek na temat złego zachowania się dziecka w szkole czy przekazywanie wykazu ocen ze złymi notami dziecka. W perspektywie profilaktyki przemocy domowej wobec dzieci nauczyciel powinien wybierać takie formy informowania rodziców, które nie będą zwiększały prawdopodobieństwa zastosowania represji wobec dziecka oraz które nie będą wpływały na zwiększanie tzw. stresu życia, w jakim — być może — znajduje się rodzic czy cała rodzi-

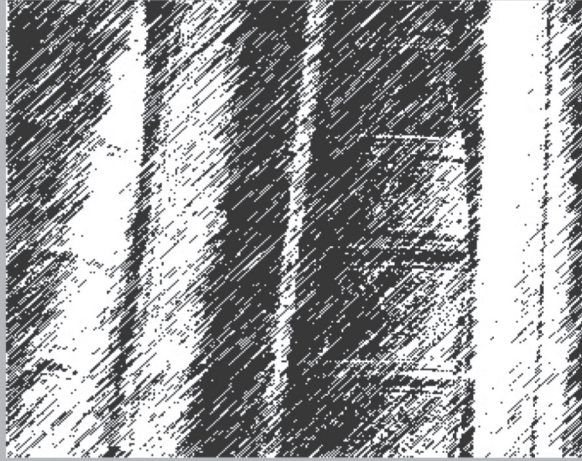
na. Zdecydowanie lepszym sposobem komunikowania przez nauczyciela informacji o dziecku jest akcentowanie przy różnych okazjach kontaktu zarówno z rodzicami (ale też z samym dzieckiem) pozytywnych aspektów funkcjonowania dziecka w szkole, podkreślanie jego umiejętności, mocnych stron i potencjału. Skupianie się przez nauczyciela na błędach i niepowodzeniach dziecka jedynie wzmacnia negatywną ocenę dziecka przez rodzica, nasila też poczucie rozczarowania dzieckiem, potwierdza również i wzmacnia negatywny stosunek do dziecka, jaki *nota bene* mają zazwyczaj rodzice stosujący przemoc.

Innym aspektem prewencyjnej roli bezpośrednich relacji nauczyciela z uczniami jest jego osobiste zachowywanie się w stosunku do uczniów (uczniów), zwłaszcza umiejętności bezprzemocowego rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych. Te kompetencje i postawy nauczyciela mogą mieć ogromne znaczenie w zapobieganiu zjawisku, ale też w rehabilitacji psychiki dzieci doznających przemocy w domu. Wymiar profilaktyczny oznacza, iż tego typu zachowania nauczyciela mogą kompensować braki socjalizacyjne i kompetencyjne dzieci z doświadczeniami przemocy i mogą modelować umiejętności dzieci w zakresie stosowania przez nie bezprzemocowych i nieagresywnych sposobów rozwiązywania problemów w ich życiu. Takie postawy osobistej życzliwości i braku przemocowego stosunku do dzieci są niejednokrotnie wsparciem psychicznym dla tych, którzy wychowują się w atmosferze przemocy domowej, pod presją strachu. Silne pozytywne więzi nauczyciela z uczniem (uczniami), podmiotowy profil relacji między nimi, będąc bezcennym wsparciem emocjonalnym, mogą mieć niemal życiowe znaczenie dla dzieci krzywdzonych w rodzinie. Podmiotowy stosunek do ucznia, jako podstawowa cecha relacji nauczyciela z uczniami, może stanowić fundamentalną sferę wpływu na dziecko krzywdzone. W aspekcie profilaktyki zjawiska to podmiotowe podejście nauczyciela do ucznia było dotychczas stosunkowo słabo akcentowane. Dlatego też wielu nauczycieli i pedagogów nie jest świadomych swojego indywidualnego wpływu, swojego pozytywnego, często krytycznego znaczenia dla dzieci, które są ofiarami domowej przemocy. Tego typu aspekty roli nauczycieli należy więc im wyraźnie uświadamiać.

Bibliografia

- Butchart A. et al., eds., 2006: *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Geneva. Quoted on: www.ispcan.org/members. Accessed: 11.11.2006.

- Crosson-Tower C., 2003: *The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect*. Washington.
- Czyżewska M., 2010: „Efekt widza” — nieudzielanie pomocy dzieciom krzywdzonym a środowisko szkoły. „Chowanna”, T. 1, s. 139—151.
- DePanfilis D., Salus M.K., 2003: *Child Protective Services: A guide for caseworkers*. Washington.
- Goldman J. et al., 2003: *A coordinated response to child abuse and neglect: A foundation for practice*. Washington.
- Hart S. et al., 2006: *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańsk.
- Jarosz E., 1998: *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*. Katowice.
- Jarosz E., 2001: *Dom, który krzywdzi*. Katowice.
- Jarosz E., 2002: *Rola szkoły w profilaktyce rodzinnej przemocy*. „Życie Szkoły”, nr 7, s. 394—401.
- Jarosz E., 2003: *Szkoła wobec zagrożenia dziecka krzywdzeniem w rodzinie — współczesne oczekiwania i możliwości*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski. Wrocław.
- Jarosz E., 2008: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice.
- Krug E.G. et al., 2002: *World report on violence and health*. Geneva.
- Kubiak-Szymborska E., red., 1999: *Podmiotowość w wychowaniu między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz.
- Pinheiro P.S., 2006: *World report on violence against children*. Lisbona. Quoted on: www.violencestudy.org. Accessed: 11.04.2013.
- Śliwerski B., 1996: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków.
- Tite R., 1993: *How teachers define and respond to child abuse: The distinction between theoretical and reportable cases*. „Child Abuse & Neglect”, vol. 17, issue 5, s. 591—603.



BEATA PITUŁA

Wokół roli nauczyciela w kulturze — nauczycielskie interpretacje

Around teacher's role in culture — teachers' interpretations

Abstract: Text presents the results of researches on the role of teacher in modern culture in their own opinions and evaluation. Analyzes are based on teacher's uninhibited statements about "Teacher in modern culture". Applied humanistic methodology procedures allowed to reconstruct, read and interpretation teacher's functions and assignments in context of modern culture requirements.

Key words: teacher, modern culture.

Wprowadzenie

Współczesna kultura, cywilizacja niemalże od początku XX wieku jest przedmiotem ustawicznej krytyki i niekończących się sporów. Jej punkt wyjścia stanowi twierdzenie, jakoby „straciła ona [współczesna kultura — B.P.] z punktu widzenia człowieka jako całość. Jest to człowiek, który ma władzę nad rzeczami, nie panuje jednak nad swoją władzą” (R. Quardini — cyt. za: Ries, 2001—2002, s. 150, tłum. — B.P.). Korzenie tych deformacji tkwią w lansowanych ideologiach, które zawsze zaniedbują duchowy wymiar człowieka, a przeciwieństwo „delikatny, ale dynamiczny duch przenika do wielu zjawisk, wliczając w to zjawiska naukowe, artystyczne i religijne” (D. Bohm — cyt. za: ibidem, s. 152, tłum. — B.P.). Współczesny kryzys wynika z fragmentaryzacji świata, z jego niekoherencji. Człowiek żyjący w takiej kulturze nie może być zdrowy i w pełni zintegrowany. Cierpi przez to, że brakuje mu ciągłości, sensu i wartości (E. Voegelin — cyt. za: Ries, 2002, s. 64, tłum. — B.P.).

Współczesna kultura stworzona przez społeczeństwo industrialne i transformowana przez postindustrialne obciąża egzystencję człowieka dwojaką dychotomią: jest to rozdział pomiędzy „być” i „mieć” oraz rozdział między prywatnym i publicznym. W złożonym współzawodnictwie o dobra konsumpcyjne, majątek, status społeczny, władzę, sławę człowiek żyje pod presją wydajności z jednej strony i natłoku „bylejakości” z drugiej (Ries, 2002, s. 64). Przy tym sztuka „być, istnieć, percypować, doświadczać, tworzyć” współczesnemu człowiekowi coraz mniej się udaje. To wszystko nie pozostaje bez wpływu na szkołę, w której „humanizm został odesłany do kąta” i przestał być tym, czym powinien w wychowaniu człowieka. Powszechny dziś kryzys tradycji, autorytetu, religii prowadzi do jednostronnej orientacji na to, co zewnętrzne, na wartości materialne, powoduje rezygnację z tzw. kultury wysokiej na rzecz masowej medialnej manipulacji, płytkiej rozrywki, powrotu do form wulgarnych, nieokrzesanych, stopnia na człowieczeństwo i jego rzeczywiste potrzeby (ibidem, s. 65). Obserwowane zjawiska wiodą do stawiania pytań o przyszłość człowieka, jego dalszą egzystencję, w tym o to, jak przygotować młodego człowieka do życia we współczesnej kulturze, by zdolny był chronić siebie przed egzystencjalnymi niedostatkami, relatywizmem w sferze wartości i etyki, „chorobami” kultury i cywilizacji. Pytania te nieodmiennie implikują konieczność podjęcia krytycznej refleksji nad rolą i znaczeniem współczesnej edukacji, w szczególności nad funkcjami i zadaniami nauczyciela w kontekście szans i zagrożeń kreowanych przez współczesną kulturę.

Założenia metodologiczne badań

Inspiracją do przeprowadzenia prezentowanych w niniejszym tekście badań był opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego *Raport o stanie kultury* (Fatyga, 2009), w którym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: „Jakiej kultury potrzebują Polacy i czy edukacja kulturalna ją zapewnia?”. Wychodząc z założenia, że „kultura nie jest czymś, co się po prostu wchłania: kultury trzeba się uczyć” (Baldwin et al., 2007, s. 28), autorzy raportu stawiają także pytania o to, kto i w jaki sposób, a także przy zachowaniu jakich warunków powinien realizować to zadanie.

Uznałam zatem, że nie tylko interesujące poznawczo, lecz także cenne — z perspektywy toczonego dyskursu o edukacji kulturalnej — będzie poznanie sądów i opinii nauczycieli na temat ich powinności w zakresie przygotowania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze. Założyłam, że materiał badawczy będzie pełniejszy, jeśli zrezygnuję z procedury typowego sondowania opinii na rzecz niczym nieograniczonej, swobodnej wypowiedzi nauczycieli na zadany temat: „Nauczyciel we współczesnej kulturze”. Z prośbą o jej przygotowanie zwróciłam się do słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych realizowanych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego oraz podyplomowych studiów w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej w Katowicach w 2011 roku. W rezultacie uzyskałam 63 prace, które stanowią podstawę rekonstrukcji ról i zadań nauczyciela w zakresie edukacji kulturalnej, stanu wiedzy na temat współczesnej kultury i jej waloryzacji, modelu kulturalnego człowieka i metod prowadzących do ucieleśnienia tego modelu. Swoje badania lokuję w metodologii humanistycznej jakościowej, w której procedury badawcze są realizowane głównie na podstawie źródła — będącego takim stanem rzeczy lub opisu, które jest dostarczycielem informacji, ale dopiero po rekonstrukcji, odczytaniu lub interpretacji (por. Buksiński, 1991).

W analizie tekstów posłużyłam się rekonstrukcją abstrakcyjną (Nowak, 1996, s. 26; Ostrowska, 2000, s. 65—80), za pomocą której uzupełniłam brakujące ogniwa (idei i myśli) dotyczące ról i zadań nauczycielskich w aspekcie wymogów współczesnej kultury. Owa rekonstrukcja stanowiła podbudowę zabiegów odczytania, stanowiących swoistą „przekładnię” dla własnego rozumienia tekstów. Zarówno rekonstrukcja, jak i odczyt były elementami przygotowawczymi podjęcia procedur interpretacji. W zasadzie procedury te przyjęły postać interpretacji otwartej, pozwalającej na wydobycie elementów niedostatecznie jasno wyartykułowanych przez autora, oraz interpretacji zamkniętej, niezbędnej w toku

formułowania wniosków i uogólnień. Mając świadomość, że zastosowane procedury badawcze nie są wolne od ryzyka błędu, pomyłki, nadinterpretacji (wyrażenia myśli i idei, które w żaden sposób nie zostały wypowiedziane, czy chociażby zasygnalizowane przez autora tekstu), sformułowane sądy zostały zilustrowane fragmentami wypowiedzi badanych, cytowanymi w niezmiennym kształcie.

Współczesna kultura w definicjach badanych nauczycieli

Zdecydowana większość badanych rozpoczynała swoje wypowiedzi od przywołania wybranych definicji pojęcia „kultura”. Wśród najczęściej odnotowano rozumienie pojęcia sformułowane przez Jana Pawła II: „Kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy i człowiek przez nią tworzy siebie. Tworzy siebie wewnętrznym wysiłkiem ducha: myśli, woli, serca. I równocześnie człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Powstaje ona na służbie wspólnego dobra i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot” (badania własne¹). Badani posłużyli się także słownikowymi ujęciami kultury, na przykład: „Całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie” (badania własne), oraz definicjami zaczerpniętymi z encyklopedii: „Kultura stanowi ogół tego, co pielęgnujemy. To, co kultywujemy, jest pielęgnowane celem urzeczywistnienia wartości bądź stworzenia dóbr” (badania własne). Przywoływano także myśli wybranych twórców: „Kultura jest zawsze wyuczona, obejmuje nawyki, które kształtują się pod wpływem społecznego doświadczenia, wpajane są na zasadzie transmisji społecznej. Ma charakter ideacyjny (występuje w postaci idealnej), jest uświadamiana za pomocą norm i wzorów. Jest aparatem zaspokajania potrzeb ludzkich (Murdock)” (badania własne); „Kultura nie jest zjawiskiem wrodzonym, lecz nabytym. Wywodzi się z elementów psychologiczno-historycznych. Ma charakter strukturalny i obejmuje wiele aspektów. Ewoluuje w czasie i w przestrzeni. Wykazuje prawidłowości, które pozwalają na jej naukowe badanie. Jest narzędziem, przy pomocy którego jednostka adaptuje się do środowiska, wykazuje środki swoich możliwości twórczych (Herskovitz)” (badania własne).

¹ Wypowiedzi badanych nauczycieli opatruję wskazaniem „badania własne”.

Niektórzy badani nauczyciele podjęli się zdefiniowania pojęcia kultury samodzielnie. Na przykład: „Kultura to cywilizacja, całokształt działalności człowieka, zarówno w sferze materialnej, jak i duchowej, od sztuki, muzyki, teatru po ideologie, wiarę czy filozofię. Kultura to także nasze zachowanie, relacje z innymi ludźmi, nasz indywidualny system wartości oraz oczywiście język, który może nie tylko rozwijać, ale też ograniczać”, albo: „Kultura to wszystko to, co zmierza do humanizacji człowieka i otaczającego go świata, wszystko, co czyni i o czym marzy człowiek w kontekście własnego rozwoju i rozwoju ludzkości. To wszystko to, co ułatwia ten rozwój i co staje się szkołą bogatszego człowieczeństwa” (badania własne).

W ponad 90% prac pojawiła się informacja, że pojęcie „kultura” jest wieloznaczne, trudne do zdefiniowania, bogate treściowo i podstawowe dla współczesnej humanistyki. Na dowód tego w około połowie tekstów podjęto próbę analizy funkcjonujących w literaturze i nauce wyjaśnień pojęcia, wskazano jego historyczny rodowód i ewolucję. Przeprowadzona przez nauczycieli w ich tekstach analiza objęła także takie płaszczyzny kultury, jak:

- płaszczyzna materialna — opatrzona wyjaśnieniem, iż „wszelkie zjawiska kulturalne mają jakiś wyraz materialny, jak chociażby papier, na którym zapisano partyturę, czy własne ciało w tańcu” (badania własne);
- płaszczyzna behawioralna — uznano, że zjawiskom kulturowym nie-rozerwalnie towarzyszy ruch, „występujący podczas tworzenia i odbioru dzieła” (badania własne);
- płaszczyzna psychologiczna — odnosząca się do „nadawania znaczeń przedmiotom materialnym i zachowaniom” (badania własne);
- płaszczyzna aksjonormatywna — „będąca zbiorem norm i wartości” (badania własne).

W wywodach znalazły się również inne klasyfikacje kultury: kultura materialna, duchowa czy społeczna, kultura języka, kultura polityczna, fizyczna, opatrzone wyjaśnieniem, a w kilku przypadkach także „gorzkim” komentarzem, na przykład: „[...] kultura polityczna: wzorce zachowań zalecane jednostkom dążącym do bycia regulatorem norm i praw społecznych przez system legislacyjny, niestety współcześnie trudno o jej rzeczywiste przykłady”, czy: „[...] kulturę duchową należy utożsamiać z wszelkimi wierzeniami, ze sztuką, z literaturą, implikujące wewnętrzne przeżycia jednostki [...]. Dzisiaj, gdy zanika podział na sacrum i profanum, a czasami odnoszę wrażenie, że jest tylko profanum, chyba trzeba by zmienić definicję” (badania własne).

W pracach zaznaczano, iż kultura jest w dużej mierze wytworem procesu dyfuzji kulturowej, czyli rozpowszechniania wartości kulturo-

wych, ich narzucania, zapożyczenia oraz powstawania podobieństw kulturowych. Podkreślano płynące z niej korzyści: przyspieszenie rozwoju, stymulowanie rodzimej kreatywności, wzbogacanie rodzimej kultury o wartości wyrosłe na gruncie innych kultur. Wiele uwagi poświęcono także omówieniu funkcji kultury. Najczęściej wymieniano funkcje: osobotwórczą, pozwalającą na interioryzację wartości przez jednostkę; indywidualizacyjną, dyferencyjną, selekcyjną, tworzące podstawę procesów kształtowania się tożsamości jednostki, oraz funkcję ludyczną, będącą źródłem zaspokajania potrzeb zabawowych człowieka.

Poza nielicznymi, prace można sklasyfikować jako mniej lub bardziej interesujące wykłady na temat kultury w ogóle. Widoczna jest dbałość o porządek i logikę przekazu, o umocowanie podanych informacji w najnowszej literaturze przedmiotu. Można — jak sądzę — zaryzykować twierdzenie, że znakomita większość respondentów sporządziła wypowiedź opartą na wzorcowych schematach przekazu.

Formułując myśli o kulturze współczesnej, badani wskazywali, że bezpośrednio łączy się ona z pojęciem tworu masowego, nadającego swoisty rytm życia nowoczesnemu społeczeństwu, które właśnie na tę formę kultury jest szczególnie podatne. W zamieszczonych charakterystykach niezmiennie pojawiają się trzy — jak odczytuję — podstawowe, zdaniem respondentów, cechy kultury: ujednolicenie, homogenizacja i desyntetyzacja. W wypowiedzi nauczyciela historii można przeczytać: „Współczesny świat — z jednej strony — jawi się jako przestrzeń wszelkiego nadmiaru i nieograniczonych możliwości (świat »too muchness«), z drugiej jako barwny targ, gdzie wszystko można kupić i sprzedać, gdzie tandeta i kicz miesza się z arcydziełem i unikatem. W takiej cywilizacji dostrzega się zjawisko zanikania kultury wysokiej. Mediatyzowany świat »chce« zawładnąć intelektem mas. Kultura zatem ma być i jest masowa i ogólnodostępna. Jako zwierciadło ludzkiej mentalności zanurza współczesnego człowieka w procesie nieprzerwanego recyklingu, w którym nie ma reguł, nie ma wartości, wszystko jest względne i tymczasowe. Jak zatem w takim świecie znaleźć uzasadnienie dla ludzkiej egzystencji? Jak zachować wrażliwość na piękno? Wszędzie brzydota i poczucie bezsensu...” (badania własne).

Z przytoczoną wypowiedzią współbrzmi opinia nauczycielki kształcenia zintegrowanego: „[...] kultura współczesna wydaje mi się taka płytka, wulgarna, toksyczna, jest narzędziem degradacji i demoralizacji. Dziecku dzisiaj wszystko wolno, żadnych reguł, żadnych granic... [...]” (badania własne).

Podobny sąd prezentuje nauczyciel geografii: „[...] kultura współczesna, czy to w ogóle kultura? [...] intelektualny upadek, do którego doprowadzani są młodzi ludzie przez otaczający ich świat opiewający bardzo

wąski zakres tematów, takich jak ikony popkultury, gwiazdy kina, historie raperów, propagacja rozrywki i seksu, coraz mniej miejsca zajmują tradycje rodzinne, ludowe, regionalne, zasady moralne, jak i etyczne, patriotyzm, ograniczona jest wiedza techniczna potrzebna do prawidłowego rozwijania się infrastruktury”. W tym tonie sformułował też swoje zdanie nauczyciel wychowania fizycznego: „Kultura współczesna w tym całym postmodernistycznym kształcie w ogóle mi nie odpowiada. Filmy przeładowane brutalnością i chamstwem, w literaturze grafomaństwo, a w sztuce zdeformowane ludzkie ciało [...]” (badania własne).

Warto dokładniej przyjrzeć się wypowiedzi nauczyciela języka polskiego, który problem kultury ujmuje przez pryzmat treści nauczania i formalnych wymogów: „U progu XXI stulecia w kulturze współczesnej wszystko wrze i bulgocze. Stare paradygmaty ulegają transformacjom lub zgoła zanikają, ustępując pola zjawiskom całkowicie nowym, dotychczas jeszcze nierozpoznanym. Kogo [pytanie do władz szkolnych — przypis autora wypowiedzi] obchodzi, że Wojciech Smarzowski lub Marek Koterski kręcą kolejne filmy, na rynku debiutuje Dorota Masłowska, natomiast Marcin Świetlicki — poeta pokolenia, przerzuca się na prozę i pisze kryminały [...]. Eksperymentalne sztuki teatralne w wykonaniu Lupy, Warlikowskiego czy Jarzyny też raczej na uwagę nie zasługują [...]. Do kultury współczesnej sam mam wiele zastrzeżeń. Chodzi mi jedynie o uczciwe potraktowanie zagadnienia. Kultura nie jest bowiem rezerwuarem wygodnych, przejrzystych i dogmatycznych treści, na podstawie których można pisać rozprawki i inne charakterystyki bohaterów. Kultura to wielość perspektyw, mnogość ujęć i horyzontów” (badania własne).

Przywołane wypowiedzi wpisują się w toczony obecnie dyskurs o kulturze współczesnej. Większość badanych chętniej przyjmuje jednak rolę jej krytyka niż obiektywnego badacza.

Role nauczyciela w kontekście wymagań współczesnej kultury

Badani są zgodni co do faktu, że rola nauczyciela w procesie enkulturacji i inkulturacji jest szczególna, wyjątkowa. Podkreślają, że bycie ekspertem przedmiotowym to dzisiaj za mało. „Panie Boże! Dlaczego uczyniłeś mnie człowiekiem myślącym i krytycznym? O ileż więcej mam trosk, o iluż więcej oponentów! Dzięki Ci jednak — o Stwórco, że nie

stało się inaczej, gdyż bez niespokojnego umysłu i bez jarzącej się duszy nie umiałbym dostrzec i docenić tego wielkiego daru, jakim jest życie (za: Marc Bloch, francuski historyk)” (badania własne) — pisze nauczyciel historii, podkreślając, że współczesny dydaktyk musi być istotą krytyczną, myślącą, zaangażowaną i twórczą, afirmującą życie we wszystkich jego przejawach.

Respondenci zgodnie też lansują opinię, że nauczyciel w dalszym ciągu jest osobą przekazującą wiedzę, jednak swoją główną rolę widzą w tworzeniu, współtworzeniu i interpretowaniu współczesnej kultury. Sugerują to następujące wypowiedzi: „Nauczyciel jest nie tylko twórcą współczesnej kultury, lecz także jej interpretatorem [...], swoistym łącznikiem, tłumaczem skomplikowanego świata kultury”; „Kultura jest w dużym stopniu efektem szkolnej edukacji, dlatego nauczycielowi przypada rola głównego jej interpretatora”; „Nauczyciel to przewodnik po świecie odmiennych kultur, to trochę jak dobry tłumacz, tyle że kultury”; „Nauczyciel powinien być zarówno twórcą, jak i interpretatorem kultury współczesnej. [...] Jego zadaniem jest zainspirować uczniów [...], aby oni również stali się twórcami i interpretatorami swojej kultury”; „Nauczyciel to twórca podręcznika życia i jego mądry interpretator” (badania własne).

Nauczyciele, świadomi ciężącej na nich odpowiedzialności, dzielą się także dylematami: „Czy rola nauczyciela jako interpretatora wiązać się ma z jego subiektywnym podejściem do analizowanej kultury, czy opierać się ma na naukowym przekazie socjologów czy kulturoznawców?”; „Czy wolno nauczycielowi dzielić się swoimi, nie zawsze pozytywnymi sądami o kulturze współczesnej?”; „Czy wolno nauczycielowi apodyktycznie przeciwstawiać się kulturze masowej, bo taką nazywam tę współczesną?” (badania własne). W istocie swej są to pytania o zakres nauczycielskiej autonomii, skłaniają do sformułowania wniosku, iż tzw. autonomia formalna gwarantowana współczesnemu nauczycielowi przepisami prawa oświatowego nie przekłada się w sposób bezwarunkowy i oczywisty na realizację tych haseł w praktyce edukacyjnej. Można zastanowić się też nad tym, czy zrobiono wszystko, by umożliwić nauczycielowi nabywanie kompetencji emancypacyjnych, bo formułowane przez badanych pytania świadczą o wyraźnym ich niedostatku.

Respondenci podjęli też trud sporządzenia tzw. przepisu roli nauczyciela — interpretatora: „Interpretacja kultury wiąże się bezpośrednio z wymogiem aktualizacji programu kształcenia, czynnym uczestnictwem w świecie kultury, postępowaniem zgodnym z pozytywnymi wartościami kultury, empatycznym rozumieniem”; „Bycie nauczycielem — interpretatorem oznacza, że trzeba uczniom opisać świat, nie rościć sobie prawa do absolutnych racji, zachęcać do dialogu. Zwyczajnie rozmawiać z uczniami

i słuchać, co i o czym mówią”; „Nauczyciel powinien być zdolny do posługiwania się zarówno wiedzą naukową, jak i swoją własną »oddolną«, ukazującą związki i zależności zjawisk jednostkowych i lokalnych. Takie wyposażenie jest niezbędne, jeśli chce odgrywać rolę tłumacza trudnego i pełnego powikłań świata w sposób pełny i profesjonalny”; „Nauczyciel jako interpretator kultury jest niezmiernie istotną postacią zwłaszcza w dobie szybkiego rozwoju cywilizacyjnego czy też w czasie kryzysu gospodarczego. Wtedy jego zadanie nabiera głębszego sensu poprzez odwoływanie się do ponadczasowych wartości kultury i moralności, takich jak prawda, miłość czy dobro. Młoda, kształcąca się osoba trzeba nauczyć otwartości na nowe sytuacje i kreatywności” (badania własne).

Warto też spojrzeć na rolę nauczyciela jako interpretatora kultury przez pryzmat formalnych kryteriów ewaluacji pracy tego nauczyciela i jego uczniów. Wydaje się, że powszechnie stosowane testy i klucze do ich rozwiązywania nie sprzyjają jej realizacji, wręcz przeciwnie. Nagradzanie odpowiedzi zgodnych z przyjętym schematem może prowadzić i zapewne prowadzi do zajmowania się kwestiami drugorzędnymi i do pomijania istotnych dla odczytu idei, blokuje swobodny, indywidualny odbiór interpretowanego dzieła.

Badani nauczyciele odnieśli się też do roli nauczyciela — twórcy. Wypowiedzi przedstawiają się następująco: „Nauczyciel twórca posiada krytyczny umysł i jest skłonny do refleksyjnego, właściwego tylko sobie postrzegania i przekształcania rzeczywistości”; „Nauczyciel twórca jest autorem scenariuszy zajęć, prezentacji multimedialnych itp.”; „Nauczyciel twórca to taki, który myśli nieschematycznie, działa nieszablonowo, pomysłowy, otwarty na nowości, eksperymentujący [...], wytrwały w dążeniu do celu”; „Nauczyciel twórca to człowiek dobrze obeznany ze współczesną kulturą, z tym, co się w niej dzieje, uwrażliwiający na nią swoich uczniów, widzący w nich samych potencjalnych twórców”; „Nauczyciel w roli twórcy kultury współczesnej zwraca uwagę na wartości, jakie kultura z sobą niesie. Wybiera owe wartości i sposoby ich oceny. Odnajduje lub rekonstruuje pojęcia takie jak prawda, piękno, sprawiedliwość w kontekście kultury współczesnej” (badania własne).

Z uwagi na to, że w znakomitej większości prac pojawia się opis roli nauczyciela — interpretatora łącznie z opisem roli nauczyciela — twórcy można, jak sądzę, ostrożnie przyjąć, iż w odczuciu badanych realizacja obydwu modeli jest konieczna dla pełnego funkcjonowania w roli nauczyciela. Wyraźnie rysuje się jednomysłność nauczycieli w zakresie zadań związanych z owymi funkcjami, szczególnie trafnie ujętych w tej oto wypowiedzi: „Nauczyciel ma w każdym przypadku realizować zadania związane z wprowadzaniem ucznia w świat współczesnej kultury, pośredniczeniem między różnorodnymi i różnie ocenianymi jej przejawami,

tworzeniem warunków [...] jej doświadczania i aktywnego, krytycznego w niej uczestnictwa” (badania własne).

Podobna jednomyślność widoczna jest w definiowaniu pojęcia „kulturalny człowiek”, które dla przeważającej większości oznacza jednostkę odczytaną, obytą w świecie, rozumiejącą symbolikę współczesnej kultury, współodczuwającą i wrażliwą na potrzeby innych. Badani nie mają też wątpliwości co do faktu, że działania szkoły, nauczycieli mają zmierzać do urzeczywistnienia wizji człowieka kulturalnego. Nauczycielskie wypowiedzi świadczą o pełnej świadomości i akceptacji zadań wynikających z edukacji kulturalnej, powstaje zatem pytanie: co stanowi przeszkodę w pełnej i satysfakcjonującej realizacji tego zadania? Odpowiedzi można odczytać z przytoczonych fragmentów: „Naprawdę uważam, że ważne i potrzebne jest wyjście z uczniami do teatru, kina czy opery, ale co zrobić, jak ciągle brakuje pieniędzy?”; „Ciągle za dużo jest nauczycieli bez powołania, nie czują tej odpowiedzialności, podpisuję się pod zdaniem, »że niewielu w tej dziedzinie artystów, sporo dobrych rzemieślników, ale wielu zwyczajnych partaczy i producentów kiczu«”; „Problem nie tkwi w doborze dzieł, lecz przede wszystkim w sposobie ich odczytywania [...]. Przeciętny nauczyciel języka polskiego dąży natomiast do stanu, w którym zjawiska literackie jawić się będą uczniowi jako artystyczna realizacja jakiejś ideologicznej, z góry założonej płaszczyzny [...]. Taki model interpretacji zakłada, iż polscy literaci przez stulecia zaprzątnięci byli jedynie problematyką oscylującą wokół triady »Bóg, Honor, Ojczyzna«. Wszystko tu klarowne i przejrzyste. U Mickiewicza mesjanizm, u Słowackiego winkelriedyzm, Prus z Konopnicką to praca u podstaw oraz współczucie dla chłopów. Równanie musi się zgadzać. To, co nie przystaje do szablonu, można przemilczeć lub zanegować [...]. O ile jednak z tekstami epok zamierzchłych [...] swobodnie można w taki sposób poczynać, o tyle kultura współczesna stawia podobnym manipulacjom wyraźny opór. Jest niepokorna i kontrowersyjna, niepodatna na prostackie klasyfikacje. Dlatego też szkoła boi się jej jak ognia i stara się ją omijać jak najszerszym łukiem. Ale prawda jest taka, że pozostając głuchą i ślepą na kulturę współczesną, szkoła zamienia się w skansen, w którym umundurkowani uczniowie stanowią chodzące ekspozycje wypchane watą staroświeckich bredni”; „Przeciętny nauczyciel wychodzi z błędnego założenia, że »właściwy« tekst kultury musi być budujący [...], w żadnym razie nie może być etycznie neutralny, czy wręcz nihilistyczny. Nauczyciela nie powinno zmuszać się do odgrywania roli cenzora. Jego powołaniem nie jest ocenianie postaw moralnych twórców lub wykreowanych przez nich postaci, lecz odsłanianie przed uczniem zasobności, bogactwa, w które obfituje uniwersum kultury” (badania własne).

Wydaje się zatem, iż w odczuciu badanych główna przeszkoda w realizacji zadań edukacji kulturalnej głęboko tkwi w „mentalności” polskiej

szkoły, która „wypracowała” uniwersalny i jedyny poprawny wzorzec wprowadzania dzieci i młodzieży w kulturę, zupełnie nie licząc się z dynamizmem zjawiska, składowymi kultury i gwałtownie zmieniającymi się potrzebami podmiotów edukacyjnych. Można też — jak myślę — zastanowić się, dlaczego nauczyciele ten pejoratywnie oceniany wzorzec realizują. Analiza badanych tekstów nie daje odpowiedzi na to pytanie, ale myślę, że można poszukiwać jej z jednej strony w rosnącym poczuciu destabilizacji zawodowej nauczycieli, wynikającym z niepewności zatrudnienia, generującym postawy konformistyczne, sprzyjające powielaniu utartych schematów i trzymaniu się „odwiecznych prawd”, z drugiej — w nierozwiązanych kryzysach roli zawodowej, które stoją na drodze do uzyskania tzw. osiągniętej tożsamości zawodowej (Kwiatkowska, 2005; Lewowicki, 2007). Przeszkody te utrudniają stawanie się nauczycielem — mistrzem, kreującym świadomych odbiorców, twórców, interpretatorów współczesnej kultury.

W analizowanych pracach często sygnalizowany jest problem autorytetu jako warunek *sine qua non* realizacji wszelkich zadań stawianych przed współczesnym nauczycielem, także zadań wprowadzania uczniów we współczesną kulturę. Nie zabrakło zatem wskazówek, jak uzyskać autorytet i jak go zachować. Najczęściej prezentowano je w formie konkretnych dróg wyznaczanych określonymi systemami wartości, opartych na *Dekalogu* czy dziesięciu przykazaniach Bertranda Russella, a także na otwartych postawach, z przyznawaniem prawa do błędów sobie i uczniowi.

Także sentencje kończące niektóre wypowiedzi wskazują na aksjologiczne rozumienie sensu profesji nauczyciela. Na przykład: „Celem nauczyciela — jak powiedział Piramowicz — jest przykładać się do szczęśliwości ludzi, przez dobre wychowanie co do zdrowia, co do wiary i cnoty, co do nauki potrzebnej ku dobremu odbywaniu powinności i spraw życia każdego przyzwoitych”; „Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. [...] Potrzebny przewodnik, który grzecznie odpowie na pytania (Korczak, 1993)” (badania własne).

Badani podkreślają również niezbywalne prawa ucznia: „Uczeń ma prawo do innego zdania niż Twoje”; „Uczeń ma prawo do autentyzmu i surowej krytyki”; „Uczeń ma prawo do błędu, ale i do konsekwencji, które z nim się wiążą” (badania własne) itp.

Jednak nie znalazłam w wypowiedziach badanych informacji o tym, czy nauczyciele mają przekonanie/poczucie, iż są autorytetami dla swoich uczniów. W tekstach badanych odczytałam jedynie pragnienie, by stać się autorytetem, co jak — sądzę — dobrze rokuje dla zawodowego funkcjonowania respondentów.

Podsumowanie

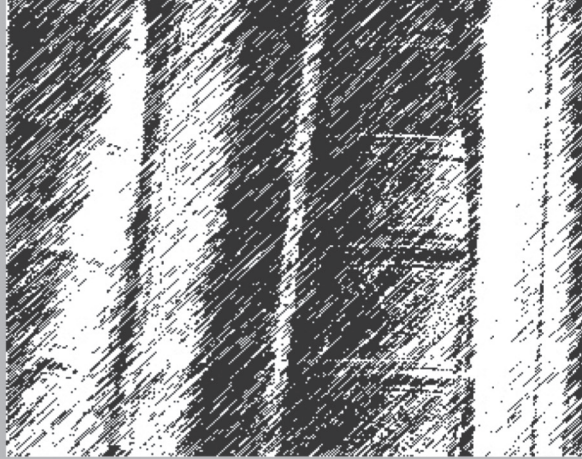
Na podstawie przeanalizowanych tekstów badanych nauczycieli można, z pewną ostrożnością konieczną przy stosowaniu metod jakościowych, przyjąć, że role i zadania nauczyciela w zakresie edukacji kulturalnej są najczęściej trafnie, choć niekiedy też ambiwalentnie postrzegane, z uwzględnieniem trudności wynikających z warunków zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, tkwiących w samych nauczycielach, a przede wszystkim z ich nawyków myślowych czy też z poddawania się tradycyjnym podejściom do kształcenia i wychowywania. Z analizy wynika ponadto, że stan wiedzy badanych na temat współczesnej kultury i jej waloryzacji, a także interpretacji współczesnych zjawisk kulturowych można by uznać za imponujący, gdyby był wykorzystywany w praktyce przez większość nauczycieli. Także model kulturalnego człowieka i metody prowadzące do ucieleśnienia tego modelu istnieją w świadomości nauczycieli, choć raczej opisywano to w charakterze powinności innych niż własnych powinności.

Rzetelność wymaga ode mnie także podkreślenia, że badani nauczyciele podjęli zadanie z dużym zaangażowaniem, a wywody dotyczące kultury zostały poparte bogatą i aktualną literaturą. Temat został przedstawiony wielowątkowo i wielokontekstowo, co wskazuje na wysoki poziom kompetencji w zakresie wypowiedzania się badanych. Sugeruje również uznawanie przez tę grupę zawodową faktu, że rola nauczycieli w procesie kształcenia na każdym poziomie nauczania jest uwikłana we współczesną kulturę, której symbolikę powinni oni rozumieć; powinni również pozwalać uczniom na poznawanie zawiloci i różnorodności tej kultury. To także — jak myślę — stanowi przesłankę dla formułowania dobrych prognoz na przyszłość.

Bibliografia

- Baldwin E. et al., 2007: *Wstęp do kulturoznawstwa*. Przeł. M. Kaczyński et al. Poznań.
- Buksiński T., 1991: *Zasady i metody interpretacji tekstów źródłowych*. Poznań.
- Fatyga B., 2009: *Raport o stanie kultury*. Współpraca J. Nowiński, T. Kukołowicz. Na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. 31.03.2009 r. Tryb dostępu: http://www.kongreskultury.pl/title,Raporty_o_stanie_kultury,pid,135.html.
- Kwiatkowska H., 2005: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.

-
- Lewowicki T., 2007: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa—Radom.
- Nowak L., 1996: *Metodologiczne aspekty nauki*. Poznań.
- Ostrowska U., 2000: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków.
- Ries L., 2001—2002: *Kultura a cizi jazyky*. „Cizi jazyky”, roč. 45, č. 5.
- Ries L., 2002: *Společnost-škola-povolání učitele. V: Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Red. H. Lukášová-Kantorková. Ostrava.



BEATA DYRDA

Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi — wybrane wyniki badań empirycznych nad edukacyjnym wspieraniem rozwoju uczniów zdolnych

**Teachers competences in gifted education —
chosen research results of supporting the gifted students development**

Abstract: The author presents chosen results of research concerning institutional and individual support for gifted students' development in Polish schools. In this article the focus was put on the competences of teachers working and teaching gifted and talented students.

Key words: gifted education, able and talented students, teachers competences.

Wprowadzenie teoretyczne

Czynniki społeczno-kulturowe stanowią istotny predyktor rozwoju zdolności i uzdolnień człowieka. To, czy jednostka jest w stanie wykorzystać w pełni swoje potencjalności, jest silnie uwarunkowane wartościami cenionymi w danej kulturze, przekazami kultury symbolicznej oraz tym, jaką wagę i wartość przypisuje się w kulturze danego społeczeństwa konkretnej dziedzinie, będącej reprezentacją ludzkich potencjalności. Edukacja uczniów zdolnych wymaga nie tylko właściwej polityki oświatowej w zakresie legislacyjnym i organizacyjnym związanym z funkcjonowaniem systemu kształcenia, lecz także odpowiedniego przygotowania do tego nauczycieli. Nauczyciele funkcjonujący w określonej kulturze odgrywają wiodącą rolę przewodników i łowców talentów, to od nich w dużej mierze zależy, czy potencjał danego ucznia zostanie w porę odpowiednio zdiagnozowany i podjęte zostaną działania wspierające rozwój takiej jednostki. W wielu krajach, w których odnotowuje się wysokie poziomy pracy z uczniem zdolnym, od nauczycieli wspierających rozwój uczniów zdolnych wymaga się odpowiedniej wiedzy i umiejętności, związanych z rozpoznawaniem potrzeb tych uczniów, konstruowaniem odpowiednich programów wspierających i rozwijających uzdolnienia uczniów zdolnych; umiejętności rozpoznawania i identyfikowania zdolności i uzdolnień. Aby zdobyć tę wiedzę i posiadać związane z nią umiejętności, konieczne są specjalne przygotowania, kompetencje i doświadczenie (Limont, 2010). Analiza publikacji autorów polskich wskazuje, iż problem nauczyciela ucznia zdolnego nie doczekał się licznych badań. I tak, w pracach pedeutologicznych autorzy podejmują problem dobrego i kompetentnego nauczyciela, opisują jego walory osobowościowe, talent pedagogiczny oraz niezbędną wiedzę i umiejętności. Elementy te składają się na kompetencje, które — jak w każdym innym zawodzie — gwarantują wykonywanie danej profesji na najwyższym poziomie. Bogusława Doro­ta Gołębniak (1998), opisując swojego autorstwa koncepcję „mocnego profesjonalizmu”, podkreśla, że o profesjonalizmie nauczyciela świadczy jego warsztat zawodowy, na który składają się między innymi diagnozowanie i monitorowanie rozwoju ucznia, mierzenie indywidualnego progressu, rozpoznawanie uzdolnień i specyficznych potrzeb ucznia. W innej pracy (Gołębniak, 2005, s. 184—185), analizując współczesne dyskursy edukacji nauczycieli (scjentyistyczno-techniczny, humanistyczny i emancypacyjny), dostrzega w każdym z nich uzasadnienie dla pożądanego modelu kompetencji i edukacji nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym. Autorka zauważa koincydencję historycznie ujętych dyskursów edukacyjnych i teorii inteligencji, ujmowaną jako przejście od specjalistycznego

zajmowania się jednym czynnikiem rozwoju do całościowego rozumienia sytuacji edukacyjnej. W literaturze psychologiczno-pedagogicznej poświęconej problematyce edukacji uczniów zdolnych (Borzym, 1979; Cieślikowska, 2005; Gołębnik, 2005; Limont, 2010; Nakoneczna, 1980; Panek, 1992, s. 36—68; 2000) istnieją opracowania teoretyczne i wyniki badań nad kategorią nauczyciela ucznia zdolnego. W polskiej literaturze można znaleźć także przykłady badań i refleksji nad rolą nauczyciela w rozwoju uczniów zdolnych. Na przykład Irena Borzym (1979, s. 214—215) uważa, iż nauczyciel ucznia zdolnego to osoba, która powinna być zainteresowana pracą z uczniem zdolnym i przygotowana do podjęcia różnorodnych zadań z tym związanych. Taki nauczyciel poświęca dużo czasu na przygotowanie lekcji, materiał nauczania elastycznie dostosowuje do uczniów, uwzględnia w nauczaniu zdolności, umiejętności, zainteresowania uczniów, stara się zapewnić wszystkim uczniom poczucie więzi w klasie szkolnej. Autorka podkreśla, iż nauczyciel ucznia zdolnego powinien być przygotowany merytorycznie i pedagogicznie, być nie tylko źródłem wiedzy, lecz także doradcą i towarzyszem ucznia w samodzielnym rozwiązywaniu przez niego problemów. Nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi mogą stwarzać różnorodne warunki, które należy rozpatrywać w kategoriach stymulatorów bądź inhibitorów rozwojowych. Joanna Cieślikowska przytacza cytat, który doskonale obrazuje rolę nauczycieli w rozwoju uczniów zdolnych: „[...] rodzą lub niszczą pewność siebie, pobudzają lub tłumią zainteresowania, przyczyniają się do rozwoju zdolności lub do ich zaniechania, zaszczepiają lub niweczą twórczość, stymulują lub odwodzą od myślenia krytycznego czy też ułatwiają lub utrudniają uzyskiwanie osiągnięć. Wśród nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi obserwuje się cztery postawy. Pierwsza związana z niedostrzeganiem zdolności ucznia, wynikająca z niewiedzy nauczyciela i braku właściwej identyfikacji uzdolnień. Druga przejawia się w ignorowaniu lub hamowaniu zdolności ucznia i spowodowana jest brakiem umiejętności pracy z takimi uczniami, braku akceptacji »odmienności« ucznia zdolnego. Trzecia postawa związana jest z nierozwijaniem zdolności uczniów przez nauczyciela z powodów obiektywnych, czwarta natomiast to świadome rozwijanie zdolności ucznia dostosowane do jego możliwości i potrzeb rozwojowych” (cyt. za: Cieślikowska, 2005, s. 196). W swojej analizie wyników badań nad problematyką ucznia zdolnego dokonuje przeglądu literatury i zestawia najczęściej opisywane w niej właściwości nauczyciela ucznia zdolnego (ibidem, s. 207—209). W zestawieniu tym właściwości nauczyciela zebrane są w trzech grupach. W grupie pierwszej — cechy osobowości i predyspozycje intelektualne — znalazły się: entuzjazm, pasja, poczucie misji, zaangażowanie, energia, zainteresowanie pracą, wysoka motywacja, samodyscyplina, upór i wytrwałość, ponadprzeciętna inteligencja, duży intelekt, zdolności

poznawcze, analityczność myślenia, szerokie zainteresowania, pewność siebie, nastawienie na osiągnięcie sukcesów, empatia, uwzględnianie potrzeb innych, obiektywność, sprawiedliwość, tolerancja, elastyczność, otwartość, poczucie humoru, dobra intuicja, zadowolenie z pracy, wrażliwość na kulturę. Do grupy drugiej — kompetencje zawodowe — autorka zaliczyła: kompetencje merytoryczne (rozległa wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu, wiedza o istocie zdolności i edukacji uczniów zdolnych, wiedza metodyczna); kompetencje dydaktyczne (indywidualne podejście do ucznia, uwzględnianie jego potrzeb, umiejętność przekazania posiadanej wiedzy, elastyczne dostosowanie programu do ucznia, różnicowanie programów nauczania, umiejętność budowania programów wspierających ucznia zdolnego, stosowanie odpowiednich metod nauczania i materiałów, stymulowanie, aktywizowanie i motywowanie uczniów, zachęcanie uczniów do niezależnego, samodzielnego uczenia się, używanie strategii uruchamiających wyższe poziomy myślenia, elastyczne gospodarowanie czasem, dobra organizacja pracy, systematyczność); kompetencje społeczne (umiejętność budowania relacji, dopuszczanie możliwości popełniania błędów, tolerowanie niedociągnięć, wrażliwość na problemy ucznia, organizowanie środowiska społecznego); kompetencje komunikacyjne (ilość i jakość interakcji werbalnych); kompetencje twórcze (myślenie twórcze, działanie innowacyjne); kompetencje badawcze (identyfikowanie zdolności); kompetencje rozwojowe (podejmowanie kształcenia ustawicznego, skupienie się na roli zawodowej i odpowiedzialność zawodowa, duża dojrzałość). Trzecią grupę stanowią przekonania filozoficzne, do których Joanna Cieślukowska zaliczyła: światopogląd nauczycieli w zakresie filozoficznych wyznaczników kształcenia zdolności, przyjęcie odpowiedniej koncepcji uzdolnienia oraz uwarunkowania wyboru rodzaju i kierunków nauczania uzdolnionych. Systematyzacja J. Cieślukowskiej została adaptowana i uzupełniona przez Wiesławę Limont (2010, s. 227—230), która w podsumowaniu badań nad właściwościami i kompetencjami nauczyciela ucznia zdolnego wyodrębniła trzy zasadnicze obszary: cechy osobowości i predyspozycje intelektualne, kompetencje zawodowe (merytoryczne, dydaktyczne i społeczne) oraz przekonania filozoficzne.

Analiza literatury anglojęzycznej wskazuje, iż problematyka nauczyciela ucznia zdolnego jest istotnym polem eksploracji badawczych w obszarze edukacji uczniów zdolnych („education of the gifted”). U podstaw namysłów wielu badaczy nad problematyką nauczycieli uczniów zdolnych leży przekonanie, iż tylko nauczyciele, którzy sami są jednostkami zdolnymi, mogą skutecznie pracować z uczniami zdolnymi (Croft, 2003). To nauczyciel, przyjmując — za humanistycznym modelem edukacji — jako nadrzędny cel wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów, musi do repertuaru swych kompetencji profesjonalnych włączyć sprawność reflek-

syjnego i elastycznego działania. A zatem nauczyciel pragnący rozwijać zdolności swoich uczniów sam musi posiadać potencjał zdolności, które w połączeniu z wiedzą, wypracowanymi umiejętnościami i doświadczeniem złożą się na kompetencje niezbędne w tym szczególnym rodzaju interakcji, jaką jest relacja nauczyciela z uczniem zdolnym. Zdolności wymagane od nauczyciela mogą być więc odpowiedzią na zróżnicowane i złożone oczekiwania społeczeństwa wobec współczesnych nauczycieli. Badania naukowe (ibidem) wskazują, iż rozwój uczniów zdolnych o wiele bardziej niż pozostałych uczniów jest uwarunkowany postawą i działaniami nauczyciela. Badani uczniowie zdolni, charakteryzując idealnego dla nich nauczyciela, podkreślali następujące jego cechy: „różnica pomiędzy zwykłym nauczycielem a nauczycielem pracującym z uczniami zdolnymi polega na tym, że nauczyciel uczniów zdolnych jest taki, jak jego uczniowie”; „nauczyciel ucznia zdolnego to coś więcej niż zwykły nauczyciel, potrzebuje więcej talentów i wyobraźni”; „inni nauczyciele uczą różnych rzeczy, nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi uczą myślenia o różnych rzeczach” (Lewis, 1982 — cyt. za: ibidem, s. 560). Omawiając zagadnienie edukacji uczniów zdolnych w kontekście wyników badań dotyczących pożądanych cech nauczycieli tych uczniów, należy mieć na uwadze wiele zmiennych środowiskowych, między innymi: liczebność klas, staż pracy nauczyciela, doświadczenia w pracy z uczniami zdolnymi, przygotowanie (wcześniejsze lub w trakcie pracy, przeszkolenie do pracy z uczniami zdolnymi lub jego brak), cechy osobowościowe (na przykład potrzeba osiągnięć, poczucie humoru) oraz podejście do uczniów zdolnych (Robinson, 2008, s. 669—680). Analizy dotyczące cech nauczycieli w edukacji osób zdolnych opierają się na podstawach psychologii uczenia się i nauczania oraz teorii kształcenia.

Metodologia badań

W określeniu pola badawczego badań własnych nad problemem edukacyjnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych wyodrębniono następujące obszary wsparcia:

1. Edukacyjne wsparcie instytucjonalne związane z zakładanymi i realizowanymi działaniami podejmowanymi w ramach pracy szkoły na rzecz wspierania rozwoju uczniów zdolnych.
2. Edukacyjne wsparcie instytucjonalno-indywidualne przejawiające się w rzeczywistych aktywnościach podejmowanych w ramach działań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli i pedagogów szkolnych.

3. Edukacyjne wsparcie związane z działaniami podejmowanymi w środowisku rodzinnym, a dotyczące stymulowania rozwoju zdolności dziecka.
4. Edukacyjne wsparcie obejmujące działania pozaszkolne podejmowane przez uczniów, a związane ze wspieraniem rozwoju zdolności.
5. Wspieranie rozwoju zdolności w środowisku szkolnym w indywidualnych doświadczeniach badanych uczniów zdolnych.
6. Działania własne podejmowane przez uczniów związane z pracą nad sobą i rozwijaniem posiadanych zdolności (Dyrda, 2012).

W tej publikacji ograniczono się do przedstawienia wybranych wyników wsparcia instytucjonalno-indywidualnego, przejawiającego się w rzeczywistych aktywnościach podejmowanych w ramach działań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli. Przedmiotem badań podczas drugiego ich etapu (którego wybrane wyniki prezentowane są w niniejszym tekście), prowadzonych w paradygmacie ilościowo-jakościowym z zastosowaniem typu badań eksploracyjno-diagnostycznych, byli nauczyciele oraz ich doświadczenia w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, który zdefiniowano jako sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach określonych zjawisk o znaczeniu wychowawczym. Sondaż diagnostyczny przeprowadzono techniką ankiety.

Wybrane wyniki badań

W dalszej części artykułu zostały zaprezentowane wybrane wyniki dwóch z trzech etapów badań własnych. Wywiady swobodne, pogłębione, dotyczące własnych refleksji i doświadczeń w zakresie pomocy pedagogiczno-psychologicznej udzielanej uczniom zdolnych w szkole przeprowadzono z 33 czynnymi zawodowo pedagogami. Próba ta została wybrana celowo. Analiza narracji badanych pedagogów ukazuje smutną szkolną rzeczywistość ucznia zdolnego, związaną z przeciążeniami i „wykorzystywaniem” uczniów uzdolnionych akademicko i w wielu dziedzinach przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Uczeń zdolny angażowany jest w jak największą liczbę różnego rodzaju konkursów, które niekoniecznie związane są bezpośrednio z jego zainteresowaniami i zdolnościami. Nauczyciele nadmiernie eksploatują uczniów zdolnych, nie zwracając uwagi na ich rzeczywiste potrzeby: „te biedne dzieci zdolne

w naszej szkole chodzą na wszystkie kółka, bo tego chcą nauczyciele, żeby się potem nimi wykazać. A one po prostu już mają dość, są przemęczone i nie mają na nic siły” (badania własne); „nauczyciele muszą teraz realizować zajęcia dodatkowe, więc ciągną te dzieci najlepsze na wszystko, co się da, kompletnie nie licząc się z ich potrzebami, to smutne” (badania własne); „Pamiętam, jak kiedyś pani dyrektor na posiedzeniu rady pedagogicznej podjęła sprawę jednej uczennicy, która była wszechstronnie uzdolniona i załatwiała nam wszystkie konkursy. Właśnie to sformułowanie »załatwiała nam« wtedy bardzo mi się nie spodobało. Ale ono tak naprawdę pokazywało całą prawdę o uczniach zdolnych, mają nas dobrze reprezentować na zewnątrz. To wszystko” (Grażyna, pedagog z 10-letnim stażem, gimnazjum; badania własne).

W bardzo wielu narracjach badanych pedagogów szkolnych zdecydowanie negatywnie oceniani są nauczyciele, ich kompetencje czy aktywność w pracy z uczniami zdolnymi. Respondenci chętnie i z własnej inicjatywy przytaczają liczne przykłady niewłaściwych postaw czy zachowań, z jakimi nierzadko spotykają się uczniowie zdolni ze strony nauczycieli:

„Uczeń zdolny niestety nie ma w szkole wielkiego pola do popisu i prawidłowego, wszechstronnego rozwoju. Jest na to kilka argumentów. Po pierwsze, od każdego ucznia wymaga się opanowania wiedzy ze wszystkich przedmiotów. Niewielu nauczycieli ocenia indywidualne możliwości i zainteresowania uczniów. Jeszcze na poziomie szkoły podstawowej czasami się to zdarza, ale na dalszych etapach bardzo rzadko taka postawa ma miejsce. Uczeń ma mieć dobre oceny ze wszystkich przedmiotów i już. Po drugie, wielu nauczycieli żyje w przeświadczeniu, iż przedmiot przez niego wykładany jest najważniejszy. Powoduje to przyjęcie postawy niechęci, niezrozumienia czy nawet agresji wobec tych uczniów, którzy nie podzielają tego poglądu i nie uczestniczą w zajęciach dodatkowych z tego zakresu, nie osiągają wysokich wyników. Kolejnym powodem jest, wydaje mi się, strach nauczycieli przed tym, że uczeń może okazać się mądrzejszy od nich, że może mieć większą wiedzę na temat, który szczególnie jest mu bliski, że może zadać pytanie, na które nauczyciel nie będzie znał odpowiedzi. Postawa taka powoduje, że lekcje odbywają się na zasadzie wykładów i rozwiązywania testów, a nie swobodnej rozmowy czy dążenia do samodzielności w zdobywaniu wiedzy” (Katarzyna, pedagog z 9-letnim stażem, szkoła podstawowa; badania własne).

„Nauczyciele przedmiotowi mają przypisaną szczególną rolę w pracy z uczniem zdolnym. Z jednej strony muszą poszerzyć zakres treści nauczania i dostosować sposoby przekazywania wiedzy z danego przedmiotu do możliwości zdolnego ucznia, a z drugiej strony muszą wziąć pod uwagę, iż wielu takich uczniów ma mnóstwo problemów, wynikających

z funkcjonowania w grupie, w domu rodzinnym czy też na polu zdrowotnym. I to jest największy problem, że ci uczniowie w sferze psychologicznej są pozostawieni samym sobie” (Marta, pedagog, 15 lat stażu, szkoła podstawowa; badania własne).

„Będąc uczniem zdolnym, trzeba mieć dużo szczęścia, by spotkać na swej drodze mądrych i zaangażowanych nauczycieli, którzy służyć będą pomocą i wsparciem” (Aleksandra, pedagog z 12-letnim stażem, szkoła podstawowa; badania własne).

„Uczeń wybitnie zdolny gubi się gdzieś w tłumie szarości, pośpiechu. Nauczyciele często nie zauważają takich jednostek, a jednak społeczeństwo czeka na nich. Czeka na nowe odkrycia, rozwój techniki, na nowe osiągnięcia w wielu dziedzinach. Ale w szkołach koncentrują się na uczniach z różnymi problemami, zaburzeniami, schorzeniami, nieprzystosowaniami. To powoduje, że dzieci zdolne pozostawione są same sobie” (Joanna, pedagog, 13 lat stażu, gimnazjum; badania własne).

„Właściwe kształcenie i opieka nad uczniami szczególnie uzdolnionymi bardzo często bywają przemilczane, pominięte. Przyczyną takiej sytuacji jest to, iż podobnie jak dzieci sprawiające trudności w nauce, szczególnie uzdolnieni wymagają dodatkowej pracy, są uczniami trudnymi, którym należy stworzyć indywidualne warunki pracy. Niestety o tym nie ma mowy w powszechnej, dzisiejszej szkole. Nauczycielom najłatwiej jest normalizować zadania i równać je do poziomu uczniów przeciętnych. Ponadto dzieci mających trudności w nauce czy nabywaniu umiejętności jest znacznie więcej niż zdolnych, toteż ważniejsze dla większości nauczycieli okazuje się skupienie uwagi na nich, bo ci lepsi i tak sobie poradzą. Często zdarza się, że w toku lekcji i zajęć uczniowie zdolni są częściowo pomijani, gdyż nie sprawiają żadnych kłopotów wychowawczych ani dydaktycznych. Poprzez to pomijanie zmarnowaliśmy do tej pory po drodze wiele talentów, można by szczerze powiedzieć, że zlekceważyliśmy potrzeby tych dzieci” (Marta, pedagog, 15 lat stażu, szkoła podstawowa; badania własne).

„Dziecko zdolne trafia do licznej grupy, gdzie nie ma szans na jakies szczególne traktowanie przez nauczyciela. Ogarnięcie opieką całego tłumu dzieci nie zawsze pozwala skupić uwagę na każdym z nich z osobna. Taka jest prawda o mojej szkole. [...] Dużym problemem jest niestety brak znajomości wśród nauczycieli metod, technik, sposobów prowadzenia zajęć z dziećmi zdolnymi” (Karolina, pedagog, 7-letni staż, gimnazjum; badania własne).

„Część nauczycieli niechętnie podchodzi do pracy z uczniem zdolnym, a co za tym idzie — środowisko szkolne wciąż pełne jest negatywnych elementów, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi ucznia. Mogę podać kilka negatywnych przykładów z mojej długoletniej prakty-

ki zawodowej. Na przykład brak indywidualnych programów nauczania dla tych uczniów, który powoduje pojawianie się braku motywacji do nauki. Pamiętam ucznia czwartej klasy, który uczył się przy niewielkim nakładzie pracy i otrzymywał bardzo dobre oceny. Był niezwykle zdolny, zainteresowany przedmiotami ścisłymi i biologią, który pomimo starań rodziców nie dostał decyzji o indywidualnym programie nauczania. Potem rozwijał swoje zainteresowania poza szkołą tylko dzięki wsparciu rodziców i pomocy starszego rodzeństwa. Inny przykład to uczeń trzeciej klasy, zaangażowany, chętny do współpracy, o szerokich zainteresowaniach i uzdolniony muzycznie i plastycznie, jednak systematycznie ignorowany przez nauczyciela uczył się tylko tyle, by zaliczyć przedmiot. Pomimo rozmów ze mną odmawiał udziału w olimpiadach i konkursach, pomimo że miał ogromny potencjał. Z rozmów z uczniami wiem też, że często nudzą się w szkole i narzekają na niestymulujące metody nauczania oraz negatywne zachowania niektórych nauczycieli” (Bogusia, pedagog szkolny, 18 lat pracy w zawodzie, szkoła podstawowa; badania własne).

„Niestety pomimo wielu szczytnych zamierzeń i celów, obecnie w szkole uczeń zdolny nie ma lekko, przynajmniej tak wynika z moich obserwacji. Z moich rozmów z nauczycielami wynika, że ich praca nauczyciela jest obecnie ujednolicona tak, by wszyscy uczniowie byli poddawani mniej więcej jednakowym zabiegom, których celem ma być przyswojenie przez nich określonych wiadomości i umiejętności. W takich warunkach uczeń zdolny nie ma możliwości uruchomienia swego potencjału intelektualnego i w konsekwencji rozwoju swoich zdolności” (Małgorzata, pedagog, 13 lat stażu pracy, szkoła podstawowa; badania własne).

Autentyczne przykłady i doświadczenia badanych rysują raczej negatywną ocenę zaangażowania grona pedagogicznego w pracę z uczniami zdolnymi. W przytoczonych fragmentach narracji wyraźnie widać zarzuty kierowane w stronę nauczycieli, a dotyczące braku motywacji do pracy z uczniem zdolnym, niechęci do podejmowania wysiłku, dodatkowych działań czy większego zaangażowania się w pracę z tymi uczniami. Z wypowiedzi badanych wynika także, iż nauczycielom często brakuje wiedzy i umiejętności dotyczących psychologicznych podstaw pracy z uczniem zdolnym oraz właściwej organizacji pracy czy motywowania takiego ucznia do nauki i wysiłku.

Podczas kolejnego etapu badania edukacyjnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych odwołano się do metody sondażu diagnostycznego, a w jej ramach — badań ankietowych. W dalszej części artykułu zaprezentowane zostaną wybrane wyniki badań percepcji nauczycieli w zakresie oceny własnych kompetencji merytoryczno-metodycznych w obszarze pracy z uczniem zdolnym.

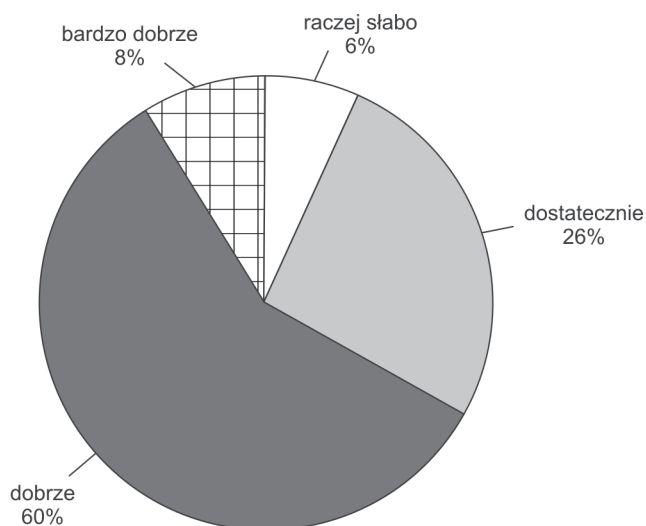
Interesującym i ważnym obszarem analiz badawczych był sposób oceny przez badanych nauczycieli ich kompetencji merytoryczno-metodycznych do pracy z uczniami zdolnymi i szczególnie uzdolnionymi. Problem ten został ujęty w postaci kilku pytań, które zamieszczono w kwestionariuszu ankiety. Pierwsze dotyczyło informacji na temat tego, czy nauczyciele zdobyli przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym podczas studiów wyższych. Na pytanie: „Czy w Pani/Pana ocenie studia wyższe w wystarczającym stopniu przygotowują do pracy z dziećmi i młodzieżą zdolną?”, 289 (73,4%) ankietowanych udzieliło odpowiedzi twierdzącej, pozostali zaprzeczyli (105 osób — 26,6%).

Kolejne pytanie dotyczyło doświadczeń respondentów w zakresie istnienia treści przygotowania do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami zdolnymi jako odrębnego przedmiotu w programie ich studiów. Ponad 80% badanych (328 osób) stwierdziło, że nie było w programie studiów przedmiotów specjalistycznych poświęconych problematyce pracy z uczniem zdolnym. Wyniki te nie są zaskoczeniem. Doświadczenia dydaktyczne autorki w tym zakresie oraz analiza programów kształcenia obowiązujących na uczelniach wyższych w zakresie studiów pedagogicznych wskazują, że nie prowadzi się wyodrębnionego przedmiotu związanego z pracą z dzieckiem zdolnym albo też taki przedmiot funkcjonuje w programach studiów tylko na nielicznych uczelniach. Przedmiot taki często znajduje się w ofercie zajęć fakultatywnych, ewentualnie mieści się w programie studiów podyplomowych.

Wyniki badań (Croft, 2003, s. 560—561) dowodzą, iż ci nauczyciele, którzy osiągają wybitne rezultaty w pracy z uczniami zdolnymi, znacznie lepiej rozumieją i rozpoznają potrzeby tych uczniów. Potrafią także dostrzegać specyficzne przejawy zdolności i uzdolnień. Mają bogatsze doświadczenia w zakresie innowacyjnego nauczania uczniów z tej grupy.

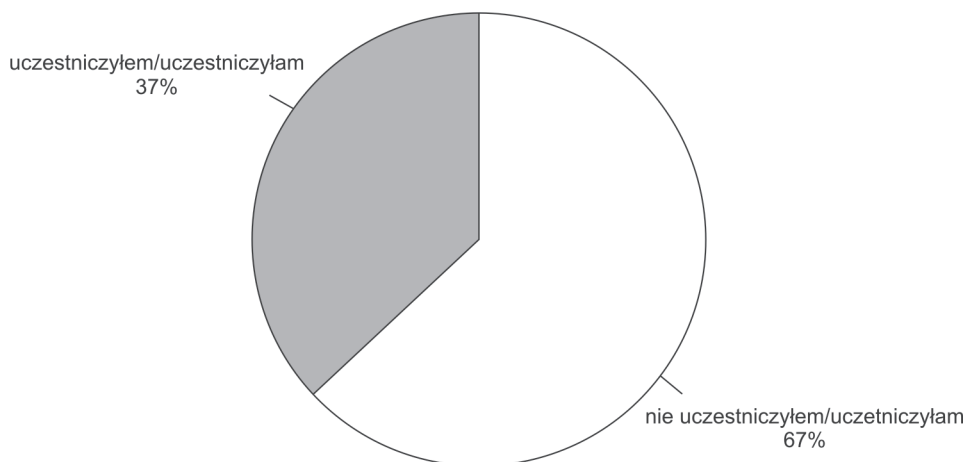
Następne pytanie, które zadano respondentom w celu zdiagnozowania ich kompetencji do pracy z uczniem zdolnym, dotyczyło samooceny posiadanej wiedzy i umiejętności metodycznych w pracy z uczniem zdolnym (rys. 1).

Zdecydowana większość badanych ocenia swoją wiedzę i umiejętności dotyczące pracy z uczniem zdolnym jako dobre. Jedna czwarta badanych uważa, iż są one dostateczne. Podobny odsetek badanych (6% i 8%) określił swoje kompetencje jako bardzo dobre lub raczej słabe. Żaden badany nie stwierdził, iż jego kompetencje są niedostateczne. Z danych tych wynika, iż badani nauczyciele odczuwają potrzebę rozwijania posiadanych kompetencji do pracy z uczniami zdolnymi. Potwierdziło się to w odpowiedziach na kolejne pytanie, tym razem o aktywność i uczestnictwo badanych w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego w tym obszarze (rys. 2).



Rys. 1. Nauczycielska ocena własnej wiedzy i umiejętności w zakresie metodyki pracy z uczniem zdolnym ($N = 395$)

Źródło: Badania własne.

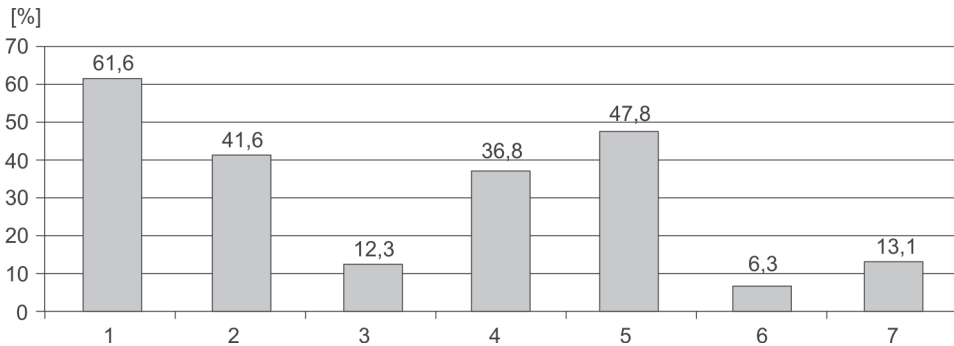


Rys. 2. Deklaracje związane z uczestnictwem w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniem zdolnym ($N = 401$)

Źródło: Badania własne.

Ponad 60% badanych uczestniczyło w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. Odpowiedzi udzielane na pytanie o formy doskonalenia przedstawiono na rys. 3.

Jak widać, wśród wybieranych form doskonalenia zawodowego dominowały konferencje samokształceniowe organizowane dla Rady Pedago-



Rys. 3. Deklarowane uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniem zdolnym ($N = 401$)

Objaśnienia: 1 — konferencje samokształceniowe Rady Pedagogicznej; 2 — kursy doskonalące organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli; 3 — studia podyplomowe; 4 — udział w konferencjach naukowo-metodycznych; 5 — samokształcenie; 6 — inne (jakie?); 7 — w żadnej z wymienionych.

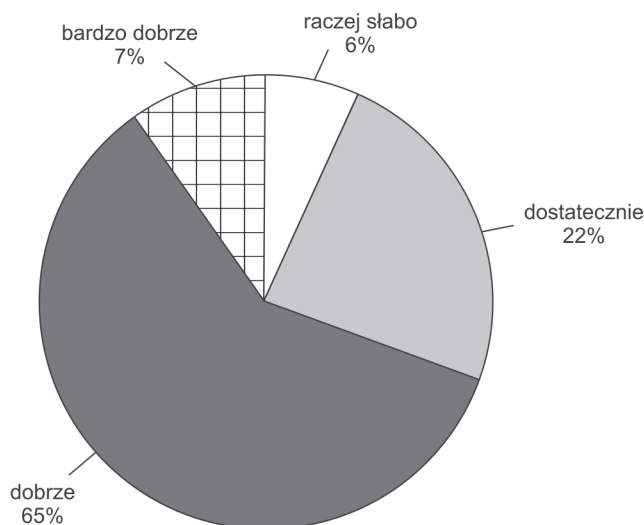
Źródło: Badania własne.

gicznej szkoły oraz samokształcenie badanych. Taki rozkład odpowiedzi dowodzi, iż problematyka pracy z uczniem zdolnym jest zaniedbanym obszarem kompetencji współczesnych nauczycieli, gdyż wyraźnie wybierają oni formy najprostsze i najszybsze, aby w ten sposób na bieżąco uzupełniać odczuwane braki. Na kolejnych miejscach znalazły się kursy i warsztaty organizowane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli, a następnie studia podyplomowe. Ponad 13% respondentów przyznało, iż nie korzystało z żadnej formy doskonalenia zawodowego z tego zakresu. Ponad 6% badanych przyznało się do uczestnictwa w innych formach doskonalenia zawodowego. Kafeteria „6” dopuszczała wskazanie innych form doskonalenia zawodowego w zakresie pracy z uczniami zdolnymi. 24 respondentów zaznaczyło tę odpowiedź, a wymienione przez nich formy doskonalenia to:

- warsztaty autorskie oparte na doświadczeniach własnych oraz innych nauczycieli z zespołu zadaniowego (2 wskazania);
- warsztaty metodyczne (2 wskazania);
- konferencje metodyczne (1 wskazanie);
- wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami (1 wskazanie);
- książki i publikacje (1 wskazanie);
- warsztaty twórczości (2 wskazania);
- warsztaty plastyczne (1 wskazanie);
- Internet (1 wskazanie);
- grupy wsparcia w pracy z uczniem zdolnym działające w poradni pedagogiczno-psychologicznej (1 wskazanie);
- warsztaty metodyczne organizowane przez doradców Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych (1 wskazanie).

Otrzymane wyniki zachęcają do optymizmu, mimo iż kontrola przeprowadzona przez NIK w 2007 roku wypadła źle w tym zakresie (*Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*). Wówczas istotnym zarzutem sformułowanim przez NIK był brak u nauczycieli 55,4% ogółu badanych szkół w okresie objętym kontrolą potwierdzenia uczestnictwa w jakiegokolwiek formie kształcenia i doskonalenia zawodowego związanej z kształceniem uczniów szczególnie uzdolnionych. W toku kontroli około 40% ankietowanych nauczycieli przyznało, że uczniowie zdolni stanowią rzadkie przypadki, co w ocenie NIK wynikało z braku przygotowania zawodowego tych nauczycieli w zakresie rozpoznawania szczególnych uzdolnień i diagnozowania takich przypadków. Ankietowani nauczyciele w ponad 1/4 przypadków zadeklarowali, iż nie uczestniczyli nigdy w żadnej formie doskonalenia zawodowego mającej na celu zapoznanie z zasadami i metodyką pracy pedagogicznej z uczniami szczególnie uzdolnionymi. Blisko 1/3 deklarowała brak wiedzy na ten temat i chęć uczestniczenia w takich szkoleniach w przyszłości.

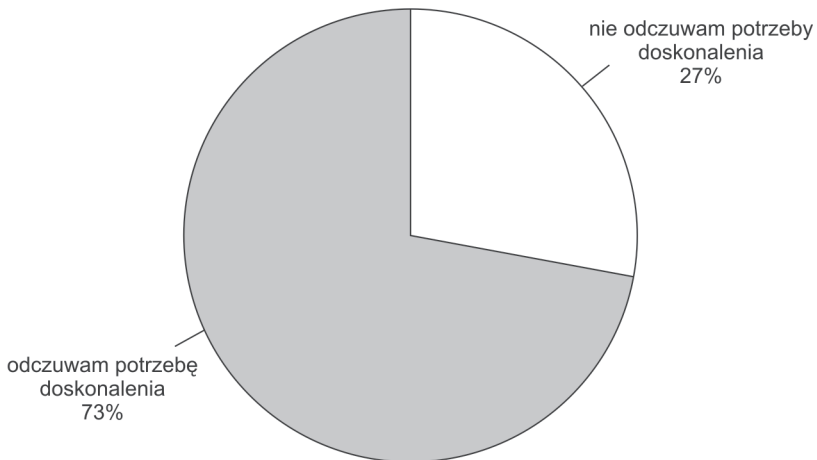
Diagnostując problem oceny własnych kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z uczniem zdolnym, poproszono badanych także o ustosunkowanie się do oceny posiadanych kompetencji w zakresie identyfikacji zdolności i rozpoznawania przejawów uzdolnień (rys. 4 ilustruje szczegółowe oceny respondentów). Ponad 60% badanych określiło swoje kompetencje diagnostyczne jako dobre.



Rys. 4. Nauczycielska ocena własnych kompetencji w zakresie diagnozowania zdolności i uzdolnień uczniów ($N = 401$)

Źródło: Badania własne.

Kolejne pytanie dotyczyło odczucia potrzeby podnoszenia swoich kompetencji w zakresie pracy z uczniem zdolnym i miało ukryty cel. Z jednej strony badaczka kierowała się pragnieniem uzyskania informacji na temat deklarowanych chęci podniesienia kompetencji, a z drugiej chodziło o zderzenie wypowiedzi dotyczących oceny posiadanych kompetencji z jednoczesnym odczuciem potrzeby ich doskonalenia (rys. 5).



Rys. 5. Odczucie potrzeby doskonalenia kompetencji w zakresie pracy z uczniem zdolnym przez badanych nauczycieli ($N = 400$)

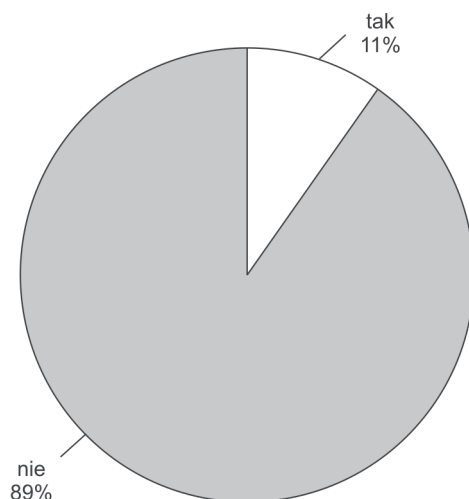
Źródło: Badania własne.

Zestawienie danych z rys. 4 z danymi przedstawionymi na rys. 5 pokazuje, iż pomimo wysokiego odsetka (ponad 60%) osób dobrze oceniających posiadane kompetencje diagnostyczne w zakresie zdolności i uzdolnień uczniów bardzo duży odsetek badanych (blisko 3/4) odczuwa potrzebę podnoszenia swoich kompetencji w zakresie pracy z uczniem zdolnym. Można przypuszczać, iż chęć doskonalenia zawodowego obejmuje wszystkie wymiary tej pracy, a więc także proces trafnej i rzetelnej identyfikacji zdolności.

Jako ostatnie bezpośrednio związane z problematyką oceny kompetencji i przygotowania nauczycieli do pracy z populacją dzieci i młodzieży zdolnej zadano pytanie: „Czy podczas odbywanych praktyk pedagogicznych czy realizacji procesu awansu zawodowego zwracano w ocenie nauczyciela uwagę na zagadnienie pracy z uczniem zdolnym?” (rys. 6).

Wyraźnie widać, iż u blisko 90% respondentów problematyka pracy z uczniami zdolnymi i szczególnie uzdolnionymi nie była przedmiotem uwagi ani podczas odbywanych praktyk pedagogicznych w czasie trwania studiów, ani też w trakcie trwania awansu zawodowego i związa-

nych z nim różnych form oceny pracy sondowanych nauczycieli. Wyniki te potwierdzają dane, jakie w roku 2007 opublikowała Najwyższa Izba Kontroli w raporcie pod tytułem: *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*. Wśród negatywnych ocen wskazanych w raporcie znalazły się między innymi zarzuty dotyczące nieuwzględniania problematyki związanej z kształceniem uczniów zdolnych w analizach i ocenach funkcjonowania systemu oświaty oraz w planowanych zadaniach nadzoru pedagogicznego; odnotowano także nieprawidłowości, które dotyczyły nieuwzględniania w dokumentacji pedagogicznej oraz obszarach objętych mierzaniem jakości pracy szkoły i tematyce szkoleń nauczycieli zagadnień dotyczących opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi.



Rys. 6. Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: „Czy podczas odbywanych praktyk pedagogicznych czy realizacji procesu awansu zawodowego zwracano w ocenie nauczyciela uwagę na zagadnienie pracy z uczniem zdolnym?” ($N = 402$)

Źródło: Badania własne.

W podsumowaniu dotychczasowych wyników badań należy stwierdzić, iż zachodzi potrzeba czy wręcz konieczność zwrócenia uwagi na proces przygotowania kandydatów na nauczycieli w obszarze pracy z uczniem zdolnym. Badania (Croft, 2003) dowodzą, że uczniowie zdolni o wiele lepiej oceniają tych nauczycieli, którzy uczestniczyli w profesjonalnym przygotowaniu w zakresie pracy ze zdolnymi uczniami. Nauczyciele tacy mają znacznie lepsze kompetencje w zakresie rozwijania myślenia uczniów zdolnych, rozpoznawania uczniowskich stylów uczenia się, stosowania aktywizujących metod nauczania, wspierania i rozwoju zdolności twórczych, oceniania i skutecznego motywowania uczniów zdolnych.

Przedmiot „praca z uczniem zdolnym” powinien stać się elementem kanonu przedmiotów wyposażających przyszłych nauczycieli w niezbędne do pracy dydaktyczno-wychowawczej wiedzę i umiejętności.

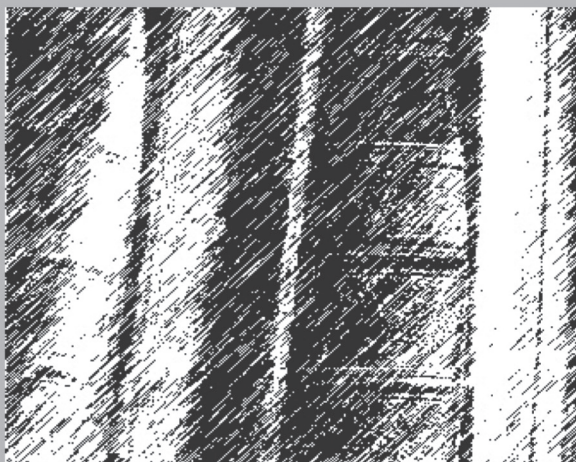
Wnioski końcowe

Wyniki zaprezentowanych tu badań obrazują konieczność właściwego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi. Wiele błędów i pułapek związanych z niewłaściwą pracą z uczniami zdolnymi i opieką nad nimi wynika z nietrafnego definiowania przez większość nauczycieli pojęcia „zdolności” i „uczeń zdolny”. Błędy te związane są także z nieujmowaniem właściwych kontekstów rozwijania zdolności i uzdolnień, nadmiernymi oczekiwaniami koncentrującymi się głównie na ocenach oraz presją czasu i natychmiastowego wyniku. Niezbędne jest zatem podjęcie starań mających na celu lepsze przygotowanie nauczycieli już na etapie studiów licencjackich do pracy z uczniem zdolnym. Wartościowe byłoby również wypracowanie systemowej oferty w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli pracujących z uczniami zdolnymi, jednak w formie nie jednodniowych konferencji, ale cyklicznych czy ciągłych szkoleń, warsztatów, studiów podyplomowych, które nie tylko umożliwiłyby nauczycielom zdobycie wiedzy z zakresu możliwości pracy z uczniami zdolnymi, lecz także wyposażyłyby dydaktyków w umiejętności i kompetencje niezbędne w codziennych i systematycznych działaniach dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych wobec szczególnie uzdolnionych uczniów.

Bibliografia

- Borzym I., 1979: *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa.
- Cieślikowska J., 2005: *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń — nauczyciel — edukacja*. Red. W. Limont, J. Cieślikowska. Kraków.
- Croft L.J., 2003: *Teachers of the gifted: Gifted teachers*. In: *Handbook of gifted education*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. 3rd ed. Boston—New York—San Francisco.
- Dyrda B., 2012: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych — studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa.

- Gołębniak B.D., 1998: *Zmiany edukacji nauczycieli, wiedza — biegłość — refleksyjność*. Toruń—Poznań.
- Gołębniak B.D., 2005: *Edukacja nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń — nauczyciel — edukacja*. Red. W. Limont, J. Cieślukowska. Kraków, s. 181—194.
- Limont W., 2010: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk.
- Nakoneczna D., 1980: *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*. Warszawa.
- Panek W., 1992: *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole*. W: *Promocja młodzieży utalentowanej — uczniów, studentów i absolwentów*. Red. Z. Tomaszewska-Kempka. Warszawa—Łódź, s. 36—68.
- Panek W., 2000: *Nauczyciel pracujący z uczniem zdolnym*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichoński. Białystok.
- Robinson A., 2008: *Teacher characteristic*. In: *Critical issues and practices in gifted education. What the research says*. Eds. J.A. Plucker, C.M. Callahan. Waco, s. 669—680.



ZENON GAJDZICA

Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku

**Teachers in widely accessible schools on their preparation for work
with the disabled learner in the context of transformations
in the first decade of the 21st century**

Abstract: The presented study aims at tracing the changes in the awareness of teachers from widely accessible primary schools concerning their preparation for work with the disabled learner as well as the changes in the field of their training for work with this group of learners. The data was collected in longitudinal studies conducted in three stages: the first in the 1999/2000 school year, the second in 2004/2005, and the third in 2009/2010. The research results were viewed in the context of cultural, social, economic and legal transformations of the first decade of the 21st century.

The text consists of three parts. The first focuses on the reform (in progress) of the educational system for learners with special educational need. The essence of the second part is the presentation of the collected data and an attempt at interpreting them. The whole is completed by a final conclusion.

Key words: teacher of widely accessible school, disabled learner, educational inclusion, reform of the educational system.

Wprowadzenie

Ostatnie dwie dekady to okres szczególnie intensywnych zmian w funkcjonowaniu szkoły. Zmiany te obejmują praktycznie wszystkie zakresy działalności placówek edukacyjnych, począwszy od kwestii finansowych i organizacyjnych, aż po obszary założeń teleologicznych i rozwiązań metodycznych. W tygłu tych przemian znalazły się także kwestie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że jeden z głównych nurtów przemian w tym obszarze edukacji ukierunkowany jest przede wszystkim na maksymalne włączanie uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego do edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Tendencje te widoczne są w wielu rozwiązaniach prawnych (np. *Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r.*), preferowanie włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do edukacji w szkołach ogólnodostępnych dostrzec można również w niektórych poradnikach publikowanych nakładem MEN (np. *Mój uczeń nie słyszy...*, 2001; *Poradnik metodyczny...*, 2001; *Jak organizować edukację uczniów...*, 2010). Pomijam w tym miejscu argumenty przeciwników i zwolenników różnych typów inkluzji, chciałbym się zastanowić, jak w szerokim kontekście przemian kulturowych, społecznych, ekonomicznych i prawnych ewoluuje poczucie nauczycieli szkoły ogólnodostępnej w zakresie ich przygotowania do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym oraz jak zmieniają się ich dodatkowe kwalifikacje w omawianym zakresie. Celem opracowania jest właśnie rozpatrzenie tego zagadnienia w aspekcie danych zebranych w ciągu 10 lat w trzech etapach: pierwszy w roku szkolnym 1999/2000, drugi — w 2004/2005, trzeci — w 2009/2010.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej przybliżam problematykę toczącej się reformy systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, meritum drugiej stanowi prezentacja i próba wyjaśnienia przywołanych wcześniej danych, trzecia część to konkluzja.

Reformowanie systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Gdy spoglądamy na reformowanie systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od początku lat dwutysięcznych (pierwszy etap prezentowanych badań podłużnych nauczycieli miał miejsce w roku 2000), trudno dostrzec zmiany radykalne, rewolucyjne. To, co miało miejsce, należy raczej określić jako toczącą się reformę, podejmowaną w sposób łagodny w wielu różnych obszarach. Omówię je, przyjmując, że teoretyczną rekonstrukcję przemian można uporządkować w pięciu obszarach (Muszyński, 1994, s. 141—142).

Pierwszy obszar reformy dotyczy ideologii i łączy się z przyjęciem założeń aksjologicznych. Podstawą jest tutaj wizja edukacji publicznej oparta na respektowaniu praw człowieka, również prawa do kształcenia zapewniającego równe szanse życiowe w heterogenicznej wspólnocie (np. Szumski, 2011, s. 17); edukacja taka z kolei powstaje jako pewnego rodzaju następstwo szerszych przemian w postrzeganiu osób niepełnosprawnych i zmiana paradygmatyczna w samej pedagogice specjalnej (Krause, 2010).

Drugi obszar reformy obejmuje kwestię eksplikacji związanej z interpretacją obecnego stanu rzeczy, krytycznej analizy funkcjonowania szkoły i wskazania obszaru niedomagań. Zagadnienia te nie są już tak jednoznaczne. Wszak nie wszyscy badacze widzą w edukacji włączającej szanse na podniesienie efektywności kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Niemniej jednak nie brakuje szerokich analiz badawczych potwierdzających zasadność omawianego typu kształcenia w kontekście podnoszenia skuteczności realizacji celów edukacyjnych (np. Szumski, 2010).

Kolejny obszar — projektowania — służy nakreśleniu pożądanych funkcji szkoły, jej mechanizmów i procesów oraz technologii, na których szkoła miałaby się zasadać. Z punktu widzenia wdrażania edukacji włączającej chodzi w tym obszarze przede wszystkim o obranie konkretnej koncepcji tej edukacji opartej na różnych modelowych rozwiązaniach wsparcia (por. Zamkowska, 2010), a w rezultacie tego zarysowanie konkretnych funkcji szkoły wobec dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz procesów faworyzowanych i marginalizowanych w aspekcie przyjętej koncepcji.

Operacjonalizacja wskazanych funkcji i procesów stanowi istotę czwartego obszaru. Chodzi w nim o sprecyzowanie czynności, za pomocą

których możliwe jest uruchomienie pożądaných procesów, mechanizmów, technologii, wyłonienie zadań, jakie mają do wykonania nauczyciele, sprecyzowanie form, stylów i metod pracy. Chodzi tu zatem już o uszczegółowienie określonych zmian, zaprojektowanie ich przebiegu w skali mikro — w konkretnych placówkach, klasach szkolnych i u poszczególnych uczniów. Sukces reformy zatem w dużej mierze zależy od kompetencji nauczycieli, zwłaszcza tych kompetencji, które umożliwią sprawne realizowanie nowych celów. Nauczyciele mogą zostać przygotowani do nowych form i strategii:

- systemowo, jeśli w perspektywie kilkunastu lat rozszerzane będą akademickie programy kształcenia o kształtowanie nowych kompetencji (w omawianym przypadku byłoby to wprowadzenie szerszego modułu kształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej na wszystkich specjalnościach nauczycielskich);
- systemowo, jeśli doraźnie organizowane będą na szerszą skalę finansowane przez ministerstwo studia podyplomowe i kursy przygotowujące do pracy z uczniem niepełnosprawnym w klasie ogólnodostępnej;
- wybiórczo i doraźnie, jeśli pozostawimy nauczycielom możliwość podejmowania decyzji o kwestiach doksztalcania, licząc, że zaangażowanie własne lub obawa przed utratą pracy w obliczu niżu demograficznego i tak doprowadzą do wydatnego podniesienia kwalifikacji, a w efekcie także kompetencji do pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Naturalnie dwa pierwsze rozwiązania — systemowe — pozostały w sferze teorii; ostatnie rozwiązanie, najmniej — jak się wydaje — korzystne dla nauczycieli, ale także dla ich uczniów, jest konsekwentnie wdrażane od kilkunastu już lat. Na marginesie tego warto wspomnieć, że pedagogika specjalna została również usunięta z zakresu przedmiotów obowiązkowych na studiach nauczycielskich, w wyniku tego absolwentami specjalności nauczycielskiej niektórych uczelni zostają osoby bez jakiegokolwiek przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Piąty obszar reformy jest uzupełnieniem poprzednich. Mieści w sobie przede wszystkim strategiczne określenie warunków i czynników niezbędnych do wywołania zaprojektowanych działań nauczycieli (pozy-skania nowych kompetencji i zmotywowania do pracy w określonych warunkach). We wcześniej wskazanych obszarach zostały przywołane możliwe systemowe lub wybiórcze rozwiązania w zakresie organizowania kursów i studiów podyplomowych przygotowujących do pracy z uczniem niepełnosprawnym. W tym obszarze chodzi przede wszystkim o kwestię zmotywowania nauczycieli do brania udziału w doksztalcaniu. Dwa sposoby motywacji zostały już zaprezentowane: bezpłatna możliwość roz-

szerzania swoich kompetencji i lęk przed utratą pracy. Do nich można dodać jeszcze inne możliwe działania motywacyjne, na przykład możliwość pozyskania dodatkowych zajęć, wyższa gratyfikacja finansowa czy szybszy awans zawodowy, a nawet systemowa konieczność uzupełniania takich kompetencji w określonym czasie. Sukces reformy w dużej mierze zależy od nastawienia nauczycieli do zmian oraz zaangażowania w ich wdrażanie. Naturalnie niezwykle ważne są warunki, w jakich nauczyciele realizują założenia reformy, ale kwestia interioryzacji przez nich celów reformy wydaje się szczególnie istotna. Podobnie ważne jest dydaktyków poczucie przygotowania do wykonywania nowych lub rozszerzonych zadań, które pozostaje w naturalnym związku z nastawieniem do zachodzących przeobrażeń i poczuciem sprawstwa w procesie ich realizacji. Wyniki badań nad tą problematyką zostaną zaprezentowane w kolejnej części opracowania.

Deklaracje nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat poczucia przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym oraz rozszerzania swoich kompetencji

Prezentowane w tej części artykułu dane są wycinkiem szerszych, podłużnych badań nad sytuacją dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Pierwszy etap badań miał miejsce w roku szkolnym 1999/2000, kolejne co pięć lat, czyli w roku 2004/2005 oraz 2009/2010¹. Badania były prowadzone na terenie województwa śląskiego. Dobór próby odbył się na zasadzie dostępności badanych, na podstawie kryterium pełnienia funkcji wychowawcy klasy, do której uczęszcza dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną w ogólnodostępnej szkole podstawowej. Stosunkowo częste odmowy współpracy (zwłaszcza w drugim etapie badań) spowodowały spore zróżnicowanie grup pod względem liczebności. W związku z tym wszystkie dane podaję w ujęciu procentowym, którego podstawą jest wielkość badanej grupy w konkretnej próbie. Dane zastały zebrane za pomocą techniki ankiety.

¹ Wyniki dwóch pierwszych etapów badania zostały opublikowane (zob. Gajdzica, 2006).

W tabeli 1 zostały zaprezentowane dane obrazujące deklaracje badanych w zakresie subiektywnego odczucia przygotowania do pracy z dzieckiem lekko niepełnosprawnym intelektualnie.

Tabela 1

**Subiektywne odczucie przygotowania nauczycieli
ogólnodostępnych szkół podstawowych
do pracy z dzieckiem lekko niepełnosprawnym intelektualnie (%)**

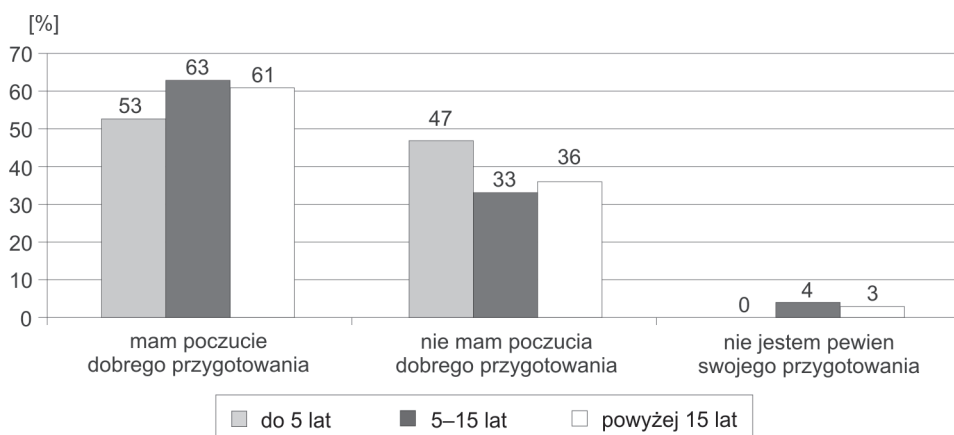
Pytanie	Odpowiedź	Rok szkolny		
		1999/2000 (N = 203)	2004/2005 (N = 80)	2009/2010 (N = 180)
Czy uważa się Pan(i) za dostatecznie przygotowanego (przygotowaną) do pracy z dzieckiem lekko upośledzonym umysłowo?	tak	22,1	33,8	60,0
	nie	69,0	55,0	37,2
	nie mam zdania	8,9	11,2	2,8

Źródło: Badania własne.

Analiza danych potwierdza tendencję zmiany. Uprawomocnia nawet do stwierdzenia, że nauczyciele zmienili swoje opinie w ciągu 5 lat znacząco (różnica między wynikami badań na drugim i trzecim etapie). Bez wątplenia jest to zjawisko korzystne, zwłaszcza w kontekście faktycznych przemian statystycznych — systematycznie malejącej liczby uczniów realizujących obowiązek szkolny w placówkach segregacyjnych (zob. *Organizacja systemu kształcenia w Polsce 2007/08*, 2008; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, 2009). Uczniowie niepełnosprawni, w tym także niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim, coraz częściej uczą się w placówkach ogólnodostępnych. Jest to zapewne zwieńczeniem przemian kulturowych i społecznych zachodzących w naszym kraju, efektem wzrastającej świadomości rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz wielu subtelnych zabiegów Ministerstwa Edukacji Narodowej związanych między innymi z ustaleniem wyższej subwencji dla gmin przeznaczonej na kształcenie tej grupy uczniów, zgodnie z zasadą: „pieniądze idą za uczniem” (por. Serafin, 2009, s. 175—183). Co interesujące, przedstawione deklaracje różnią się znacznie od składanych w podobnych badaniach przez nauczycieli szkół gimnazjalnych. Ogromna większość tych nauczycieli (ponad połowa; badania z roku 2009) stwierdza, że nie czuje się przygotowana do pracy z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Gajdzica, 2011, s. 67). Różnice te wynikają zapewne z nieco odmiennej specyfiki pracy szkoły podstawowej (zwłaszcza klas niższych) oraz szkoły gimnazjalnej, a także z wykształcenia

nauczycieli. Przypomnijmy, że w szkołach podstawowych pracują zwykle absolwenci studiów pedagogicznych (szczególnie edukacji wczesnoszkolnej), a w gimnazjach — absolwenci różnych wyższych szkół, którzy nabyli kwalifikacje nauczycielskie w drodze kursów lub studiów podyplomowych. Zapewne rozpatrzenie tego zagadnienia wymaga kolejnych badań i — jak sądzę — osobnego opracowania, zatem zostawiam temat na marginesie dalszych rozważań.

Wysoki przyrost w ciągu 5 lat pozytywnych deklaracji badanych na temat własnego przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie zachęca do rozpatrzenia tego zagadnienia w związku ze stażem pracy. Wyniki takiego badania zostały zaprezentowane na rys. 1. Jak pokazuje analiza danych, staż nie różnicuje znacząco deklaracji, różnice nie są istotne statystycznie ($\chi^2 = 1,31$ ($df = 2$); ni ; $C = 0,085^2$), a siła związku między zmiennymi mieści się w kategorii prawie nic nieznaczącej.



Rys. 1. Staż pracy a poczucie przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie (rok szkolny 2009/2010; $N = 180$)

Źródło: Badania własne.

Badani nauczyciele zarówno z dłuższym, jak i z krótszym stażem pracy w roku szkolnym 2009/2010 czują się znacznie lepiej przygotowa-

² Prócz wartości χ^2 podaję także współczynnik zbieżności C Pearsona opisujący stopień związku między zmiennymi (por. Mikrut, 1999, s. 154—155). Odnotowano bardzo małą liczbę wskazań w kategorii „nie wiem”, więc w celu spełnienia warunków stosowania testu χ^2 odpowiedzi te zostały włączone w kategorię „nie”, zakładając, że wyrażone wątpliwości są wskaźnikiem braku pewności nauczycieli co do swoich kompetencji; dlatego też stopień dowolności w badaniu wynosi: 2, a nie — jak wynika ze struktury wykresu — 3. Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 (Zaczyński, 1997).

ni do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, chociaż należy podkreślić, że respondenci z najkrótszym stażem pracy nieco częściej (w odniesieniu do średniej z całego badania) deklarują wątpliwości w tym zakresie. Być może jest to związane z przywołanym już wcześniej pominięciem pedagogiki specjalnej w kanonie przedmiotów przygotowania nauczycielskiego. Innych powodów można szukać w nieco krótszym czasie (w odniesieniu do nauczycieli z dłuższym stażem pracy) zdobywania doświadczenia praktycznego, a w związku z tym nabierania pewności siebie, a także krótszym okresie, w którym respondenci ci mogli rozszerzyć swoje kwalifikacje, realizując różne formy dokształcania w zakresie pedagogiki specjalnej (tabela 2).

Tabela 2

**Deklaracje nauczycieli na temat dokształcania
w zakresie pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie (%)**

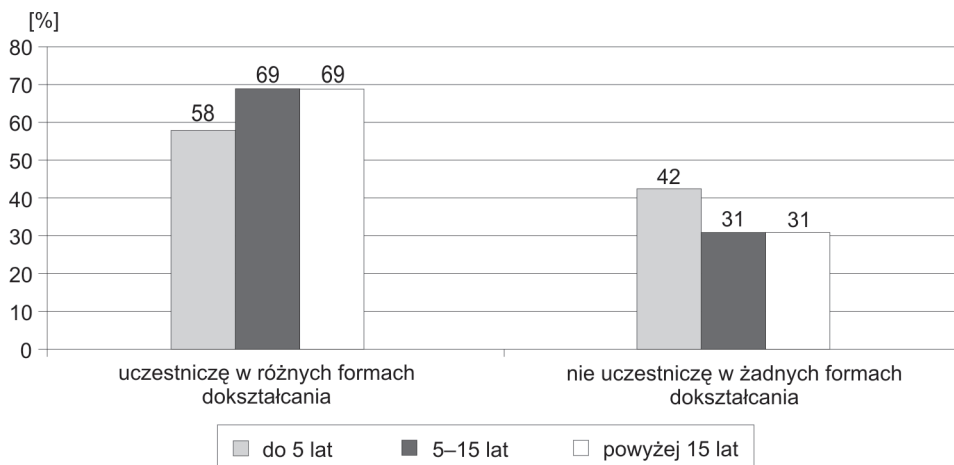
Pytanie	Odpowiedź	Rok szkolny		
		1999/2000 (N = 203)	2004/2005 (N = 80)	2009/2010 (N = 180)
Czy uczestniczył(a) Pan(i) w kursie lub innej formie dokształcania przygotowującej do pracy z dziećmi lekko upośledzonymi umysłowo?	tak	16,7	46,2	66,1
	nie	82,8	53,8	33,9
	nie pamiętam	0,5	—	—
Czy miał(a) Pan(i) okazję zapoznać się z literaturą dotyczącą kształcenia i wychowania dzieci upośledzonych umysłowo?	tak	39,9	60,0	75,0
	nie	55,2	40,0	25,0
	nie pamiętam	4,9	—	—

Źródło: Badania własne.

Także dane zamieszczone w tabeli 2 potwierdzają zachodzące w środowisku nauczycieli zmiany. Wzrost liczby deklaracji dotyczących udziału w kursie lub studiach podyplomowych z zakresu przygotowania do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym jest wyraźny. Dane są zbieżne z tymi obrazującymi poczucie przygotowania do pracy z omawianą grupą uczniów. Można zatem uznać strategię wybiórczego i doraźnego przygotowania nauczycieli szkoły ogólnodostępnej do wprowadzania inkluzji edukacyjnej na szerszą skalę za udaną. To kolejny objaw pozytywnych zmian, przy założeniu przyzwoitej jakości wskazanych form kształcenia permanentnego. Wszak kursy i studia podyplomowe z zakresu pedagogiki specjalnej (zwłaszcza oligofrenopedagogiki) organizowane są praktycznie wszędzie. Nie jest tajemnicą, że zajęcia w wielu wyższych szkołach lub ośrodkach dokształcających prowadzone są nierzadko przez wykładowców o różni-

cowanych kompetencjach w zakresie wiedzy na temat rozwoju, wychowania, kształcenia i rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych. Przejawem pozytywnych zmian są także kolejne deklaracje dotyczące znajomości literatury na temat pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Gorzej rysują się już konkrety. Tylko 45% badanych było w stanie wymienić jakąkolwiek pozycję z tego zakresu. Pozostali twierdzili, że pamiętają, lub pozostawiali puste miejsca w ankiecie. Wydaje się, że deklaracje te potwierdzają wątpliwą jakość tych form rozszerzania kompetencji.

Dane przedstawione na rys. 2 obrazują związek stażu z deklaracją dotyczącą doksztalcenia. Potwierdzają oczywistą tezę, że częściej doksztalają się nauczyciele dłużej pracujący w szkole, ale warto podkreślić, że nie są to różnice istotne statystycznie ($\chi^2 = 1,60$ ($df = 2$); ni ; $C = 0,094$), co ukazuje wysoki stopień aktywności w tym zakresie nauczycieli z krótkim stażem.



Rys. 2. Staż pracy a deklaracje na temat doksztalcenia do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie (rok szkolny 2009/2010; $N = 180$)

Źródło: Badania własne.

Konkluzje

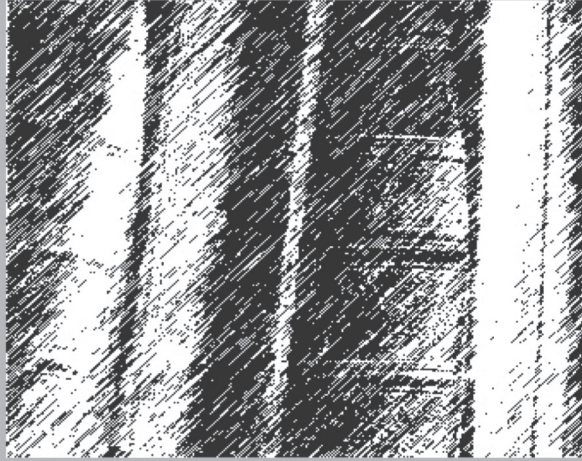
Zaprezentowane dane ukazują przede wszystkim pozytywne zmiany w zakresie przygotowania nauczycieli do edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Zdecydowanie wzrasta zaufanie nauczycieli podstawowych szkół ogólnodostępnych do swoich kompetencji w zakre-

sie pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Naturalnie przyrost ten nie musi być odzwierciedleniem rzeczywistego podniesienia kompetencji, ale zapewne sprzyja pozytywnemu nastawieniu do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w placówkach kształcenia masowego. Zmiany te zostały, jak sędzę, zainicjowane bezpośrednio polityką Ministerstwa Edukacji Narodowej (umożliwiono nauczycielom szkół ogólnodostępnych szerokie i bezpłatne rozszerzanie swoich kwalifikacji); są raczej typowym ruchem oddolnym związanym z reakcją na rzeczywiste potrzeby wymuszone zmianami kulturowymi i społecznymi. Zapewne czynnikiem nie bez znaczenia jest także niż demograficzny i związana z nim obawa nauczycieli przed utratą pracy.

Bibliografia

- Gajdzica Z., 2006: *O wychowaniu i kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej*. W: J. Wyczęsany, Z. Gajdzica: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. Kraków.
- Gajdzica Z., 2011: *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Red. Z. Gajdzica. Sosnowiec.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Przewodnik, 2010. Warszawa.
- Krause A., 2010: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków.
- Mikrut A., 1999: *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. Kraków.
- Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, 2001. Warszawa.
- Muszyński H., 1994: *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności oświaty*. „Socjologia Wychowania”, T. 14.
- Organizacja systemu kształcenia w Polsce 2007/08. Kształcenie specjalne*, 2008. Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009. Informacja i opracowanie statystyczne*, 2009. Warszawa.
- Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*, 2001. Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490.
- Serafin T., 2009: *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*. Warszawa.
- Szumski G., 2010: *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa.

-
- Szumski G., 2011: *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Red. Z. Gajdzica. Sosnowiec.
- Zaczyński W.P., 1997: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa.
- Zamkowska A., 2010: *Modele wsparcia udzielanego uczniowi z niepełnosprawnością w szkole inkluzyjnej — rozwiązania zagraniczne*. W: *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Zielona Góra.



MAŁGORZATA KITLIŃSKA-KRÓL

Nauczyciele i edukacja międzykulturowa

Teachers and multicultural education

Abstract: Multicultural education is becoming for a modern society an indispensable element of its functioning. It is a civilization requirement. In this paper I attempt to define the condition and the range of knowledge as well as the competence of pedagogues who ought to implement the concepts of multicultural education. As a consequence of the research results I put forward the question concerning the educators' stage of preparation for the tasks assigned by the developing society. I consider the following issues: whether a professionally educated teacher actually prepares their students/pupils for open to diversity learning which would enable them to "tame" the difficult to predict future and to create the changes? Do they induce self-realisation and creative activity being simultaneously the example of promoter of changes.

Key words: multicultural education, teacher.

Edukacja międzykulturowa

Przemysław Paweł Grzybowski podaje, iż początki naukowej refleksji nad łącznością pomiędzy edukacją/oświatą i problemami zróżnicowania kulturowego należy wiązać z pracą amerykańskiego Biura ds. Wychowania Międzykulturowego, które powstało w 1939 roku (Grzybowski, 2001, s. 14). Celem tego Biura było „udzielenie pomocy nauczycielom i pracownikom administracji 50 nowojorskich szkół w tworzeniu i realizacji programów wychowania międzykulturowego, kształcenie nauczycieli i prowadzenie badań naukowych na temat stosunków międzyludzkich w centrach miast — zwłaszcza pod kątem napięć i konfliktów wynikających ze zróżnicowania kulturowego” (ibidem, s. 14—15). Instytucja zaprzestała swej działalności w 1954 roku. Dalsze badania w amerykańskich naukach społecznych podjęte zostały w połowie lat sześćdziesiątych XX wieku; był to efekt zacieśnienia współpracy pedagogów i antropologów (Mauviel, 1985, s. 5 — cyt. za: Grzybowski, 2001, s. 15).

W Europie — jak podaje P.P. Grzybowski za Martine Abdallah-Preteille — pierwsza informacja dotycząca problemów zróżnicowania kulturowego pojawiła się również w połowie lat sześćdziesiątych XX wieku. W Szwajcarii opublikowany został wówczas psychologiczny artykuł Jeana Piageta: *Potrzeba i znaczenie badań porównawczych w psychologii genetycznej*. Był to początek psychologii międzynarodowej, który zarazem położył podwaliny pod nurt pedagogiki międzykulturowej, odrębny od nurtu stworzonego przez anglojęzyczne środowisko badaczy amerykańskich (Grzybowski, 2001, s. 16).

Odmienność podejść do problematyki międzykulturowości wynikała zasadniczo z różnych spojrzeń na zależności między środowiskiem szkoły a polityką oświatową kraju. W podejściu amerykańskim zakładano, że szkoła — przy zastosowaniu odpowiednich programów oraz właściwej polityce władz — jest w stanie samodzielnie pokonać problemy uczniów, którzy pochodzą z mniejszości kulturowych. Inaczej problem ten widziano w podejściu europejskim. Tu silnie akcentowano wagę zależności pomiędzy kulturą, sytuacją socjalną i miejscem rodzin w środowisku a powodzeniem uczniów, szczególnie tych marginalizowanych (Grzybowski, 2001, s. 16).

Współcześnie pedagogika międzykulturowa postrzegana jest jako subdyscyplina pedagogiczna zajmująca się problemami edukacyjnymi społeczeństw (społeczności) zróżnicowanych kulturowo. Strukturalne podejście do analizy procesów edukacji na tle edukacyjnych zmian danego społeczeństwa stanowi istotę problematyki badawczej tej gałęzi pedagogiki. Fundamenty pedagogiki międzykulturowej są między-

dyscyplinarne, dodatkowo wsparte antropologią, socjologią, historią, psychologią, językoznawstwem i innymi naukami (Grzybowski, 2001, s. 17).

„Cechą charakterystyczną odróżniającą pedagogikę międzykulturową od pedagogiki — czy raczej pedagogii narodowej, jest odmienna podstawa aksjologiczna: pedagogika narodowa zawsze jest skierowana przeciwko komuś lub nastawiona na ochronę kogoś. W pedagogiach i pedagogice międzykulturowej już z dialektycznego założenia nie ma mowy o opozycyjności czy represyjności” (Denouz, 1995, s. 161—173 — cyt. za: Grzybowski, 2001, s. 18). Pedagogika/edukacja międzykulturowa niesie więc wyraźne pokojowe przesłanie współlistnienia z sobą różnych społeczeństw.

„Współcześnie zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest nie tylko refleksja nad problemami edukacyjnymi związanymi ze zróżnicowaniem kulturowym, ale również ich wykorzystanie, nadanie im rangi w programach i praktyce edukacyjnej poprzez zwrócenie uwagi na istotność świadomego spotkania i poznawania Innych/Obcych oraz następstw tych faktów” (Grzybowski, 2001, s. 20).

Czy jesteśmy gotowi stawić czoła wyzwaniu, jakie wyznacza pedagogika międzykulturowa? Kto może/powinien te zadania wypełniać?

Współczesna edukacja, nad której zadaniami zastanawiają się nie tylko pedagodzy, jednoznacznie wskazuje na potrzebę kształtowania, rozwijania postawy racjonalności i otwartości jednostki zarówno wobec Innych, jak i wobec samej siebie. Postawę taką Przemysław Paweł Grzybowski określa jako międzykulturową i podaje za Hubertem Hannoun, iż „autentyczna postawa międzykulturowa nie stanowi negacji, lecz przeciwnie — afirmację swej własnej kultury w jej relacjach z innymi kulturami” (Grzybowski, 2001, s. 27).

Przemysław Paweł Grzybowski podkreśla jednak, że ukształtowania owej postawy nie zagwarantują decyzje władz oświatowych ani też przedstawiciele świata polityki. Idee edukacji międzykulturowej muszą zaistnieć przede wszystkim w mentalności jednostek, grup, społeczeństw. Badacz, powołując się na Gastona Mialareta, wskazuje, iż „rozwijanie postawy międzykulturowej nie stanowi jakiejś szczególnej treści kształcenia czy wychowania: jej rozwój umożliwia stałe zachowanie zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów otwartości, zrozumienia, tendencji wzbogacania kontaktów z tym, co wykracza poza mnie. Pedagogika nie musi więc być pedagogiką różnych kultur, lecz pedagogiką różnic pomiędzy kulturami” (Mialaret, 2001, s. 271—272 — cyt. za: Grzybowski, 2001, s. 27).

Zadanie z pozoru nie wydaje się trudne, jednak budowanie postawy autentycznej tolerancji, akceptacji Innych, ale także siebie, przy zachowa-

niu otwartości wymaga szerokiej wiedzy i licznych umiejętności zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Celem takiej postawy jest więc uwzględnienie treści dotyczących Innego/Obcego oraz relacji z Innym/Obcym. W treściach bowiem, jak podkreśla Przemysław Paweł Grzybowski za Martine Abdallah-Preteuille, „poznanie Innego dokonuje się poprzez akceptację siebie samego, a także, gdy to Ja staje się prawdziwym przedmiotem poznania z możliwie wielu stron” (Grzybowski, 2001, s. 29).

Postawa otwartości i tolerancji nie jest więc biernym, bezemocjonalnym odkrywaniem i zapamiętywaniem informacji o Innym, ale aktywnym dwukierunkowym procesem. Zaangażowana jednostka, grupa poznaje Innego, wchodzi z nim w relacje, w racjonalny i otwarty sposób odkrywa Innego i pozwala Innemu odkryć siebie. Przy takim podejściu zyskujemy podwójnie:

- zdobywamy nową wiedzę, doświadczenie o kwestiach dotąd nam nieznanych;
- poznajemy lepiej siebie, porównując własną kulturę do tej innej — poznawanej, ale także uzupełniamy wiedzę, uświadamiamy sobie lepiej fakty dotyczące własnej tożsamości.

Nauczyciel

Do realizacji zadań edukacji międzykulturowej powołany jest między innymi nauczyciel, osoba, która pełni funkcje edukacyjne w wychowaniu dzieci. Nauczyciel, zwłaszcza ten instytucjonalny — jak podaje Henryka Kwiatkowska — ma udział w procesach uspołecznienia młodego pokolenia, pokazywania dziedzictwa kulturowego — powszechnego oraz doświadczenia zbiorowości społecznej, jej funkcjonowania materialnego i kulturowego (Kwiatkowska, 2008, s. 24).

Nie ustają pytania o rolę, jaką odgrywa czy powinien odgrywać nauczyciel w społeczeństwie, w kulturze. Badacze problemu, eksperci, rodzice i dzieci, a także sami nauczyciele podejmują liczne próby udzielenia odpowiedzi na to pytanie. Trudno o jednoznaczne stanowisko, faktem jest jednak, iż rola zawodowa nauczyciela ulega zmianie w czasie, a współcześnie poszerza się zakres zawodowych powinności nauczyciela.

Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela są sprzężone ze wzrostem wiedzy o nauczycielu i jego pracy oraz zmianami kulturowo-społecznymi i cywilizacyjnymi. „Przebiegają od przekazu wiedzy i dominacji »uprawy« intelektu do uczenia sposobów odkrywania wiedzy, samodzielności intelektualnej i egzystencjalnej” (Kwiatkowska, 2008, s. 46).

Nauczyciel współczesny, zdaniem Czesława Banacha, to przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, metodologicznie, również psychologicznie profesjonalista. Jest postrzegany jako źródło wiedzy i wartości etycznych, a także życiowego i społecznego doświadczenia w zmieniającym się świecie. Autor akcentuje fakt, iż nauczyciel wyzwala aktywność uczących się i wspiera ich rozwój (Banach, 2004, s. 549). Szerokie kompetencje, profesjonalizm oraz walory humanistyczne, jak podkreśla C. Banach, są cenione u współczesnego nauczyciela, osoby uczącej się i wspomagającej rozwój swoich uczniów w zmieniającej się globalnej rzeczywistości społecznej. Nauczyciel uznany został za wartość samą w sobie, cel i narzędzie polityki edukacyjnej. Kierunek działań nauczyciela wyznacza przyszłość — kultura przyszłości, a także koncentracja na kształtowaniu stosunków międzyludzkich (ibidem, s. 550). Istotnym zabiegiem jest więc troska o właściwie realizowany przekaz norm, wartości, postaw w toku wychowania młodych ludzi.

Przebiegające procesy integracji i globalizacji wpływają również na modelowanie roli zawodowej nauczyciela. Obok roli nauczyciela Europejczyka (Kwiatkowska, 2008) dostrzegamy nową postać nauczyciela międzykulturowca. Owey nowoczesnej odsłonie nauczyciela towarzyszą nowe zadania. Jak podaje Beata Piłula, rola nauczyciela Europejczyka „wymogła na nauczycielu swoiste »oswobodzenie się« z rodzinnych przyzwyczajzeń, zmianę w sposobie myślenia o procesach edukacji (z lokalnego na globalny), otwarcie się na inność i odmienność” (Piłula, 2010, s. 33).

Jakie więc wyzwania stoją przed nauczycielem wkraczającym z uczniami w rzeczywistość wielokulturową, nie tylko europejską?

Fundamentem kultury przyszłości, odbiegającej od przeszłej i współczesnej, będzie spotkanie przedstawicieli wielu kultur w jednej przestrzeni społecznej. Do pełnego, skutecznego funkcjonowania w takiej rzeczywistości społecznej ma przygotować nauczyciel. Czy jest gotów podjąć się tego trudnego wyzwania? Trudnego nie z racji działań, które nauczyciel musi zrealizować, a z powodu niedookreśloności, ku której prowadzić ma młodych.

Nauczyciele a edukacja międzykulturowa — doniesienie z badań

Na przełomie maja i czerwca 2012 roku przeprowadziłam badania wśród studentów studiów podyplomowych. Podczas badań wykorzystałam kwestionariusz ankiety. Wszyscy respondenci — 48 osób (40 kobiet, 8 męż-

czynn) — byli czynnymi nauczycielami, pracującymi w dużych i średnich miastach województwa śląskiego. W szkole podstawowej zatrudnionych było 24 badanych, w gimnazjum 16 respondentów, natomiast 8 osób pełniło funkcje nauczycieli w szkołach średnich. Średni wiek badanych wynosił 38,3 lat, a uśredniony staż pracy w zawodzie nauczyciela — 14,5 roku.

Respondenci zostali poproszeni o określenie pojęcia „edukacja międzykulturowa”. Wyniki zbiorcze przedstawione zostały w tabeli 1.

Tabela 1

**Pojęcie „edukacja międzykulturowa”
w definicjach konstruowanych przez respondentów**

Definicja	Liczba	Procent
Popularyzacja wiedzy o kulturach	25	52,08
Reakcja na wielokulturowość	3	6,25
Poznanie i zrozumienie innych kultur	20	41,67
Razem	48	100,00

Źródło: Badania własne.

Badani nauczyciele definiowali dość poprawnie, aczkolwiek pobieżnie pojęcie edukacji międzykulturowej, różnie jednak rozkładali akcenty na elementy składowe konstruowanych opisów. Owe „akcenty” stały się wyróżnikami w podanej w tabeli 1 klasyfikacji definicji.

Nauczyciele z najliczniejszej grupy badanych (52,08%) wskazywali, iż edukacja międzykulturowa wiąże się z popularyzacją wiedzy o innych kulturach, na przykład:

- „popularyzacja wiedzy o kulturach i społeczeństwie świata, pokazanie tradycji innych kultur, regionów, grup etnicznych”;
- „wskazywanie, przybliżanie specyfiki funkcjonowania narodów innych niż nasz rodzimy”;
- „poznanie historii, obyczajów, zwyczajów szeroko pojętej kultury innych grup, narodów”.

Edukacja międzykulturowa w opiniach osób z tej grupy służy promowaniu, rozpowszechnianiu informacji o innych społecznościach. Nauczyciel rozpowszechnia wiedzę wśród uczniów, rodziców, współpracowników, w środowisku lokalnym — realizuje tym samym rolę zawodową. Myślę, że zdobycie ogólnej wiedzy, na którą wskazują badani, o Innym/Obcym może stanowić dobry punkt wyjścia szerszych poszukiwań, może podsycać chęć poznania. Będzie swoistym zapleczem, pozwalającym na bezpieczną eksplorację. Kolejnym krokiem w edukacji międzykulturowej będzie wejście w relacje dwu- bądź wielostronnej wymiany — oddziaływania.

Nauczyciele z kolejnej grupy sformułowali definicję edukacji międzykulturowej wskazującą na dwa jednocześnie przebiegające procesy: po-

znanie i zrozumienie innych kultur. Podano tu między innymi, iż edukacja międzykulturowa to:

- „wychowanie i nauczanie do asymilowania treści wielokulturowych”;
- „działania, które mają na celu poznanie i zrozumienie innych kultur, uwzględniając własną tradycję i kulturę”;
- „poznanie, zrozumienie łączności i odrębności występujących w danych kulturach, wyrabianie tolerancji”;
- „przygotowanie się przebywania, mieszania się z sobą ludności z różnych kultur, różnych krajów, w związku z poszerzającą się globalizacją i zniesieniem fizycznych granic”.

To najpełniejsze znaczeniowo definicje, podkreślające wzajemne oddziaływanie „stykających się” narodowości. Niektórzy nauczyciele punktem odniesienia formułowania definicji uczynili własną tożsamość narodową, inni mówili o potrzebie kształtowania postaw tolerancji, wskazując na globalizację jako przyczynę procesów wielokulturowych.

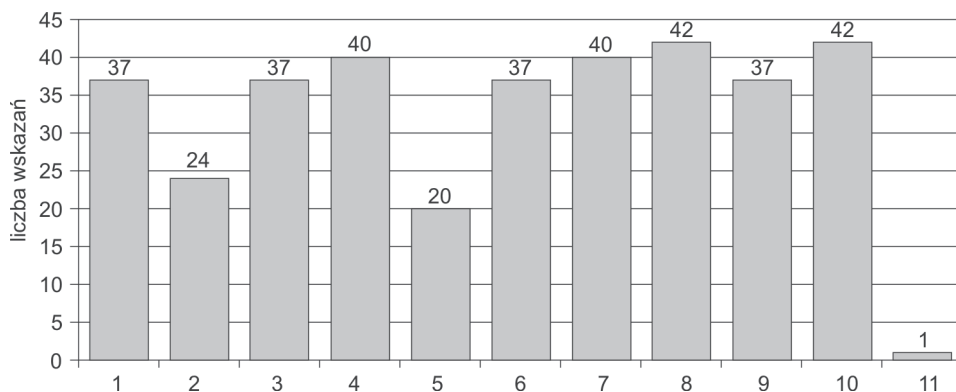
Najmniejszą grupę stanowili nauczyciele, którzy określili edukację międzykulturową jako reakcję na wielokulturowość, na przykład:

- „to reakcja na dostrzeganie wielokulturowości współczesnych społeczeństw”;
- „to odpowiedź na występowanie wielu kultur, współistnienie kultur”.

Takie spojrzenie na edukację międzykulturową jest również właściwe, zgodne z definicją proponowaną przez Jerzego Nikitorowicza: „[...] edukacja międzykulturowa jest swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia środowisk wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorców, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej” (Nikitorowicz, 2003, s. 934).

W toku badań nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie zjawisk, faktów, które występują w polskim społeczeństwie i świadczą o wielokulturowości, łączności pomiędzy kulturami.

Za główne przejawy międzykulturowości w skali społecznej badani nauczyciele uznali zamieszkiwanie w Polsce dwunarodowościowych małżeństw, fakt osiedlania się i pracy w naszym kraju obcokrajowców (po 42 wskazania). Nie mniej istotne były obserwacje dotyczące przejmowania przez Polaków tradycji, zwyczajów, ról społecznych z innych kultur, a także funkcjonowanie w klasach szkolnych uczniów różnych narodowości (po 40 wskazań). Znacznie mniej wskazań miały takie fakty, jak: rosnąca tolerancja dla innych narodowości (24 wyróżnienia) czy język obcy w codziennym użyciu (20 wskazań). W mojej opinii wyniki stanowią zwiastun pozytywnych międzykulturowych przemian (zob. rys. 1).



Rys. 1. Zaobserwowane w polskim społeczeństwie przejawy międzykulturowości — liczba wskazań w opiniach respondentów

Objaśnienia: 1 — informacje, programy w mediach o różnych kulturach; 2 — rosnąca tolerancja dla innych narodowości; 3 — wyjazdy za granicę na urlop; 4 — uczniowie różnych narodowości w szkole; 5 — język obcy w codziennym użyciu; 6 — różne wyznania, religie; 7 — tradycje, zwyczaje, role społeczne przejmowane z innych kultur przez Polaków; 8 — ludzie innej narodowości zamieszkujący, pracujący w naszym kraju; 9 — festiwale, wystawy, imprezy międzynarodowe; 10 — małżeństwa dwunarodowościowe; 11 — inne.

Źródło: Badania własne.

Nauczyciele, uszczegóławiając przejawy międzykulturowości, wskazywali również takie, które obserwują na terenach szkół, będących ich miejscem pracy (tabela 2).

Tabela 2

**Zaobserwowane przez nauczycieli
przejawy międzykulturowości w polskiej szkole**

Przejawy międzykulturowości	Liczba	Procent
Międzynarodowe wymiany uczniów/studentów	42	15,73
Nauczyciele/wykładowcy obcokrajowcy	28	10,49
Treści programowe dotyczące innych kultur	40	14,98
Książka, prasa obcojęzyczna	24	8,98
Konferencje międzynarodowe dla nauczycieli i studentów	28	10,49
Uczniowie różnych narodowości	37	13,86
Wzorce wychowania przyjmowane z zagranicy	25	9,36
Metody, formy nauczania wyznaczone standardami światowymi	8	3,00
Styl zachowania się uczniów modelowany zasadami obowiązującymi w innych narodowościach	29	10,86
Sposób funkcjonowania nauczyciela/studenta wzorowany na zagranicznych kanonach	4	1,50
Inne	2	0,75
Razem	267	100,00

Objaśnienia: Respondenci mieli możliwość dokonania wielokrotnych wskazań.

Źródło: Badania własne.

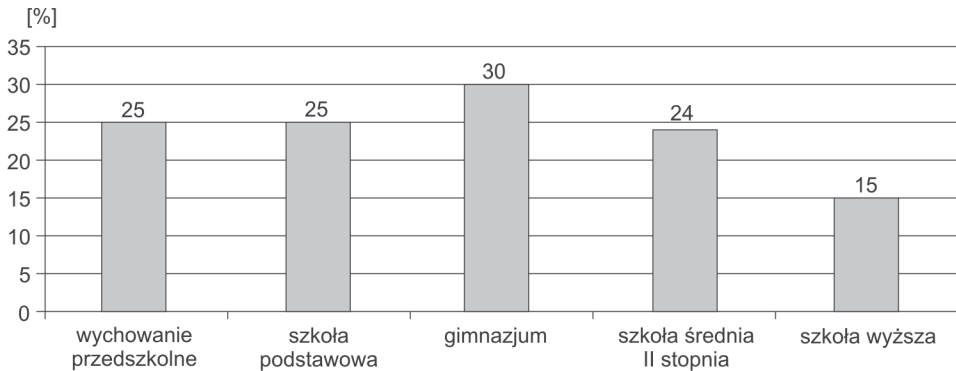
Międzynarodowa wymiana uczniów/studentów (15% wskazań) to najważniejszy przejaw międzykulturowości istniejącej w rzeczywistości szkolnej. Treści programowe prezentujące informacje o różnych kulturach (14% wskazań) przekazywane w obrębie różnych przedmiotów na różnych szczeblach oświaty — to kolejny ważny przejaw międzykulturowego funkcjonowania badanych. Prawie 14% wskazań to stwierdzenia ujawniające, że nauczyciele w swojej praktyce zawodowej spotkali się z uczniami różnych narodowości.

Respondenci (10% wskazań) uznali, że styl zachowania się uczniów spowodowany jest wzorami obowiązującymi w innych niż nasza narodowościach. Kontrastuje to bardzo z danymi ilościowymi dotyczącymi sposobów funkcjonowania nauczyciela/studenta zgodnie z zagranicznymi kanonami (1% wskazań). Dlaczego wystąpiło tu aż tak duże zróżnicowanie? Myślę, że przyczyn może być wiele. Uczniowie dorastają w rzeczywistości międzykulturowej, a badani nauczyciele to ludzie dojrzały, znający realia, ale zakorzenieni w epoce hermetyczności narodowej. Możliwe również, iż nauczyciele sami nie do końca uświadamiają sobie wzorce, z których czerpią i które prezentują podczas realizacji swoich zawodowych powinności. Podobnie jak uczniowie, również nauczyciele korzystają z ogromnej ilości źródeł informacji, które bezsprzecznie kształtują wizerunek roli społecznej, zawodowej.

Większość badanych nauczycieli (94%) stwierdziła, iż idee edukacji międzykulturowej są realizowane we współczesnej polskiej szkole, 6% respondentów było odmiennego zdania.

W opiniach respondentów założenia edukacji międzykulturowej są wdrażane zasadniczo na poziomie szkoły gimnazjalnej — tak wskazało 30% badanych. Szkole średniej II stopnia (24%) i szkole podstawowej (25%) — jako instytucjom promującym międzykulturowość — nauczyciele przypisali zbliżone wartości. Zdaniem badanych, najrzadziej treści dotyczące międzykulturowości pojawiają się w wychowaniu przedszkolnym (rys. 2). Czego dotyczą treści dydaktyczno-wychowawcze odwołujące się do założeń edukacji międzykulturowej? Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawiam w tabeli 3.

Najliczniej przedstawione zostały treści dotyczące „poznawania innych kultur” (20% wskazań) oraz „tolerancji dla innych kultur” (18%). Powtórzyły się więc główne atrybuty definicji edukacji międzykulturowej konstruowane przez respondentów. Na dalszym planie znalazły się zagadnienia dotyczące kształtowania postaw społecznych: „uczenie otwartego spojrzenia na Obcych” (15% wskazań) oraz „uświadomienie uczniom polskich odrębności narodowych” (13%). Niestety, dość niski wynik (5% wskazań) uzyskało zadanie dotyczące wdrażania do konstruktywnego bycia razem z przedstawicielami innych narodowości, a przecież to zasadniczy cel edukacji międzykulturowej.



Rys. 2. Szczegółe polskiej szkoły, na których realizowane są założenia edukacji międzykulturowej, w opiniach respondentów.

Źródło: Badania własne.

Tabela 3

Treści dydaktyczno-wychowawcze odwołujące się do założeń edukacji międzykulturowej w opiniach respondentów

Odpowiedzi	Liczba	Procent
Tolerancja dla innych narodów	44	18,25
Uświadomienie uczniom polskich odrębności narodowych	32	13,28
Poznawanie innych kultur	48	19,92
Porównywanie systemów edukacyjnych	16	6,64
Uczeń/student — obywatel świata	20	8,30
Nauczyciel — obywatel świata	21	8,71
Porównanie form pracy, nauki, standardów życia	12	4,98
Uczenie otwartego spojrzenia na Obcych	36	14,94
Wdrażanie do konstruktywnego bycia razem z przedstawicielami innych narodowości	12	4,98
Razem	241	100,00

Objaśnienia: Respondenci mieli możliwość dokonania wielokrotnych wskazań.

Źródło: Badania własne.

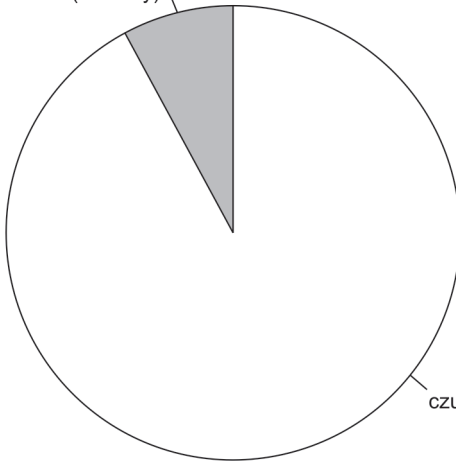
Pedagodzy zostali zapytani wprost o to, czy czują się przygotowani do promowania treści edukacji międzykulturowej wśród obecnych i przyszłych swoich uczniów. Rozkład odpowiedzi przedstawia rys. 3.

Przeważająca większość respondentów (91%) wskazała, iż jest gotowa do rozpowszechniania idei międzykulturowych. Swoją samoocenę nauczyciele uzasadniali w następujący sposób:

— „świadomość istnienia wielu kultur ułatwi uczniom poznanie zasad tolerancji”;

- „czuję się przygotowana do promowania treści edukacji międzykulturowej, jestem osobą tolerancyjną i otwartą na Innych”;
- „zachęcam uczniów do poznawania nowych miejsc i ludzi”;
- „trzeba z optymizmem dostosować się do zmieniającej się rzeczywistości, gdyż zjawisko międzykulturowości będzie się we współczesnym świecie nasilać, a edukacja ta jest ważna i promuje ideę pokoju”;
- „jestem gotowa; coraz częściej w szkole uczą się dzieci z innego kraju, funkcjonujące zgodnie z inną kulturą, przyzwyczajamy się do nich”.

nie czuję się gotowy(-a) do promowania treści edukacji międzykulturowej
(4 osoby)



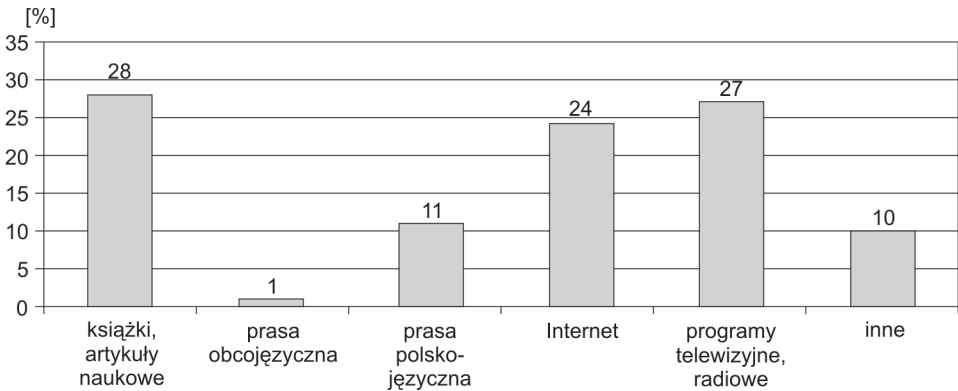
czuję się gotowy(-a) do promowania treści edukacji międzykulturowej
(44 osoby)

Rys. 3. Gotowość badanych nauczycieli do promowania treści edukacji międzykulturowej

Źródło: Badania własne.

Większość uzasadniała swoją odpowiedź argumentami popierającymi słusność budowy społeczeństwa wielokulturowego aniżeli faktyczną własną gotowością do podejmowania zadań edukacji międzykulturowej. Nieliczni wskazali, iż ich przygotowanie do promowania międzykulturowości opiera się na pozytywnych postawach prospołecznych czy doświadczeniu zawodowym. Niestety żaden z badanych nie wskazał, iż uczestniczył w wymianie międzynarodowej uczniów i/lub nauczycieli, odbywał staż, był asystentem obcokrajowca czy chociażby ma szeroką wiedzę na temat innych narodowości.

Diagnozowani nauczyciele — jak pokazują to wyniki badań — swą wiedzę z zakresu międzykulturowości czerpią zasadniczo z kilku źródeł (rys. 4).



Rys. 4. Wyróżnione przez respondentów źródła wiedzy na temat międzykulturowości/edukacji międzykulturowej

Objaśnienia: Respondenci mieli możliwość dokonania wielokrotnych wskazań.

Źródło: Badania własne.

Za podstawowe źródła wiedzy, w opiniach badanych, zostały uznane informacje pozyskiwane z książek i opracowań naukowych (28% wskazań), a także z programów telewizyjnych, radiowych (27% wskazań). Wielu respondentów jako „miejsce” pozyskiwania treści poszerzających zakres wiedzy na temat międzykulturowości wymieniło również Internet (24%). Tylko 1% wskazań dotyczył sięgania po prasę obcojęzyczną. Wśród innych źródeł (10% wskazań) nauczyciele wymienili między innymi koncerty, warsztaty, konferencje, wyjazdy za granicę podczas urlopu.

Niestety żaden z respondentów nie wskazał, iż źródłem wiedzy czy inspiracji do poszukiwań była na przykład szkoła wyższa lub średnia. Edukacja międzykulturowa w rzeczywistości szkolnej nie funkcjonuje jako odrębny przedmiot, pojawia się od niedawna na uczelniach wyższych jako edukacja regionalna, globalna, wielokulturowa czy komunikacja międzykulturowa.

Treści edukacji międzykulturowej badani nauczyciele realizowali w ramach ścieżki edukacyjnej (44% wskazań), wplatali idee tej edukacji w zagadnienia własnego przedmiotu (26% wskazań) lub w tematykę kółek zainteresowań (26%). Inne możliwości nauczania o międzykulturowości (4% wskazań), o których nadmienili badani, to organizowane w placówkach konkursy wiedzy o kulturze, kuchni, tradycjach wybranych narodów.

Konkluzja

Problematyka międzykulturowości, edukacji międzykulturowej stanowi istotne zjawisko społeczne. Szczególną rangę ma to zagadnienie dla nauczycieli i pedagogów, którzy są współtwórcami procesu edukacji i wychowania kolejnych pokoleń. Mimo iż formułowane przez badanych nauczycieli definicje edukacji międzykulturowej nie są w pełni kompletne, to jednak pozytywnie wpisują się w szeroką problematykę międzykulturowości.

Badani są pozytywnie nastawieni do zróżnicowania kulturowego społeczeństwa, większość wskazuje na pozytywne aspekty różnorodności kultur. Respondenci uznają się za osoby tolerancyjne i otwarte, ciekawe świata i ludzi. Te cechy mogą okazać się cenne dla ich podopiecznych, gdyż niezaprzeczalny jest fakt istotności nastawienia nauczyciela do Obcych/Innych. Pozytywne — promujące współdziałanie międzykulturowe — nastawienie nauczyciela może stanowić fundament lub chociażby inspirację do budowania postawy promiędykulturowej uczniów.

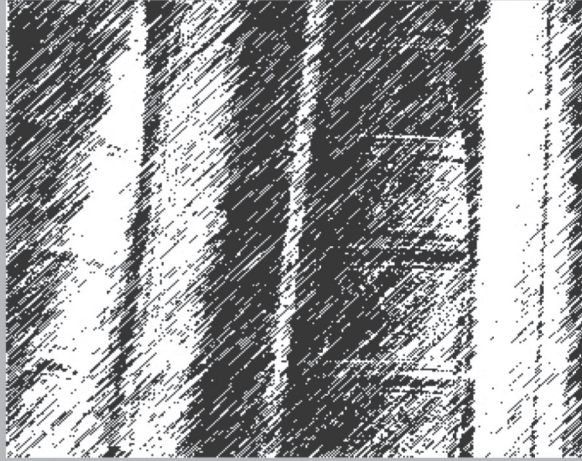
Respondenci ujawnili również niedomagania polskiej szkoły w zakresie prowadzenia edukacji międzykulturowej — pobieżność nauczania (brak przedmiotu „edukacja międzykulturowa”). Nauczyciele dostrzegają potrzebę kroczenia, „współbycia” z Innymi, jednak wyczuwalna jest także obawa o tożsamość narodową. W społeczeństwie międzykulturowym znajdzie się miejsce dla różnych kultur, bez potrzeby ich rankingowania. To, ile my, Polacy, będziemy chcieli zaczerpnąć od Innych, zależy od nas samych.

Jak twierdzi Grzegorz Francuz: „Współczesna rzeczywistość potęguje procesy alienacyjne, co bezpośrednio zagraża odejściem człowieka od podstaw jego człowieczeństwa, zapomnieniem i destrukcją konstruktywnych dla bycia człowieka elementów. Niepoślednią rolę w przebiegu tych procesów odgrywa wychowanie. [...] wychowanie może spełniać jedynie rolę adaptacyjną, a może też przekazywać z pokolenia na pokolenie depozyt, którym jest pełnia człowieczeństwa. Wychowanie, edukacja może poszerzać nasze pole partycypacji w bycie lub zawężać; przyczyniać się do wzrastania człowieczeństwa w nas lub też do jego skarłowacenia” (Francuz, 1999, s. 46—47). Autor ten lek na współczesną rzeczywistość wielokulturową upatruje w wychowaniu, edukacji, bez tych solidnych podstaw nie będziemy godnie żyć, w ogóle nie będziemy ludźmi.

Badania potwierdzają tezę, iż weszliśmy na tę drogę międzykulturowości — polscy nauczyciele razem z uczniami poznają Innego, bacznie się przyglądają jego kulturze, próbują i smakują. Czas na kolejny krok...

Bibliografia

- Banach C., 2004: *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 3: M—O. Warszawa, s. 548—553.
- Denouz P., 1995: *La recherche interculturelle en France*. In: *Relations et apprentissages interculturelles*. Éd. M. Abdallah-Preteuille, A. Thomas. Paris, s. 161—173.
- Francuz G., 1999: *O nową integrację wychowania*. Kraków 1999.
- Grzybowski P.P., 2001: *Edukacja międzykulturowa — konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków.
- Kwiatkowska H., 2008: *Pedeutologia*. Warszawa.
- Mauviel M., 1985: *Qu'appelle-t-on études interculturelles en sciences humaines et en sciences de l'éducation? Esquisse d'un état de la question*. In: *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Éd. C. Clanet. Vol. 1. Toulouse.
- Mialaret G., 2001: *La multiculturalité et l'éducation au XXI siècle*. In: *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*. Éd. L. Marmoz, M. Derrij. Paris, s. 271—272.
- Nikitorowicz J., 2003: *Edukacja międzykulturowa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1: A—F. Warszawa, s. 934—942.
- Pituła B., 2010: *Stale cechy osobowości determinantami jakości pracy zawodowej*. Bydgoszcz.



MONIKA SULIK

Spółeczno-kulturowy wymiar doświadczeń kobiet będących nauczycielami akademickimi — refleksje z badań

Człowiek dorosły w każdym momencie swego życia codziennego znajduje się w biograficznie zdeterminowanej sytuacji, to znaczy w środowisku fizycznym i społeczno-kulturowym. W tym środowisku ma swoje miejsce, nie tylko określone przez czas i przestrzeń fizyczną, ale także przez rolę społeczną [...]. W tym środowisku człowiek żyje wśród innych ludzi, jest związany z nimi przez wzajemne wpływy, pracę, wypoczynek, życie rodzinne.

Małgorzata Dziegielewska (2000, s. 81)

Social-cultural experiences of women who are academics — reflections of research

Abstract: The objective of reflections to show the experiences of women, which taking the role of the University teacher. Women are affected by the phenomenon of feminization of the profession but on the other hand, they experiences significant disparities associated with the duties of their functions and prestigious academic titles. Women's experiences were shown primarily in the context of socio-cultural, which seem affect the human existences. Reflections are presented on the basis of qualitative research conducted with the women who are academic teacher.

Key words: women science, university teacher, culture.

Słowa Małgorzaty Dziegielewskiej uświadamiają nam, jak wiele w nas dzieje się dzięki temu lub poprzez to, co obok nas. Wszystko to, co stanowi nasze otoczenie zewnętrzne, ma znaczący wpływ na nasze doświadczenia, na to, kim jesteśmy, jacy jesteśmy i w jakim kierunku zmierzamy. Opierając się na sądach zdroworozsądkowych i potocznych, a także dokonując szczegółowego przeglądu statystyk, bezsprzecznie doświadczyliśmy w naszym kraju feminizacji zawodu nauczyciela. Zjawisko to dotyczy wszystkich szczebli edukacji i — jak sądzę — związane jest z wieloma uwarunkowaniami kulturowymi, społeczno-ekonomicznymi, jak i ma źródło w szczególnie silnym przywiązaniu do tradycji. Jak zauważa Aleksander Nalaskowski, to właśnie kobiecość wydaje się symbolizować nasze (człowiecze) zadomowienie w świecie. Autor pisze, że kobiecość jest symbolem mądrości i wiedzy (*Alma Mater*), wierności (matka Ziemia), pierwszej nauki (frazelogizm „wyssać z mlekiem matki”), doświadczenia (matczyne upomnienie), oczekiwania (powrót do Macierzy) (Nalaskowski, 2001, s. 25).

Celem podjętej przeze mnie refleksji jest ukazanie doświadczeń związanych z podejmowaniem przez kobiety roli nauczyciela akademickiego. Te doświadczenia kobiet wydają się interesujące. Z jednej strony chodzi o zjawisko feminizacji zawodu nauczyciela akademickiego, z drugiej strony o doświadczenie znacznych dysproporcji (kobiety są niedoreprezentowane w odniesieniu do mężczyzn) związanych z pełnionymi przez tę płć prestiżowymi funkcjami w środowisku akademickim czy też uzyskiwanymi stopniami i tytułami naukowymi. Doświadczenia kobiet realizujących się w dydaktyce akademickiej zamierzam ukazać przede wszystkim przez pryzmat uwarunkowań społeczno-kulturowych¹, które to zdają się niezwykle silnie kształtować człowiecze zadomowienie w świecie. Swoje refleksje chciałabym oprzeć na badaniach jakościowych z udziałem kobiet „naukowczyń”, realizujących się również w zawodzie nauczyciela akademickiego². W przeprowadzonym przeze mnie badaniu jakościowym wzięły udział 24 kobiety, które realizują się w obszarze nauki, są pracownikami naukowymi. Były to kobiety w wieku od 35 do 70 lat. Sześć z nich ma tytuł profesora zwyczajnego, sześć tytuł profesora nadzwyczajnego, jedna respondentka posiada stopień doktora habilitowanego, a jedenaście pozostałych — stopień doktora. Wielkość

¹ W ujęciu tym słuszne wydaje się niewyodrębnianie zjawisk społecznych ze zjawisk kultury, a traktowanie ich jako zjawisk społeczno-kulturowych. Argument w tym względzie stanowią poglądy P. Sorokina i innych badaczy, którzy utrzymują, że „sfera zjawisk społecznych i zjawisk kultury są w rzeczywistości ludzkiej nierozzerwalnie z sobą powiązane”. Cyt. za: Turowski, 1994, s. 40.

² W tym miejscu pragnę zaznaczyć, iż prezentowane fragmenty badań szerzej opisane są w mojej publikacji: Sulik, 2010.

próby była uzależniona od nasycenia zebranego materiału badawczego. Moje rozmówczynie zamieszkują różne miasta Polski (Gliwice, Katowice, Kraków, Lublin, Poznań, Siedlce, Sosnowiec, Warszawa, Zielona Góra) oraz są reprezentantkami różnych uczelni wyższych (Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Warszawski, Akademia Rolnicza, Akademia Medyczna, Akademia Podlaska, Politechnika Śląska). Taki wybór badanych kobiet spowodowany był chęcią poznania doświadczeń kobiet z różnych środowisk o odmiennych wpływach kulturowych.

W badaniach jakościowych posłużyłam się metodą biograficzną, która — jako strategia poznania nauk humanistycznych — opiera się na założeniu, iż poznawanie rzeczywistości powinno obejmować zarówno obiektywne, jak i subiektywne elementy życia społecznego. Metoda ta wydaje mi się szczególnie cenna ze względu na fakt, iż eksponuje autonomię, podmiotowość, indywidualne postrzeganie świata, a jednostka jest w niej widziana jako „niepowtarzalna struktura psychospołeczna” (Worach-Kardas, 1990, s. 117).

W swojej próbie ukazania społeczno-kulturowego wymiaru doświadczeń związanych z rozwojem zawodowym kobiet zamierzam odwołać się do przedstawionych przez Donalda Supera stadiów rozwoju kariery zawodowej (Paszowska-Rogacz, 2003). Autor ten dokonał pewnej formalizacji stadiów rozwoju kariery zawodowej; wyróżnił pięć faz rozwojowych: dzieciństwo, dorastanie, wczesna dorosłość, dojrzałość i starość. Nazwa każdego okresu określa typowe dla niego zadania rozwojowe.

Dzieciństwo i socjalizacja — faza wzrostu

Dzieciństwo to zwykle okres zabawy i beztroski, ale też okres, w którym zachodzi wiele rewolucyjnych zmian w organizmie człowieka. Charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego są nie tylko zmiany o charakterze biologicznym, lecz także wiele zmian dotyczących rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz osobowości. W okresie tym, jak zauważył Eli Ginzberg, mają swoje korzenie skłonności do wyboru zawodu (podają za: Paszowska-Rogacz, 2003, s. 77). Anna Paszowska-Rogacz zaznacza — za Donaldem Superem — że „Treścią tej fazy jest tworzenie i rozwijanie pojęcia obrazu siebie poprzez identyfikowanie się z osobami ważnymi w rodzinie i w szkole” (ibidem). Główne zadanie rozwojowe dziecka w tym czasie to przejście z orientacji na zabawę w kierunku orientacji na pracę (ibidem, s. 78). W okresie tym niebagatelne znaczenie

dla realizacji zadań ma wpływ domu rodzinnego, pierwsze doświadczenia edukacyjne oraz pierwsze kontakty z rówieśnikami.

W narracjach badanych przeze mnie kobiet uwidoczniły się liczne nawiązania do czasu dzieciństwa i związanych z tym okresem doświadczeń mających wpływ na późniejsze etapy biografii respondentek, dotyczące wyboru zawodu nauczyciela akademickiego. Duże znaczenie dla wielu moich rozmówczyń miały doświadczenia związane z atmosferą panującą w domu rodzinnym. Rodzina ujmowana jest jako prymarny kontekst rozwojowy dziecka. To bowiem w domu rodzinnym dziecko obserwuje i przyjmuje wzory różnych, coraz bardziej skomplikowanych form aktywności (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2002). Maria Tyszkowa zauważa, że różnego rodzaju czynności związane z pomocą w gospodarstwie domowym czy też z opieką nad młodszym rodzeństwem w pewien sposób przygotowują dzieci do przyszłej działalności zawodowej (Tyszkowa, 1977). Moje rozmówczynie — Barbara, Sonia i Aneta — zauważają bezpośredni wpływ klimatu panującego w domu rodzinnym na ich rozwój intelektualny, który z pewnością w znaczący sposób warunkował wybór drogi zawodowej:

Barbara: „W moim domu rodzinnym panowała atmosfera i klimat sprzyjający niemarnowaniu talentów. Byłam bardzo dobrze prowadzona. [...] Bardzo przeżywałam emocjonalnie wspólne czytanie z mamą, reagowałam emocjonalnie. Wprowadzano mnie w literaturę, a książeczka to był najlepszy prezent. Myślę, że wpływ domu rodzinnego jest niezwykle ważny, samo nastawienie, czas na rozmowy, wprowadzanie dzieci w zamilowania. [...] to nie była rodzina intelektualistów, to była prosta rodzina, ale panowała w niej aura humanistyczna [...]. Atmosfera czytelnicza w domu panowała”.

Sonia: „W mojej rodzinie, jakkolwiek rodzice nie mają wyższego wykształcenia, zawsze lektura i takie dyskusje na różne tematy [...], no, były czymś powszednim u nas i wiem, że rodzice zawsze mnie popychali do przodu, wierzyli w to, że jestem w stanie przekraczać sama siebie w jakichś tam momentach trudności”.

Aneta: „Ja pochodzę z rodziny nauczycielskiej, rodzice byli nauczycielami i myślę, że to, że zajęłam się tą nauką, to też bierze się stąd”.

Wybory zawodowe kobiet pełniących role nauczycieli akademickich zdają się mieć również ogromny związek z pierwszymi doświadczeniami edukacyjnymi. Elżbieta Sujak podkreśla doniosłość wpływu nauczycieli i wychowawców, których napotyka każdy człowiek na swej drodze. Autorka ta zaznacza, że „nauczyciele wszystkich stopni nauczania aż do akademickich włącznie stanowią dla człowieka szansę nabycia umiejętności kontaktu rzeczowego, który kiedyś będzie niezbędny w całym życiu zawodowym i społecznym” (Sujak, 1992, s. 193). Szczególną rolę

przypisuje nauczycielom szkoły podstawowej; to oni stają się „przewodnikami ułatwiającymi orientację w rozszerzających się horyzontach zainteresowań i zagadnień, wśród których trzeba dokonywać selekcji i wyboru kierunku dalszej drogi” (ibidem). Badane kobiety w swych narracjach wiele miejsca poświęciły właśnie opowieściom o pierwszych nauczycielkach i nauczycielach, osobach, które potrafiły zainteresować swoim przedmiotem, zaszcześcić pasję. Widoczne jest to szczególnie w narracji Heleny, która niezwykle ciepło wspomina swego edukacyjnego przewodnika:

Helena: „[...] dużą rolę w rozwoju zainteresowań odgrywa nauczyciel, [...] i to od szkoły podstawowej. Ja miałam bardzo dobrą młodą nauczycielkę fizyki, która potrafiła nas bardzo zainteresować przedmiotem, organizowała koła naukowe dla młodzieży, no i spędzaliśmy dużo czasu, oprócz tego była naszą drużynową w harcerstwie. Osoba tak dynamiczna, miała bardzo duży wpływ na ukształtowanie naszego życia, dużo ludzi [...] było pod jej wpływem. Tak że rola nauczyciela jest bardzo dużą w kształtowaniu zainteresowań młodego człowieka. [...] no i tak to się zaczęło”.

Dorastanie i pierwsze życiowe wybory badanych kobiet — faza poszukiwań

W kolejnej wymienionej przez Donalda Supera fazie rozwoju zawodowego, nazwanej fazą poszukiwań, „obserwuje się kształtowanie obrazu siebie przez wypróbowywanie różnych ról społecznych oraz zawodowe doświadczenia w czasie nauki w szkole, czasie wolnym i w pracy czasowej” (Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 77). Faza poszukiwań dla badanych przeze mnie kobiet wiąże się przede wszystkim z wpływem na nie znaczących osób, wpływem kultury i tradycji oraz sytuacji społeczno-politycznej. Jak się okazuje, czynniki te miały ogromny wpływ na kształtowanie się obrazu siebie moich rozmówczyń, jak również na ich uczestnictwo w obszarze kształcenia akademickiego. Jednak jako czynniki najbardziej istotne w tym okresie badane kobiety wskazywały znaczące osoby, zarówno z życia osobistego, jak i z życia naukowego. Oczy innych ludzi, jak zauważa Małgorzata Malicka, pełnią rolę metaforycznych zwierciadeł, w których możemy się przejrzeć, często dostrzec to, czego do tej pory o sobie nie wiedzieliśmy (Malicka, 2002). Warto się zatem bliżej przyjrzeć wspomnianym wpływom. Kobiety biorące udział w badaniu w tej fazie

zwracały uwagę przede wszystkim na rolę osób znaczących, mentorów, mistrzów i autorytety naukowe. Świadomość tego mają między innymi Helena, Joanna, Urszula, Agnieszka i Alicja:

Helena: „[...] głównie napotkanie właściwej osoby na swojej drodze życia ma wpływ na [...], przynajmniej w moim przypadku, ale ja myślę, że nie tylko w moim, miało wpływ na jakąś karierę, drogę życiową”.

Joanna: „[...] był to profesor o bardzo świątłym umyśle, o bardzo szerokich horyzontach, który uczył dystansu, który potrafił pociągnąć za sobą młodych ludzi i to chyba osobowość raczej na początku mojego profesora mnie zafascynowała [...]. Pan profesor [...] był takim moim duchem przewodnim w całym tym moim życiu zawodowym i bardzo boleśnie przeżyłam jego odejście, [...] dla tego człowieka warto tutaj było przychodzić, żeby mieć z nim kontakt, żeby z nim pracować, to jednak ma olbrzymie znaczenie, nie tylko własne zainteresowania, ale to, kogo się spotyka na swojej drodze”.

Urszula: „Szef mój [...] wyszedł z ofertą, zaproponował, skoro ja się nigdy nie paliłam, ja nie myślałam o sobie w tym miejscu. Tutaj to zaproponowanie było wywołaniem mnie do odpowiedzi pt. »spróbuj«”.

Agnieszka: „Mój przyszły promotor (bo wtedy jeszcze nie wiedziałam, że będę robić doktorat) zaproponował mi, żebym na uczelni pozostała. [...] no i tak się zaczęła moja kariera”.

Alicja: „Na czwartym roku byłam na seminarium u pani profesor E., i ona mnie przyuważyła, i ona mi zaproponowała pracę, jeszcze [...] na czwartym roku, czyli żebym już na piątym roku zaczęła staż”.

Osoby wyjątkowe, o których tutaj mowa, to bardzo często w oczach moich rozmówczyń mistrzowie nauki. To osoby, które oddziałują na drugiego człowieka w sposób szczególny. Florian Znaniński, mówiąc o tego typu oddziaływaniu jednego człowieka na drugiego, mówi o osobistym promieniowaniu (Znaniński, 1974, s. 331). Promieniowania tego z pewnością doświadczyły kobiety, które brały udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach.

Adolescencja i stabilizacja — faza zajęcia pozycji

Kolejna faza rozwoju zawodowego, według Donalda Supera, to faza zajęcia pozycji, która przypada na 25.—44. rok życia. „W fazie tej, po wybraniu głównej dziedziny zatrudnienia [...], podstawowy wysiłek jest poświęcany na znalezienie w niej stałego miejsca” (Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 77).

Okres ten osoby biorące udział w badaniach bardzo często ukazywały przez pryzmat nowo podjętych ról rodzinnych i zawodowych. Zazwyczaj opisywały ten czas w kontekście wewnętrznych konfliktów i napięć. Jak wiadomo, z jednej strony bieg życia kobiety wyznaczany jest zdarzeniami rodzinnymi, z drugiej natomiast praca zawodowa dla kobiety stanowi niekwestionowane źródło satysfakcji, szczególnie gdy kobieta zdobyła wykształcenie i atrakcyjny zawód. W literaturze dotyczącej funkcjonowania kobiet wiele miejsca poświęca się trudnym wyborom rodzinno-zawodowym, które to niezwykle często prowadzą do wewnętrznego poczucia dysharmonii i frustracji, do konfliktu ról. Bogusława Budrowska podkreśla, że „decyzje kobiet dotyczące pracy i rodziny zawsze były i są z sobą ściśle związane i wręcz nierozdzielne. Kobiety pracujące zawodowo znajdują się pomiędzy przysłowiowym młotem i kowadłem” (Budrowska, 2003, s. 61). Moje rozmówczynie wskazywały na liczne sytuacje, momenty życiowe, które były dla nich źródłem konfliktu ról:

Sonia: „[...] był moment, kiedy syn miał parę miesięcy, mąż był dosyć poważnie chory i **zastanawiałam się, czy sobie ze wszystkim poradzę**. Nie było wiadomo, czy mąż wróci do pracy czy nie, jak potoczą się nasze losy. W tym momencie zastanawiałam się, **czy jest to ta droga, którą powinnam wybrać**” (podkr. — M.S.).

Wybory kobiet związane z ich funkcjonowaniem w przestrzeni prywatnej, osobistej i zawodowej są, jak widać, bardzo frustrujące i niezwykle skomplikowane. Sonia, mówiąc o trudnych dla niej momentach związanych z konfliktem ról, nadaje osobiste znaczenia tym sytuacjom:

Sonia: „Jest takie ciągle poczucie, że **z jednej strony ma się to poczucie spełnienia, kiedy się coś robi, ale z drugiej strony taka obawa, czy nie zaniedbuje się rodziny i czy w którymś momencie nie będą żałowała**, że na przykład w którymś tam roku ważny był dla mnie jakiś tam artykuł jeden, drugi, trzeci, jakiś udział w konferencji, a nie na przykład częstszy kontakt, taki na co dzień, z synem — to takie czynniki hamujące” (podkr. — M.S.).

Słowa Soni znajdują potwierdzenie w tym, co o wewnętrznych dylematach kobiecych pisze Linda Brannon: „Współczesna kobieta jest szczególnie podatna na frustrację: jeżeli zaangażuje się w pełni jako fachowiec, bierze na siebie ryzyko bycia nietypową i niekobietą. Jeśli nie osiąga powodzenia w tradycyjnej roli, czuje się niespełniona jako osoba i kobieta. Jeśli podejmie obie role, nie ma pewności, czy wykonuje obie zadowalająco” (Brannon, 2002, s. 386).

Jak się okazuje, podobne doświadczenia mają Kinga, Krystyna i Marta. Kobiety te cenią fakt wykonywania przez siebie pracy naukowo-dydaktycznej ze względu na nienormowany czas i to, że pozwala ona na dużą samodzielność:

Kinga: „Nasza praca pozwala nam na to, że nie co dzień jesteśmy w pracy, więc więcej czasu mogę poświęcać mojemu dziecku, no i rodzinie”.

Krystyna: „Kolejny powód, dla którego zdecydowałam się na tę pracę [naukowo-dydaktyczną — M.S.], jest związany z tym, że w takiej pracy człowiek nie jest taki uszeregowany i nie musi tak od 7.00 do 15.00, od 7.00 do 15.00. Oczywiście, to wcale nie oznacza, że tej pracy jest mniej, ale w każdym razie człowiek sam sobie ustala, co będzie robił, jak będzie robił i w jakich okresach. Czasami jest to bardzo trudne, dlatego że człowiek musi sobie narzucić samodyscyplinę”.

Zdaniem Marty, praca dydaktyczna może sprzyjać życiu rodzinnemu, ale nie można tego powiedzieć o pracy naukowej. W narracji tej respondentki dostrzegamy związane z tym wątpliwości:

Marta: „Dydaktyka jest zupełnie do pogodzenia [...], jest nawet sprzyjająca, przychylna życiu rodzinnemu [...], ale nauka [...], jak teraz wyrzucić te myśli z głowy, jak się skupić zupełnie na czymś innym, trzeba się odebrać od świata rzeczywistego i w tym jest problem. [...] żeby napisać to jedno zdanie, to trzeba naprawdę porządnego namysłu, skupienia uwagi na problemie, przeprowadzenia pewnych badań, nawet jeśli czytasz literaturę naukową — nie każda jest pisana łatwym językiem, [...] dla mnie było to zupełnie nie do przejścia, głowa była pełna zmartwień. [...] to jest takie rozdarcie”.

Narratorki w swych wspomnieniach mówią również o ważnych wydarzeniach w ich zawodowej biografii, bardzo często wartościują je i ukazują konsekwencje z nimi związane. Dla Soni było to zdarzenie, wydawałoby się, niezwykle prozaiczne, bo dotyczące podjęcia zastępstwa w prowadzeniu zajęć. Ale, jak się okazuje, zdarzenie to miało niezwykle doniosłe znaczenie dla zawodowego rozwoju kobiety:

Sonia: „Takim momentem przełomowym był okres, kiedy zaproponowano mi to zastępstwo i poczułam smaczek pracy dydaktycznej i wtedy działałam, jak inni się rozwijają naukowo, i pomyślałam: czemu nie?”.

Dojrzałość i dalszy rozwój — faza konsolidacji

Kolejna faza — faza konsolidacji, przypadająca na okres nazywany przez innych autorów wiekiem średnim — związana jest przede wszystkim z umocnieniem i ugruntowaniem pozycji zawodowej. „Podejmowane są w niej [fazie konsolidacji — M.S.] działania stabilizujące wybraną drogę kariery zawodowej; bardziej rozwijane są wcześniej realizowane rodzaje aktywności niż inicjowane nowe” (Paszowska-Rogacz, 2003,

s. 91). Marian Olejnik podkreśla, że „charakteryzując rozwój człowieka w wieku średnim z punktu widzenia kariery zawodowej, najczęściej zwraca się uwagę na pozytywne aspekty tego okresu życia. Zazwyczaj pozycja zawodowa jest w tym czasie optymalna, co wyraża się w osiągniętym statusie materialnym, sytuacji finansowej, zakresie sprawowanej władzy, autorytecie, jak i satysfakcji z wykonywanej pracy” (Olejnik, 2002, s. 239). Co więcej, w literaturze podkreśla się, że w większości zawodów wiek średni jest okresem najważniejszych osiągnięć zawodowych, co dotyczy nie tylko artystów i naukowców, lecz także ludzi spełniających się w innych zawodach (ibidem). Moje rozmówczynie dzieliły się swymi doświadczeniami związanymi z tym okresem w ich życiu, głównie w kontekście klimatu intelektualnego panującego w ich środowisku pracy, w kontekście wpływów zarówno wspierających ich karierę zawodową, jak i ją utrudniających. Wiele miejsca przeznaczyły na opowieści o klimacie panującym w ich środowisku pracy oraz wskazywały na różne zależności pomiędzy atmosferą w pracy a swoim rozwojem zawodowym. Oto fragmenty narracji nawiązujące do tych kwestii:

Joanna: „Otoczenie zawodowe, u mnie to zawsze odgrywało olbrzymią rolę, bo gdyby w moim miejscu pracy panowały złe warunki, zła atmosfera pracy, to na pewno bym nie została”.

Krystyna: „Mieliśmy bardzo dobry i zgrany zespół, i muszę powiedzieć, że pomagaliśmy sobie nawzajem i czasami realizowaliśmy jakieś wspólne tematy, i to na pewno było jedno z podstawowych rzeczy, no na pewno to, że akurat tu pracowałam, a nie gdzie indziej — to ma wpływ na przebieg pracy i kariery i dzięki temu jakieś takie kolejne etapy mijały, człowiek dostawał jakiegoś napędu z takich czy innych powodów, które go zaopatrywały w kolejną porcję entuzjazmu, bo to właściwie trzeba dużo entuzjazmu, żeby być pracownikiem naukowym”.

Życzliwość, wsparcie oraz współpraca są z pewnością niezwykle mobilizujące, mają wpływ na zawodowe osiągnięcia oraz sukcesy, a przede wszystkim na nasze samopoczucie w środowisku związanym z życiem zawodowym.

Inne badane — Urszula oraz Aneta — mówią o braku sprzyjającego klimatu intelektualnego w ich środowiskach pracy:

Urszula: „Ja powiem szczerze, ja nie czuję atmosfery intelektualnej na uczelni, [...] i tego mi brakuje. Mnie tego zawsze brakowało. Ja i doktorat, i habilitację pisałam absolutnie sama, i to było dla mnie tak dołujące. Były takie momenty, kiedy ja dramatycznie potrzebowałam rozmowy, nawet nie genialnych myśli, ale takiej rozmowy, żeby druga osoba była naprawdę zainteresowana tym, co ja mówię, a nie żeby mi wyświadczała przysługę na zasadzie: to ty powiedz przez pół godziny, a potem ja opowiem ci dziesięć moich historii. To było jedno z najgorszych odczuć. To co

jest kwintesencją nauki? Żeby nie było przewodnika, który chce zawiązać grupę ludzi, którzy mają czas na wymianę myśli? Wszystko jest w biegu, a liczą się tylko efekty. Jest książka wydrukowana? — Świetnie! Jest habilitacja? Jest awans? — Świetnie! A po drodze, jak to się wszystko zdarzyło, czy to, o czym piszesz, cię interesuje czy nie?”

Aneta: „[...] spotkałam się z ogromną zazdrością w pracy. Tam były różne takie uszczypliwości co do zajęć, było to spowodowane tym, że były te osoby zagrożone”.

Jesień życia — faza schyłku?

W literaturze przyjmuje się, że okres starości zwykle związany jest z czasem osłabienia aktywności zawodowej, z czasem oficjalnego przejścia na emeryturę. Jak wiadomo, zawód pracownika naukowego należy do grupy specyficznych zawodów; w zawodzie tym bardzo często przejście na emeryturę nie oznacza wycofania się z działalności zawodowej. Bywa tak, że okres ten nie oznacza stagnacji, ale przeciwnie — jest szczególnie twórczy dla osób zajmujących się nauką. „Zmniejsza się wówczas lub zanika aktywność zawodowa ze względu na ograniczające ją możliwości fizyczne i psychiczne. Tworzą się nowe możliwości działania: najpierw w formie selektywnego uczestnictwa, potem bardziej w roli obserwatora” (Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 91).

W literaturze dotyczącej psychologicznych aspektów starzenia się podkreślane są wielkie możliwości twórcze — i to niekiedy na największą skalę — osób w trzecim wieku (Rembowski, 1982). Liczna egzemplifikacja sukcesów twórczych ludzi „po siedemdziesiątce” jest z pewnością niezwykle przekonująca w tym względzie³.

W grupie kobiet biorących udział w przeprowadzanych na potrzeby niniejszej pracy badaniach zaledwie kilka było osobami, o których ze względu na wiek metrykalny można było powiedzieć, że są osobami w tzw. trzecim wieku, w jesieni życia. Podkreślam jednak, że tylko ze względu na wiek metrykalny, gdyż osobowość tych kobiet, ich styl życia, temperament, zaangażowanie i aktywność wskazują na coś odmiennego. Choć kobiety te zbliżają się do wieku emerytalnego lub już go przekroczyły, ich aktywność i zaangażowanie nie maleją. Ciągłe są czynne zawodowo, odkrywają nowe obszary swej działalności. W kontakcie z nimi czuje się młodzieńczą radość i świeżość, co mogę z całym

³ Przykłady nieprzeciętnej działalności osób w jesieni życia podaje Włodzimierz Szewczuk (1962).

przekonaniem potwierdzić, gdyż doświadczyłam tego osobiście podczas badań.

Na przykład Anna, pomimo długoletniego stażu pracy naukowej, nie mówi o znużeniu czy zmęczeniu, a wręcz przeciwnie:

Anna: „Ja bardzo lubię pracę ze studentami i nie wyobrażam sobie życia bez pracy ze studentami. Wykładałam od roku 1970 stale na uniwersytecie [...], no to w różnej formie ja już wykładałam 35 lat. Bardzo lubię pracę z młodzieżą [...], bardzo to lubię, to jest dla mnie prawdziwa przyjemność. Oczywiście zawsze się przygotowuję do wykładu. Nie wyobrażam sobie, żebym mogła pójść nieprzygotowana na nowo. Bo stale się przecież człowiek rozwija, dochodzi coś nowego [...]”.

O odnalezieniu siebie w nowym obszarze, który jest związany z twórczością naukową, mówi także inna moja rozmówczyni — Cecylia:

Cecylia: „[...] również prowadzę taką działalność na pograniczu artystycznym. Współpracuję z ośrodkiem w Cieszynie, wydaliśmy razem albumy. Jestem również inicjatorką »Dni Ziemi« [...]. Dzisiaj po uszy jestem zanurzona, gdyż ta ostatnia moja praca wspólnie z etnografami, gdzie poszukujemy wspólnych korzeni pomiędzy etnografią, etnologią a geografiami [...], próbujemy wrócić i wskazać, jak bardzo ważne jest podejście interdyscyplinarne”.

Moje rozmówczynie mają jednak świadomość tego, że niebawem być może będą pomału wycofywać się z niektórych form działalności. Traktują zakończenie aktywności naukowej jako kolejny, naturalny etap w swoim życiu, mówią o tym bez żalu:

Cecylia: „[...] z pełną świadomością wiele moich funkcji przekazuję już moim kolegom [...]”.

Maria: „[...] no w tej chwili mam ostatniego doktoranta [...], bo chyba pójdę na emeryturę i nie wiem, co będę robiła. I to już jest koniec mojej kariery”.

Agnieszka również jest świadoma pewnych zmian związanych z wiekiem, które jednak w pełni akceptuje. Moja rozmówczyni doskonale odnajduje się w nowej sytuacji:

Agnieszka: „[...] jak tylko mogę, to jadę w góry, kiedyś nawet wspinałam się. Dziś to jest już tylko turystyka [...]. Stąd też moje pisanie o motywach górskich w literaturze [...]. Gdzieś się przewija w tym wszystkim wątek pisania. Na szczyt już nie wejść, ale mogę o nim napisać”.

Jesień życia kobiet pracujących naukowo, dydaktycznie to okres twórczy i w strukturze życia często różniący się od wcześniejszych jego faz. To bardzo budujący wizerunek kobiety pracującej w zawodzie nauczyciela akademickiego, skłaniający do refleksji, że zachowanie sprawności intelektualnej pozwala na twórcze i radosne przeżywanie okresu, który zwykło się ujmować jako okres fatalny i schyłkowy.

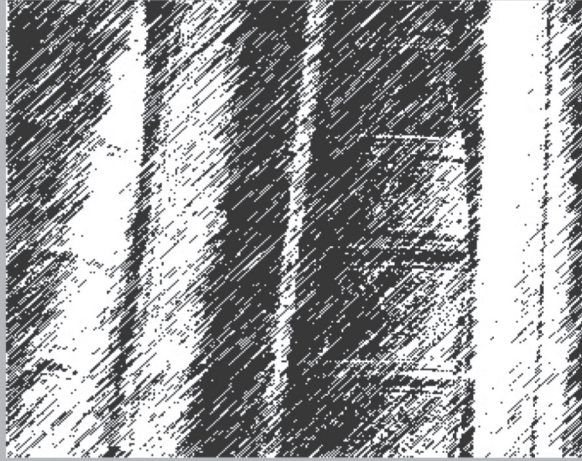
Podsumowanie

Nasze życiowe decyzje są determinowane czynnikami zewnętrznymi, których znaczenia nie jesteśmy do końca świadomi. Tkwiące głęboko w podświadomości wpływy kultury, tradycji sprawiają, że dokonujemy takich a nie innych wyborów, modyfikują je, oddziałują na nasze marzenia i pragnienia. Moje rozmówczynie — kobiety wykonujące zawód pracownika naukowo-dydaktycznego — w swych opowieściach nawiązywały przede wszystkim do wpływów społeczno-kulturowych, do roli i znaczenia tradycji wyniesionej z domu rodzinnego, znaczenia pierwszych doświadczeń edukacyjnych, wpływu osób znaczących oraz wpływów kulturowych. Jak się okazuje, plany dotyczące poszukiwań swojego miejsca w przestrzeni zawodowej oraz doświadczenia związane z rozwojem kariery zawodowej bardzo często zdeterminowane są właśnie tymi czynnikami.

Bibliografia

- Brannon L., 2002: *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni; podobni czy różni*. Przeł. M. Kacmajor. Gdańsk.
- Budrowska B., 2003: *Znikoma reprezentacja kobiet w elitach — próby wyjaśnień*. W: *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia kobiet. Monografia zjawiska*. Red. A. Titkow. Warszawa.
- Dzięgielewska M., 2000: *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności*. W: *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*. Red. J. Saran. Lublin.
- Gurba E., 2002: *Wczesna dorosłość*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa.
- Malicka M., 2002: *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa.
- Nalaskowski A., 2001: *Pedagogika w wirówce płci — od mądrości Biblii do dramatu Lolity*. W: *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej 15 maja 2000*. Red. E.A. Wesołowska. Warszawa.
- Olejnik M., 2002: *Średnia dorosłość, wiek średni*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa.
- Paszowska-Rogacz A., 2003: *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska P., Tyszkowa M., 2002: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa.
- Rembowski J., 1982: *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. Warszawa—Poznań.

-
- Sujak E., 1992: *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków.
- Sulik M., 2009: *Jesień życia kobiety — aspekty edukacyjne*. „Chowanna”, T. 2.
- Sulik M., 2010: *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*. Katowice.
- Szewczuk W., 1962: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa.
- Turowski J., 1994: *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin.
- Tyszkowa M., 1977: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Worach-Kardas H., 1990: *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Poznań.
- Znaniński F., 1974: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa.



MAŁGORZATA KARZMARZYK

Wybrane podręczniki
dla klas pierwszych
edukacji zintegrowanej —
analiza metodą wizualno-werbalną
Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena

**The analysis of selected textbooks with the visual and verbal method
by Günther Kress and Theo van Leeuwen**

Abstract: The arts education is a subject of an extensive discussion in various scientific communities. However, in spite of many undertakings denoting the essential role of fine arts in the development of a child in many Polish schools, the arts remain treated marginally, and creative thinking is replaced with undemanding exercises. Why?

In order to answer the question, I analysed school textbooks and teachers' activities at the stage of integrated education.

Key words: art education, fine arts, school textbooks, integrated education, visual and verbal method by G. Kress and T. van Leeuwen.

Wprowadzenie do tematu

Mimo licznych prac świadczących o ważności sztuki dla rozwoju dziecka¹ we współczesnej szkole polskiej edukacja artystyczna jest nągminnie marginalizowana. Niestety brakowi twórczego podejścia do edukacji plastycznej sprzyja z jednej strony oferta podręczników szkolnych, a z drugiej — osoba nauczyciela nieprzygotowanego i zniechęconego do działań plastycznych. Podręczniki szkolne wpływają na odbiór świata przez dziecko, konstruują jego myślenie oraz estetykę.

W tym artykule ważne będzie dla mnie ustosunkowanie się do kilku propozycji wydawniczych dla najmłodszych oraz wybranie najlepszej i najciekawszej oferty. Pytania dla mnie ważne, wobec zasygnalizowanej tutaj problematyki, to między innymi: Czy dochodzi do wykluczania treści plastycznych w podręcznikach do klasy I edukacji zintegrowanej?, Jaki obraz świata przedstawiany jest dziecku w treściach wizualno-werbalnych oraz czy podręczniki dla pierwszoklasistów kształcą pod względem kulturowo-twórczym i estetycznym? Pod „lupą” mojej analizy znajdują się takie propozycje, jak: *Wesoła szkoła*, *Już w szkole* i *Słońce na stole*. W krytycznym spojrzeniu na wysyłane do dziecka komunikaty (ilustracje, zdjęcia, przykłady z malarstwa) pomoże mi metoda wizualno-werbalna Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena (Kress, Leeuwen, 1996).

Metoda Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena

Jedną z najlepszych ostatnio semiotycznych metod analizy wizualno-werbalnej jest metoda Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena opisana w książce *Reading images. The grammar of visual design* (zob. Kress, Leeuwen, 1996). Obydwu wymienionym przeze mnie twórcom metody przyświecało odejście od sposobów charakterystycznych dla dotychczasowych analiz materiałów wizualnych. Semiotyczna analiza opracowana przez autorów metody bazuje na stworzeniu odmiennej, opartej na swoich własnych strukturach gramatyki wizualnej (Pater-Ejgierd, 2010, s. 24), która znacząco różni się od gramatyki werbalnej. Analiza tekstów kulturowych, między innymi: tabloidów, stron znanych maga-

¹ Tematyką wychowania przez sztukę zajmowali się i zajmują nadal tacy pedagodzy i psychologodzy, jak H. Read, I. Wojnar, W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, K. Krasoń, H. Krauze-Sikorska.

zynów, podręczników szkolnych i akademickich czy kadrów filmowych (zob. Pater-Ejgierd, 2007), pozwoliła autorom na stworzenie podstaw analizy tekstów, w których elementy kompozycyjne — bez względu na to, czy są obrazami, czy tekstem — nabierają symbolicznego znaczenia w zależności od usytuowania lub swojej reprezentacji kulturowej, a idea wizualności oraz tekstualności ukształtowana jest odmiennie i tworzy inne znaczenia w zależności od kontekstu kulturowego (Karczmazyk, Pater-Ejgierd, 2011, s. 613—624).

Metoda ta będzie dla mnie pomocna w trakcie analiz podręczników dla klas I edukacji zintegrowanej. Zdecydowałam się właśnie na tę metodę ze względu na dosyć mocną zależność w niej obrazu i tekstu werbalnego, zależność, która charakteryzuje podręczniki dla niższych poziomów edukacyjnych. Na pierwszym szczeblu edukacji bowiem obraz spełnia znaczącą rolę w edukowaniu najmłodszych, w związku z tym powinno się uwzględniać potrzebę estetycznego kształtowania młodych odbiorców.

Wesoła szkoła — klasa I

Pięcioczęściowy pakiet podręczników *Wesoła szkoła*² dla uczniów klasy I uzupełniony jest kartami pracy, poradnikiem metodycznym dla nauczycieli oraz materiałem muzycznym w postaci kaset audio lub płyt CD. Podręcznik jest bardzo kolorowy, przepelniony ilustracjami z uśmiechniętymi dziećmi, rodzicami i nauczycielami. Na każdej stronie można odnaleźć połączenie kodu wizualnego z werbalnym. W klasie I przeważa jednak kod wizualny w postaci wyklejanki i ilustracji. Brakuje fotografii oraz obrazów ze sztuki dawnej i współczesnej. Co ważne, kod wizualny w założeniu ma uzupełniać kod werbalny i *vice versa*. I tak, na stronie 7 zamieszczono rysunek dzieci z tornistrami, a w prawym dolnym rogu kartki kilka zdań opisujących dziewczynkę, która nosi zaznaczony na ilustracji tornister.

Problematyczny wydaje się jednak dobór innych ilustracji w podręczniku. Są one wykonane w specyficznej stylistyce minionych lat, która różni się od stylistyki czasów współczesnych. Chodzi o wygląd postaci, ich ubiór, zainteresowania i fryzury. Również treści tych ilustracji mogą być mało interesujące dla dziecka; są to głównie sceny z najbliższego otoczenia (w pasiece, w ogrodzie, w lesie, w szkole, w domu w trakcie czynności

² *Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane w klasie I. Cz. 1—5. Opracowanie zbiorowe. Warszawa 2000.*

kuchennych). Jak pisze Dorota Klus-Stańska: „Wychodzą od refleksji nad tym, co interesuje dziecko. [...] natomiast na lekcjach w zreformowanej polskiej szkole [...] znajdujemy takie tematy, jak: »W kraju ojczystym«, »Przygotowujemy apele«, »Jestem dobrym uczniem i kolegą«, »Jak pomagać mamie« i wiele innych, co do których zakłada się, że wyrastają z żywotnych zainteresowań dzieci i wzbudzają ich poznawczy entuzjazm” (Klus-Stańska, Nowicka, red., 2005, s. 183). Tego rodzaju tematy nie rozwijają jednak twórczo dziecka, a powodują jego zniechęcenie do szkoły i wszelkiej aktywności edukacyjnej.

Innym ważnym aspektem układu podręcznika *Wesoła szkoła* jest nagromadzenie przedstawień typu oferującego. Według Kressa i van Leeuwena, przedstawienie typu oferującego cechuje wzrok skierowany w bok, bez dominacji. Tego typu ilustracje zapraszają odbiorcę do zapoznania się z całością (Kress, Leeuwen, 1996, s. 46). Jednak nagromadzenie szczegółów, kolorowych napisów różnej wielkości, różnego koloru czcionek powoduje wrażenie wizualnego chaosu. Trudno skupić wzrok na jednym szczególe, a polecenia w górnej części kartki są zapisane zbyt małą czcionką.

Podobnie problematyczny jest dobór ćwiczeń, które wydają się zbyt proste i mało twórcze. Zreformowany system edukacji wczesnoszkolnej zamiast wspomagać edukację plastyczną doprowadził do jej infantylności. Integracja „wszystkiego ze wszystkim” sprowadza się do uwstecznienia podstawowych umiejętności plastycznych. Nie ma tutaj miejsca na kreatywność czy uwrażliwienie na sztukę. Kolorowanie roślin ozdobnych (s. 25), wycinanie obrazków ze zdjęciami ptaków (s. 34—35), kolorowanie według wzoru (s. 56) to przykłady traktowania edukacji plastycznej jako „uzupełniacza”, realizowania integracji według „obowiązującego” schematu. Integracja treści plastycznych i matematycznych albo plastycznych i przyrodniczych nie ma zbyt wiele wspólnego z wychowywaniem dziecka przez sztukę; chodzi tu raczej o kształtowanie technicznych umiejętności, które zresztą dziecko powinno mieć opanowane już w przedszkolu.

Już w szkole — klasa I

Podręcznik dla uczniów klasy I szkoły podstawowej *Już w szkole*³ przygotowano w formacie A4. Biała okładka zrobiona jest z twardego la-

³ *Już w szkole. 1. Chcę wiedzieć więcej*. Red. M. Kumor, H. Klimkowska. Warszawa 2009.

kierowanego kartonu. Zestaw książek z tego cyklu obejmuje podręczniki, zeszyty ćwiczeń, papierowe składanki, karty oceny opisowej oraz wycinankę. Tematyka treści czytanek dla dzieci dotyczy przede wszystkim kształtowania uczuć dziecka, pozytywnego nastawienia do najbliższego otoczenia, zarówno rodzinnego, jak i przyrodniczego. W książce ilustracje występują naprzemiennie z fotografiami, co jest dobrym rozwiązaniem i korzystnie wpływa na poznawanie świata przez dziecko. Przykładem jest połączenie obu kodów wizualnych choćby w tekstach *Przyjaciel czy wróg* (s. 94) czy też *Nowe osiedle* (s. 72).

Rozkład treści wizualno-werbalnych jest naprzemienny — wiersze i opowiadania uzupełnione są kodem wizualnym. Oba kody współgrają z sobą. Na górze stron podręcznika częściej są umieszczane informacje, a na dole stron znajdują się polecenia skierowane do ucznia. Lewa strona utrzymana jest w stylistyce z założenia znanej dziecku. Strona prawa, na której prezentowane są informacje werbalne oraz pytania, to kod nieznan. Według Natalii Pater-Ejgierd, w ten sposób rozplanowane są również treści werbalno-wizualne w podręcznikach do nauki angielskiego (zob. Pater-Ejgierd, 2010). Widać więc wyraźnie zasadę przyświecającą twórcom podręczników konstruowanych według tego specyficznego schematu.

Dosyć kontrowersyjnym rozwiązaniem, jak na podręcznik dla dzieci uczących się dopiero czytać, jest jednak użycie czcionek w różnych kolorach, na przykład pomarańczowym, żółtym, zielonym, czerwonym i czarnym. Może to utrudniać zrozumienie czytanych przez dziecko tekstów, tym bardziej że w tytułach są to litery pisane w stylistyce dziecięcej, kolorową kredką. W kilku miejscach również czcionka wydaje się zbyt mała (np. s. 70 i 81).

Kolejny problem stanowi brak treści nawiązujących do edukacji plastycznej i kulturowej. Jedyne treści w zakresie poznania kultury nawiązują do ludowej rzeźby (s. 46), wycinanek, kraszanek (s. 62) i strojów ludowych (s. 50). Autorzy podręcznika tylko raz przedstawili rzeźby — to rzeźbione ptaki wykonane z drewna przez Józefa Wilkoniana, jednak nazwisko artysty nie zostało podane w tekście. Możliwe, że zamysłem było raczej dopasowanie ilustracji do tekstu pt. *Drewniane ptaszki*. Nie ma tutaj miejsca na kształtowanie dziecka do odbioru rzeźby wymienionego artysty. Jedyne nawiązaniem tematycznym może być chęć zapoznania dziecka z tradycją i nawiązanie do treści z edukacji społeczno-przyrodniczej.

Równie uboga treściowo jest nauka o kolorach podstawowych. Edukacja dziecka w tej kwestii opiera się na czytance pt. *Trzy kolory*. Obok tekstu werbalnego zamieszczono zdjęcia barwników, takich jak: żółty, czerwony i niebieski. Umiejętność odróżniania ich oraz eksperymentowa-

nia z nimi (mieszanie ich z sobą pozwala tworzyć kolejne kolory) pozna je dziecko już wcześniej, natomiast samo wprowadzenie pojęcia „kolory podstawowe” jest mało rozwijające.

Wielkim brakiem podręcznika jest niezamieszczanie w nim przykładów kopii dzieł malarstwa, architektury czy rzeźby (w książce znalazły się jedynie: pomnik Neptuna — s. 100, Syrenka Warszawska — s. 110, czy też główne zabytki Krakowa i Warszawy). Brakuje odniesień do wytworów plastycznych, które w myśl wychowania przez sztukę kształtują dziecko do rozumienia kodu wizualnego oraz uczą je tolerancji i szacunku dla ważnych artefaktów z minionych i obecnych czasów. W ten sposób edukacja przyczynia się do marginalizacji treści plastycznych i rozwija niechęć do sztuki. Dekonstruowanie myślenia dziecka polega na generowaniu schematycznego myślenia o najważniejszych dziełach z historii sztuki oraz zmianie sposobu ich postrzegania, gdyż niewielkie rozmiarowo, ciemne i nieciekawie „podane” graficznie fotografie (na przykład pomnika Neptuna) nie wywołują zainteresowania konkretnym dziełem oraz zniechęcają dziecko do poszukiwania innych form rzeźbiarskich znanych mistrzów.

Słońce na stole — klasa I

Podręcznik *Słońce na stole*⁴ dla klasy I ma format kwadratu w twardej oprawie. Na białym tle okładki umieszczono obraz Tadeusza Makowskiego *W pracowni*. Cykl książek *Słońce na stole* do edukacji zintegrowanej jako jedyny oferuje dziecku kontakt ze sztuką w postaci kopii dzieł malarstwa, grafiki i rysunku. Są to najczęściej realistyczne portrety dziecięce według Stanisława Wyspiańskiego (np. klasa II, s. 96, 97), Tadeusza Makowskiego (np. klasa I, s. 80) albo obrazy przedstawiające polską przyrodę, na przykład reprodukcje dzieł Leona Wyczółkowskiego (klasa II i III, s. 40, 41, 58), czy też Jacka Malczewskiego (klasa II, s. 69).

Innym ważnym aspektem układu podręczników cyklu *Słońce na stole* jest nagromadzenie przedstawień typu żądającego. Według Kressa i van Leeuwena, „kiedy uczestnik patrzy na widza, [...] żąda [...] czegoś od widza, żąda, aby widz nawiązał rodzaj wyimaginowanej relacji z nim lub nią” (Kress, Leeuwen, 1996, s. 46). Zarówno z okładki podręcznika, jak i z kolejnych jego stronicy postaci patrzą wprost na odbiorcę. Jest to na przykład fotografia kobiety przy tekście *Mama* (s. 14), ilustracja Ka-

⁴ *Słońce na stole. Klasa I*. Red. J. Jałowiec, M. Lorek. Warszawa 2000.

rolka opowiadającego o swojej rodzinie (s. 33) czy też ilustracja małych koleśników (s. 73). Wydaje się, że taki rodzaj przekazu zmusza dziecko do zaangażowania się w proponowany tekst czy też ćwiczenie. Postacie szukają kontaktu z dzieckiem, aby je zaciekawić i opowiedzieć mu daną historię.

Interesujące pod względem wizualnym jest również rozplanowanie w tym podręczniku ilustracji i tekstów werbalnych. Kod werbalny i wizualny wzajemnie się uzupełniają. Na początku podręcznika przeważają ilustracje, a przy końcu dominują teksty werbalne. Trochę problematyczne wydaje się jednak nagromadzenie czcionek różnego rodzaju i w różnych kolorach (np. s. 25, 38, 49, 82, czy 87). Brakuje także realistycznych fotografii.

Jeśli chodzi o treści z zakresu edukacji plastycznej, to w podręczniku jest ich sporo. Ciekawe ćwiczenia to na przykład: „Dywanik pomysłów” ze s. 51 (dziecku proponuje się stworzenie z bibuły, kartonu i kolorowych kartek, przy wykorzystaniu masy papierowej, „papierowej planety”), „Muzyka pędzlem malowana” ze s. 76 (uczenie emocji związanych z muzyką i obrazem), czy też „Kapela dziecięca” ze s. 80 (przedstawienie obrazu Tadeusza Makowskiego i zachęcanie dzieci do obejrzenia innych dzieł tego malarza). Również w części II podręcznika *Słońce na stole* już na wstępie znajduje się odniesienie do obrazu stworzonego przez Witolda Wojtkiewicza pt. *Baśń zimowa*. Nieco problematyczny wydaje się jednak wybór obrazów, które mają zainteresować małe dziecko. Zarówno Tadeusz Makowski, jak i Witold Wojtkiewicz to realiści, których obrazy przedstawiają proste tematy z najbliższego otoczenia. Czy takie przedstawienia jednak wzbudzają zainteresowanie dzieci, czy rozwijają ich wyobraźnię? Również proponowany obraz Tadeusza Makowskiego *W pracowni* (s. 78) kłóci się z tytułem „Dzieci malują kolorowy świat”. Utrzymany w ciemnej kolorystyce olej z trzema postaciami na pierwszym planie nie wywołuje bowiem pozytywnych odczuć i raczej zniechęca odbiorcę. Wydaje się, że ciekawszym wyborem mogłyby być obrazy bardziej kolorowe, ekspresyjne i nawiązujące do świata fantazji.

Podsumowanie analiz

Z zaprezentowanych uproszczonych analiz, mających na celu zasygnalizowanie problemu, wynika, że edukacja plastyczna w szkole cechuje się z jednej strony infantylizmem treści, a z drugiej marginalizacją dobrych przykładów ze sztuki wielkich mistrzów. Deformacja treści pla-

stycznych w podręcznikach jest powszechna i o tyle przerażająca, że uznana za oczywistą i naturalną. Jak pisze bowiem Janina Uszyńska-Jarmoc, „twórczość uprawiana w szkole ma charakter okazjonalny, co znaczy, że nauczyciele przypominają sobie o niej w sytuacjach przygotowań do świąt, uroczystości, rocznic lub w związku z innymi ważnymi wydarzeniami” (Uszyńska-Jarmoc, 2011, s. 16). Wynika to z treści zawartych w podręcznikach dla klas I—III, które nie zachęcają małego odbiorcy do działań twórczych czy rozwijania umiejętności *visual literacy* tak ważnych w dobie supremacji obrazu. W związku z tym, według Doroty Klus-Stańskiej: „Uczniowie zarażeni schematyzmem postrzegania i myślenia, stereotypizacją rzeczywistości, znużeni uczeniem się i poznawaniem, głęboko przekonani, że książki są nudne, nieumiejący się swobodnie wypowiadać, ale za to znający zbroża ozime i jare, recytują prawo przemienności mnożenia” (Klus-Stańska, 2008, s. 35—44), zamiast samodzielnie myśleć, tworzyć i poszukiwać.

Natomiast jeśli małe dziecko ma zainteresować się sztuką, to musi odbierać ją bardzo emocjonalnie, tak jak na przykład reklamę. Z wielu badań (zob. np. Kossowski, 1999) nad komunikatami medialnymi wysyłanymi do dzieci wynika, że reklama jest bardzo popularnym przekazem, który ze względu na krótką ciekawą formę (także plastyczną) staje się inspiracją dla folkloru dziecięcego (ibidem, s. 40). Również inne obrazy, takie jak gry internetowe, bajki animowane, „kolorowanki” z postaciami nawiązującymi do kultury popularnej, docierają do dziecka i wpływają na jego percepcję oraz myślenie. Dlatego też warto posiłkować się w szkole obrazami wielkich mistrzów, aby kształcić pokolenie twórcze i krytyczne, tak jak to się robi na przykład w cyklu podręczników *Słońce na stole*. Jako jedyny spośród analizowanych w tym artykule propozycji podręcznik ten daje możliwość obcowania ze sztuką polskich artystów, nie tylko tych uznanych za klasyków, lecz także współczesnych i abstrakcyjnych, na przykład Władysława Strzemińskiego, Marka Kamińskiego. Uczy rozpoznawać wybrane dziedziny sztuki, takie jak: malarstwo, rzeźba i grafika, oraz stara się zmotywować dzieci do dyskusji na temat wybranych dzieł danego artysty, a tym samym kształci podstawową umiejętność *visual literacy*, której posiadanie we współczesnym świecie przesyconym obrazem jest koniecznością.

Warto więc tworzyć podręczniki przygotowane dobrze pod względem wizualnym, z dobrej jakości grafiką i kopiami dzieł malarstwa i rzeźb wielkich mistrzów, konstruujące myślenie oraz estetykę najmłodszych. Edukacja artystyczna bowiem jest „najpełniejszym sposobem permanentnego budowania i pielęgnowania własnej wyjątkowości” (Krasoń, 2011, s. 9), może uczynić z kolejnych pokoleń ludzi twórczych i mających odwagę walczyć o lepsze jutro.

Bibliografia

- Karczmarzyk M., Pater-Ejgierd N., 2011: *Dziecko w wirtualnej galerii. Analiza wybranych stron internetowych wielkich muzeów*. W: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda. Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2008: *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „PWE”, nr 2 (8), s. 35—44.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., red., 2005: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Kossowski P., 1999: *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa.
- Krasoń K., 2011: *Wstęp*. „Chowanna”, T. 1 (36).
- Krauże-Sikorska H., 2006: *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań.
- Kress G., Leeuwen T. van, 1996: *Reading images. The grammar of visual design*. London.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K., 2005: *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*. Toruń.
- Pater-Ejgierd N., 2007: *Kultura obrazowania i edukacja. Współczesne znaczenie alfabetyzacji wizualnej, na przykładzie studium podręczników do języka angielskiego*. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem Marii Mendel. Uniwersytet Gdański. Maszynopis.
- Pater-Ejgierd N., 2010: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań.
- Read H., 1976: *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2011: *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*. „Chowanna”, T. 1 (36).
- Wojnar I., 1966: *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa.



ALICJA GAŁĄZKA

Intercultural communication through drama in the language classroom — teachers' perspective

**Komunikacja międzykulturowa przez medium dramy
w procesie nauczania języka obcego z perspektywy nauczyciela**

Abstrakt: W artykule podjęto zagadnienie rozwijania świadomości oraz potrzeby stymulowania wiedzy i umiejętności z zakresu komunikacji interkulturowej u nauczycieli języków obcych. Język i kultura są z sobą nierozzerwalnie związane i stanowią podstawę rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Artykuł opisuje krótki, 40-godzinny projekt skierowany do nauczycieli języków obcych mający na celu rozwój świadomości międzykulturowej, umiejętności oraz postaw poprzez działania dramowe i teatralne.

Słowa kluczowe: drama, nauczanie języków obcych, komunikacja międzykulturowa, kompetencja komunikacyjna.

Introduction

The call to integrate intercultural knowledge and competence into the heart of education is an imperative born of seeing ourselves as members of a world community, knowing that we share the future with others. Intercultural communication is one of the key 21st-century competence we need to develop in our society.

Learning a foreign language is an intricate process involving not only mastering an object of academic study, but more appropriately focused on learning a means of communication, acquiring the new languages of the body, behaviour and understanding of culture customs. Language is a product of the thought and behaviour of a society. Effectiveness in a foreign language is directly related to understanding of the culture of that language (Taylor, 1979). Communication in its deep conceptualization in the real and given situations is never out of context — and because culture is a part of context, communication is seldom culture-free. It is today widely underlined that language learning and learning about target cultures cannot realistically be separated (Kramersch, 1993; Valdes, 1986). The interdependence of language learning and culture learning is so evident that we may even say that language learning is culture learning and consequently the language teaching is culture teaching. Foreign language teachers should be aware of the place of cultural studies within foreign teaching and try to enhance and stimulate students' culture awareness and improve their intercultural communication competence. Drama and theatre are very much culture-rooted and seem to be the best remedy for language teachers.

Language cannot be regarded just in narrow linguistic sense with no regard to its social and cultural contexts and it is quite visible that problems in cross-cultural communication are rather cultural than linguistic in origin. It is emphasized in linguistics that to be able to use a language effectively one must possess not only linguistic skills but also the ability to use language appropriately within the given socio-cultural context. As Ronowicz (1999, p. 5) puts it, language is always tied to the cultural framework of the social group that is using it and: "Successful communication depends to large extent on such things as what the content of the utterance actually refers to, which of the grammatically correct words, phrases or sentence patterns suit a given situation, and which do not, when to say things and how or, for that matter, whether to say anything at all."

For effective international dialogue and cooperation, knowledge of other countries and their cultures is as vital as proficiency in the lan-

guages (Declaration of the European Cultural Foundation and the International Council for Educational Development, 1981). It seems crucial that foreign language learners should become interculturally aware of both their own culture and, more importantly, that of others; otherwise, they will interpret the foreign language messages based on their own cultures, whose intended meanings might well be interpreted on different cultural grounds and frameworks. So culture as having different meanings shall be based on its specific framework and presented to the language learners in its own turn.

Communicative competence, which is divided into the aspects of grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competences (Canale, Swain, 1980), can be too general a term and in part insufficient unless it is accompanied with intercultural competences, a concept which has been widely used in social psychology and studies of communication (Wisemar, Koester, 1993). In the fields of psychology and communication, this term — intercultural competence — is seen as social effectiveness (the ability to achieve instrumental as well as social goals) and appropriateness (accepted communication in a given cultural milieu). It has been defined in foreign language learning as the ability of a person to behave adequately in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign culture (Mayer, 1991). Drama can provide a safe platform to exercise the skills needed for intercultural competence

Communicative competence

Communicative competence refers to a learner's ability to use language to communicate successfully. Canale and Swain (1980) defined it as composing competence in four areas:

- Words and rules,
- Appropriacy,
- Cohesion and coherence,
- Use of communication strategies.

Communicative competence may be defined as the overall internal capability of an individuals to develop interactions and social judgment. This ability is particularly important in foreign language teaching. Hymes maintained that linguists, desiring to decipher foreign language acquisition, must take into consideration the way in which not only grammatical competence, but also the ability to use language appropriately is

acquired. Thus, he commenced to emphatically focus on sociolinguistic competence and this concept turned to serve as fundamental to the development of communicative language teaching where there was a great transfer from description of first language acquisition and communication to the description of aims and objectives of foreign language teaching.

Van Ek (1986) presents what he calls a framework for comprehensive foreign language learning objectives, which are explicitly developed in the context of this view of how FLT must be justified through its contribution to learners' general education. He emphasizes that FLT is not just concerned with training in communication skills, but also with the personal and social development of the learner as an individual. Therefore, his framework indicates reference to 'social competence', 'the promotion of autonomy', and 'the development of social responsibility', which are perhaps inherent in the original discussions of communicative competence, but certainly not central and explicit. Drama is the medium which develops both social and individual competences and skills through enhancing cooperation and emotional involvement in the role.

Van Ek's model of 'communicative ability' (Ek, 1986), cited in Byram (1997), comprises six 'competences', together with autonomy and social responsibility. The model Van Ek proposes looks like what has come below (Byram, 1997):

1. Linguistic competence: the ability to produce and interpret meaningful utterances, which are formed in accordance with the rules of the language.
2. Sociolinguistic competence: the awareness of ways in which the choice of language forms is determined by such conditions as setting, relationship, etc.
3. Discourse competence: the ability to use appropriate strategy in the construction and interpretation of texts.
4. Strategic competence: when communication is difficult, we have to find ways of 'getting our meanings across' or of 'finding out what somebody means; these are communication strategies, such as rephrasing, assigning for clarification.
5. Socio-cultural competence: socially and culturally, languages are differently framed. Being in one specific cultural or social situation or trying to master it outside the context requires a specific reference frame, and
6. Social competence: involves both the will and the skill to interact with others, involving motivation, attitudes, self-confidence, empathy and the ability to handle social situations.

Communicative competence draws on how one second language learner uses his second language command and what he in different settings

and interactions utters as appropriate; however, linguistic awareness may never be sufficient unless it is along with cultural awareness.

Intercultural communicative competence

It has already been stated that cultural awareness is a key component of intercultural competence in overall foreign language speaker ability.

The qualifications and skills required of 'the sojourner' (Byram, 1997) can be the componential elements of what to call "Intercultural Communicative Competence." This idea promotes the notion of communicative competence, but in more significant ways. Foreign language teaching is expected to contribute to the development of what 'a sojourner' requires to successfully communicate with others, but a student is more than a sojourner in that he/she is solely dependent on the school or institution where he/she is learning the elements of communication in 'other' language. There might be claims that a student can confront other cultures through such other subject matters as geography, history, etc., but it can be stated that second language teaching has the experience of otherness at the centre of its concern, as it requires learners to engage with both familiar and unfamiliar experience through the medium of another language. Furthermore, as Byram (1997) notes, foreign language teaching has a central aim of enabling learners to use that language to interact with people for whom it is their preferred and natural medium of experience, those we call native speakers, as well as a means of coping with the world for all concerned. Foreign language acquisition is therefore concerned with communication, but this also has to be understood as more than the exchange of information and sending of messages, which has dominated communicative language teaching in recent years. Even the exchange of information is dependent on understanding how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context; it depends on the ability to de-centre and take up the perspective of the listener or reader. However successful, communication is not judged solely in terms of efficiency of information exchange but it is focused on establishing and maintaining relationships. In this sense, the efficacy of communication depends on using language to demonstrate one's willingness to relate, which often involves the indirectness of politeness rather than direct and efficient choice of language full of information. There is variation in the focus of different models of teaching

intercultural competence. Byram (1997) and Seelye (1993) look at the teaching of intercultural communication in the context of foreign language teaching. Others, such as Hofstede (1991) and Bennett (1998) concentrate specifically on intercultural communication.

Hofstede's model

Hofstede (1991) suggests that intercultural competence is built in three stages: awareness, knowledge and skills. First learners must recognize that their own behaviour is conditioned by the culture that they have become a part of when growing up in a particular society, and that others are in just the same way differently conditioned by the different cultures that they grew up in. Second, they must learn about the particular culture they are going to interact with. They need to learn the language and they should acquire knowledge of the overt cultural manifestations and basic differences in underlying values of the target culture and of their own culture. Third, the learners must apply the knowledge of the target culture and put it to practice in the target culture environment. Hofstede (1991) makes a clear separation between cultural awareness and language teaching and he proposes that cultural awareness is to be learned independently. Only as a result of cultural awareness is a student capable of utilizing culture specific knowledge in a constructive way and through the experience within another culture the student can reach intercultural competence.

Byram's model

Byram (1991) has a completely different approach suggesting that language and culture teaching should be combined to achieve a significant change in learners' perception so they gain intercultural competence instead of monocultural awareness. Byram claims that foreign language teaching should consist of four elements: language learning, language awareness and culture experience and culture awareness. All these elements support one another and are adjoined to one another.

Bennett's model

Bennett's (1999) approach to intercultural communication training concentrates on the development of *ethnorelativism*. Bennett (1999) associates *ethnocentric* perception with the feeling of sympathy. Bennett (1999) presents a learning process that involves the learner in a constructive experience. Bennett (1999: 2) proposes a six step model for the development of empathy skills. The steps to be taken are: 1) Assuming Difference, 2) Knowing Self, 3) Suspending Self, 4) Allowing Guided Imagination, 5) Allowing Emphatic Experience, and 6) Re-establishing Self.

Drama and intercultural competence in the language acquisition

Teaching a foreign language is a process of interaction and communication between student and teacher, which reflects their various emotional and intellectual states. Learning a foreign language requires, however, more than language input; students need real-life practice in cultural context. The fact that drama helps to bridge the gap between the classroom and the real world makes drama one of the most flexible, effective and enjoyable ways of teaching and also the most culture-rooted one. A great deal of language learning takes place through relatively informal, unplanned imitation and use in actual communication situations. Spontaneous human interaction involves intention, authenticity and unpredictability. In this way, the conversation resembles situations in which children acquire their native language in unfamiliar situations.

Improvement of the oral competence of second language learners is partly attributed to the fact that dramatic activities make language more meaningful. Drama provides the opportunity to look beyond words towards meaning as it surrounds language with a context. As a result, forms and structures become meaningful and students understand their appropriate use.

Methodology

The pilot undertaken research was exploratory and qualitative. The main aims of the project were:

1. To increase teachers' knowledge about different cultures.
2. To examine the role culture plays in both verbal and nonverbal communication.
3. To develop tolerance and empathy towards "strangers" and a deeper understanding of different beliefs and values.
4. To change the attitude of teachers towards unknown, learning how to react in improvised situations.
5. To learn to accept others' emotional states.
6. To stimulate creativity by exploring different responses.

Participants

Participants were teachers of foreign languages ($N = 30$) working with different age groups and different competency level; among them 70% were female and 30% were male. Participants age ranged from 25 to 45 years.

Method

30 teachers took part in a 40-hour drama project which was carried out by drama specialists. After the workshops the teachers were given the evaluating questionnaire with 32 closed and semi-open questions which were focused on evaluating teachers' intercultural knowledge, skills and attitudes they mastered during the drama workshops. The questions were divided into three modules:

- Knowledge about culture,
- Intercultural skills,
- Attitudes.

During the workshops the random interviews with participants were additionally carried out.

Results

There was an exceptionally high rate of satisfaction among teachers participating in drama workshops measured on the scale 1—6 (1 was very poor and 6 was very satisfying). 75% of the group evaluated the workshops as very satisfying and 25% as satisfying, there were no negative responses. The answers given to the questions referred to the first module — *knowledge* showed that teachers learnt more about different cultures, their systems of values and rules (78%), they understood the notion of cultural distance (69%), gained a better awareness of different nonverbal codes in different cultures (63%), got better insight into own cultural rules and biases (48%). The second module referred to skills and teachers pointed out that drama and theatre workshops increased their ability of emotional involvement in a new cultural context (87%), they learnt to recognize intellectual and emotional dimensions of different points of view linked to the cultural roots (76%), gained an ability to recognize the behaviour caused by a different culture (63%), increased their sociolinguistic competence understanding the relation between the language and its meaning in the social context (51%). The last module included questions about teachers' attitudes. Most participants of the project underlined the enormous impact drama made on their intercultural empathy (89%) and understanding of different cultural and social contexts (76%). They mentioned also that their curiosity went up (67%) and their openness toward people from different cultures (54%). The random interviews made with the participants during different stages of a 40-hour project also confirmed the role drama and theatre can play in developing the intercultural communication. They highlighted the unique possibility drama gives to develop empathy through integration of different identities one can play during drama. It can be acquired through acceptance of others and changing a point of view, which leads to empathy. Empathy is a skill in itself which underpins inter- and intra-cultural communication (Aden, 2010) so vital in foreign language acquisition.

Discussion

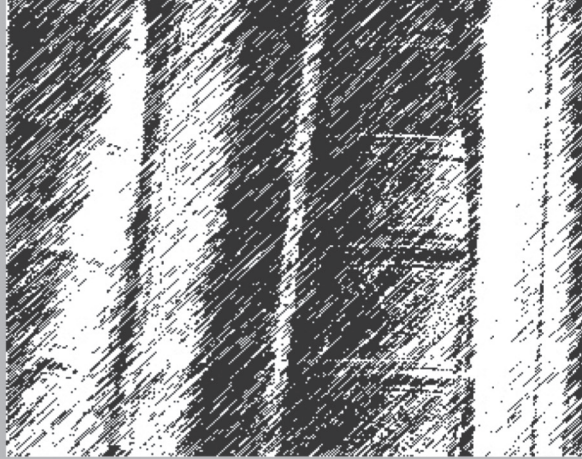
The use of drama in the foreign language classroom usually aims to engage participants in the fictional events deeply enough to create spon-

taneous and authentic language use (Wagner, 1998, p. 8) thus fostering language learning. The focus there is largely on increasing the learners' linguistic ability. Participation in drama creates a possibility for a new understanding of the students' own as well as other people's lives. Drama is an extremely powerful medium of teaching and changing attitudes towards different culture. It enables a profound dialogue in fictional context through improvisation and play. Drama allows to develop a participant on two levels personal and social. The impact of drama is also proved by research done by neuroscientists about the way the human brain learns most effectively. There are new links made between the imagination, high quality learning, high quality thinking processes and process drama. Drama is highly motivating, multi-sensory and active, links learning cognitively and affectively and is very much culture-rooted. Drama has roots in imitation and mimicry (the first learning style) and then through dramatic play, which is holistic and helps develop strong neural pathways for learning and understanding a different culture.

Bibliography

- Aden J., 2010: *Recontre interculturelle autour de pratique theatrales, Compte-rendu de recherche, traduit en allemande et en anglais*. Berlin.
- Bennett N.D., 1998: *Creative leadership and the culture of effective schools*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 424 679.
- Bennett A., 1999: *Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste*. "Sociology", vol. 33, no. 3, August.
- Buttjes D., Byram M., eds., 1991: *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language learning*. Clevedon.
- Byram M., 1991: *Teaching culture and language: towards an integrated model*. In: *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language learning*. Eds. D. Buttjes, M. Byram. Clevedon, pp. 17—30.
- Byram M., 1997: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK.
- Canale M., 1983: *From communicative competence to communicative language. Pedagogy*. In: *Language and communication*. Eds. J.C. Richards, R.W. Schmidt. London: Longman, pp. 2—27.
- Canale M., Swain M., 1980: *Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing*. "Applied Linguistics", vol. 1 (1), pp. 1—47.
- Declaration of the European Cultural Foundation and the international Council for Educational Development*, 1981.
- Hofstede G., 1991: *Cultures and organizations: software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. London.
- Kramsch C., 1993: *Language study as boarder study: Experiencing difference*. "European Journal of Education", vol. 28 (3), pp. 349—358.

- Meyer M., 1991: *Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners*. In: *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language learning*. Eds. D. Buttjes, M. Byram. Clevedon, pp. 136—158.
- Ronowicz E., Yallop C., eds., 1999: *English: one language, different cultures*. London.
- Seelye H. Ned, 1993. *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, Ill.
- Taylor E., 1994: *Intercultural competency: A transformative learning process*. "Adult Education Quarterly", vol. 44, pp. 154—174.
- Valdes J.M., 1986: *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge, UK.
- Valdes G., Kramsch C., 1993: *The teaching of minority languages as academic subjects: Challenges*. "The Modern Language Journal", vol. 79 (3), pp. 299—328.
- Wiseman R.L., Koester J., 1993: *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA.
- Van Ek J.A., 1986: *Objectives for foreign language learning*. Vol. 1: *Scope*. Strasbourg,
- Wagner B.J., 1998: *Educational drama and language arts: what research shows*. Portsmouth.



MARIUSZ WOŁOSZ

Rola szkół artystycznych w kształtowaniu środowiska kulturowego Bytomia

The role of art schools in creating Bytom's cultural environment

Abstract: The text is an attempt of synthetic depiction of the function and tasks of art schools in the creation of the cultural environment of the city. It presents two of Bytom's art schools — State Music School and State Ballet School, and their functioning.

Key words: cultural environment, art school, involvement in the culture.

Kształtowanie środowiska kulturowego, a więc kreowanie w danej zbiorowości społecznej systemu oddziałujących na jednostkę elementów kulturowych (Olechnicki, Załęcki, 1997, s. 214), w dobie społeczeństwa informatycznego i kultury popularnej zdaje się szczególnie ważnym zadaniem. Jego znaczenie jest jeszcze większe, jeśli dotyczy środowisk typowo robotniczych o nikłych tradycjach kulturowych i edukacyjnych. Do takich niewątpliwie należy miasto Bytom, od wielu dziesięcioleci zdominowane przez przemysł ciężki. Stwarzanie ofert kulturalnych w tym środowisku staje się przyczynkiem do świadomego uczestnictwa lokalnej społeczności w dorobku kulturowym, a w konsekwencji warunkuje rozwój jej kompetencji kulturowych (Ferenz, 2003, s. 28). Wchodzenie człowieka w kulturę zależne jest bowiem od bodźców intelektualnych i emocjonalnych otrzymywanych w procesie socjalizacji i edukacji, a także od uwarunkowań życiowych. W tym sensie proces ten każdorazowo przebiega inaczej (ibidem, s. 26), natomiast różnorodność dróg poznawania dóbr kultury tworzy indywidualną kompozycję kulturalną. Mowa tu o sferze kultury rozumianej w węższym znaczeniu — jako dziedzinie wartości pozbawionych zwykle praktycznej użyteczności, uprawianych i rozwijanych bezinteresownie, ze względu na związane z nimi wewnętrzne przeżycia (Kłoskowska, 2005, s. 66).

Uczestnictwo w kulturze rozumiane jako indywidualny udział w zjawiskach kultury oraz tworzenie nowych wartości i przetwarzanie istniejących (Tyszka, 1981, s. 138) zależne jest między innymi od takich cech społeczno-demograficznych odbiorców, jak: wiek, płeć, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, warunki materialne oraz wzorce rodzinne (Mika, 2003, s. 73). Takie dziedziny kultury, jak religia, sztuka i wiedza, zaczynają realizować się jednak dopiero wówczas, gdy zaspokojone zostaną potrzeby pierwotne i zredukowane wynikające z niezaspokojenia tych potrzeb napięcia (Kłoskowska, 2005, s. 89). Toteż w społeczeństwie borykającym się z trudnościami ekonomicznymi niezwykle istotne jest stwarzanie fundamentów rozwoju potrzeb wyższego rzędu poprzez umożliwienie uczestnictwa w kulturze, które nie wymaga specjalnego zaangażowania zarówno finansowego, jak i logistycznego (Malinowski, 2000, s. 185). Uczestnictwo w kulturze może natomiast sprzyjać rozwijaniu gustu będącego umiejętnością rozpoznania kultury prawomocnej — ukonstytuowanej przez istniejący system społeczny jako właściwej i pożądanej (Nosal, 2010, s. 21). Celem nadrzędnym tych działań będzie dążenie do tego, aby kontakty z kulturą stały się stylem życia odbiorców i miały charakter autoteliczny. Przemysław Nosal nazywa takie oddziaływania przemocą symboliczną, której efektem jest wyszukany gust. Człowiek nabywa go, począwszy od najmłodszych lat, poprzez nasiąkanie kulturą prawomocną (ibidem, s. 22). Owo nasiąkanie odbywa się między

innymi poprzez kontakty odbiorcy z przekazami symbolicznymi realizowanymi za pośrednictwem sformalizowanych instytucji bezpośredniego i pośredniego kulturalnego oddziaływania i ma najbardziej selektywny charakter (Mika, 2003, s. 75). Do takich instytucji zaliczyć można kina, teatry, biblioteki, muzea, filharmonie, a także szkoły artystyczne.

Na terenie Bytomia funkcjonują dwie szkoły artystyczne, które ze swą ofertą wychodzą daleko poza szkolne mury: szkoła baletowa oraz szkoła muzyczna. W podjętych badaniach starano się dociec, jaki jest udział tych placówek oświatowych w kształtowaniu środowiska kulturowego Bytomia. Proces ten rozumiano tutaj dwojako — jako stwarzanie oferty kulturalnej i pozyskiwanie odbiorców dóbr kultury, a także kreowanie wizerunku Bytomia jako miejsca znaczących wydarzeń kulturalnych.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: Jaka jest rola szkół artystycznych w kształtowaniu środowiska kulturowego Bytomia? Konkretyzując główny problem badawczy, sformułowano pytania szczegółowe:

- Jakie działania podejmują szkoły artystyczne w Bytomiu w celu popularyzacji kultury wysokiej w środowisku?
- W jakim stopniu szkoły artystyczne przyczyniają się do promowania kulturowego wizerunku miasta?

Badania przeprowadzono w dwóch szkołach: Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Ludomira Różyckiego oraz Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej im. Fryderyka Chopina. Aby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania badawcze, zastosowano analizę dokumentów oraz przeprowadzono wywiady z dyrektorami szkół. Pozwoliło to na rozpoznanie i analizę działań kulturotwórczych podejmowanych w obydwu placówkach. Zaznaczyć jednak należy, iż ten rodzaj działalności jest niedostatecznie udokumentowany. Braki w dokumentacji obejmują niejednokrotnie całe lata bądź wybrane aspekty omawianej działalności. W gromadzonych w badanych placówkach dokumentach koncentrowano się przede wszystkim na działaniach dotyczących osiągnięć wychowanków oraz tej aktywności edukacyjnej bądź artystycznej, która związana jest bezpośrednio z rozwojem zarówno uczniów, jak i pedagogów — dotyczy to między innymi udziału w prestiżowych projektach, konkursach, wydarzeniach artystycznych bądź organizowanych na terenie szkoły warsztatach. Udział uczniów w koncertach i spektaklach skierowanych do lokalnej społeczności, choć znajduje miejsce w archiwaliach, często traktowany jest raczej marginalnie. Znaleźć można zapisy w rodzaju „liczne koncerty z udziałem uczniów szkoły”, bez wyszczególnienia uczniów lub wydarzeń. Trudno dociec, jak duża grupa odbiorców wzięła udział w mających miejsce przedsięwzięciach kulturalnych, gdyż takie informacje nie są odnotowywane.

Kulturotwórcza rola Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. Fryderyka Chopina

Początki szkoły sięgają 1945 roku, kiedy to znany na Śląsku działacz i kompozytor — Stefan Marian Stoiński — zorganizował w Bytomiu Konserwatorium Muzyczne. Obejmowało ono wówczas Niższą Szkołę Muzyczną, Średnią Szkołę Muzyczną i Szkołę Umuzyczniającą. Młodzież uczyła się tam przeważnie gry na fortepianie, rzadziej na skrzypcach, niewielu uczniów wybierało naukę gry na innych instrumentach lub śpiewu solowego. Nauka w szkole była odpłatna. Po trzech miesiącach działania, po nagłej śmierci założyciela i dyrektora — Stoińskiego, szkoła zmieniła nazwę na Miejskie Konserwatorium Muzyczne. W roku 1947 roku została oddzielona od Konserwatorium Szkoła Umuzyczniająca. W związku z upaństwowieniem szkoły w 1950 roku Miejskie Konserwatorium podzielono na dwie szkoły muzyczne: stopnia niższego i średniego. Wrzesień 1951 roku to data rozpoczęcia działalności Państwowej Podstawowej Szkoły Muzycznej. Już w 1955 roku placówka ta stała się jedyną w kraju eksperymentalną 12-letnią szkołą muzyczną. Ostateczne zatwierdzenie jednolitej 12-letniej Państwowej Szkoły Muzycznej nastąpiło w 1957 roku. Od 1 września tamtego roku pełna nazwa szkoły brzmiała: Państwowa Szkoła Muzyczna Stopnia Podstawowego i Licealnego im. Fryderyka Chopina w Bytomiu.

Szkoła do dziś jest dwustopniowa i nauka w niej trwa 12 lat. Obecnie pełna nazwa szkoły brzmi: Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II Stopnia im. Fryderyka Chopina w Bytomiu. Dyrekcja szkoły, dbając o wszechstronny rozwój muzyczny swoich uczniów, zaprasza na gościnne występy najwybitniejszych artystów scen muzycznych Polski. W auli szkoły występowali między innymi: Cecylia Barczyk, Wiktor Breggy, Halina Czerny-Stefańska, Kaja Danczowska, Zbigniew Drzewiecki, Halina Growiec, Lidia Grychtołówna, Adam Harasiewicz, Barbara Hesse-Bukowska, Henryka Januszewska, Paweł Lewicki, Janusz Olejniczak, Regina Smendzianka, Edward Stankiewicz, Józef Stompel, Stanisław Szpinalski, Wojciech Światła, Wanda Wiłkomirska, Bolesław Woytowicz, Tadeusz Żmudziński, a także popularna grupa Skaldowie.

Obecnie w szkole funkcjonują dwie orkiestry: Polska Młodzieżowa Orkiestra Symfoniczna (80-osobowy zespół uczniów szkoły zarówno I, jak i II stopnia) oraz orkiestra dziecięca (składająca się z uczniów od IV klasy szkoły I stopnia do I klasy szkoły II stopnia — łącznie około

60 osób). Polska Młodzieżowa Orkiestra Symfoniczna jest często zapraszana przez władze miasta do uświetniania imprez jubileuszowych, takich jak 750-lecie nadania praw miejskich miastu Bytom czy 25-lecie pontyfikatu Jana Pawła II, bądź też towarzyszy wydarzeniom mniej oficjalnym, do jakich należy na przykład wybór Bytomianki Kwietnia 2005 Roku. W szkole funkcjonują także trzy szkolne chóry: kameralny, żeński i dziecięcy, oraz kilka zespołów kameralnych: 2 dęte kwartety fletowe, trio trąbkowe, kwintet dęty drewniany; 18 zespołów kameralnych smyczkowych i 4 zespoły kameralne (fortepiany). Najczęściej te właśnie zespoły wychodzą ze swymi artystycznymi propozycjami do lokalnej społeczności (zob. tabela 1 i 2).

Tabela 1

**Koncerty chóru kameralnego
Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. F. Chopina w Bytomiu
w latach 2001—2009**

Rok	Koncert
2001	koncert wraz z orkiestrą szkolną w Operze Śląskiej w ramach obchodów 100-lecia istnienia gmachu
2004	koncert w związku z uroczystością odsłonięcia tablicy ku czci G.G. Gorczyckiego w ramach obchodów 750-lecia miasta Bytom
2004	koncert w ramach Festiwalu Muzyki Nowej
2005	koncert pasyjny wraz z chórem żeńskim w Muzeum Górnośląskim w Bytomiu
2005	nagranie i koncert wraz z chórem dziecięcym; muzyka: Andrzej Marko; oratorium <i>Śląska baśń</i>
2005	koncert pamięci Jana Pawła II (wykonanie wraz z chórem żeńskim)
2005	wykonanie <i>Mszy górniczej</i> w Dąbrówce Wielkiej
2005	koncert wraz z chórem dziecięcym — wykonanie <i>Oratorium górniczego</i> w Katowicach Giszowcu
2006	koncert w związku z inauguracją roku akademickiego w Polsko-Japońskiej Wyższej Szkole Technik Komputerowych
2006	koncert w związku z inauguracją roku akademickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach
2007	koncert <i>Nieszpory górnicze</i> w katedrze katowickiej
2008	koncert kolęd w kościele pw. św. Jacka w Bytomiu
2009	koncert wraz z orkiestrą dziecięcą w ramach Dni Papieskich

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2

**Koncerty chóru dziecięcego
Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. F. Chopina w Bytomiu
w latach 2004—2009**

Rok	Koncert
2004	koncert w ramach Festiwalu Muzyki Nowej
2005	nagranie i koncert wraz z chórem kameralnym; muzyka: Andrzej Marko; oratorium <i>Śląska baśń</i>
2005	koncert w ramach Barbórki w Katowickim Holdingu Węglowym S.A. w Teatrze Śląskim w Katowicach
2005	koncert wraz z chórem kameralnym — wykonanie <i>Oratorium górniczego</i> w kościele w Katowicach Giszowcu
2006	koncert <i>Oratorium</i> w kościele św. Tomasza w Sosnowcu
2006	koncert w Filharmonii Śląskiej w Katowicach
2008/2009	chór chłopięcy klas V szkoły I stopnia w spektaklu <i>Carmina Burana</i> przygotowanym przez Operę Śląską z Bytomia

Źródło: Opracowanie własne.

Działania podejmowane przez szkołę muzyczną można ująć w kilku kategoriach: skierowane do społeczności lokalnej — mieszkańców Bytomia, towarzyszące uroczystościom miejskim i odbywające się poza terenem miasta (tabela 3). Z punktu widzenia kreowania środowiska kulturowego miasta najważniejsze wydają się te działania, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom społeczności lokalnej, stwarzając okazję do uczestnictwa w kulturze. W Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej należą do nich między innymi: koncerty organizowane w Muzeum Górnośląskim, w kościołach (w tym także koncerty kolęd), szkołach, szpitalach, domach kultury, koncerty dla Uniwersytetu Trzeciego Wieku, pensjonariuszy Domu Opieki Społecznej, występy otwarte towarzyszące miejskim uroczystościom, takim jak Dni Bytomia, inauguracja roku akademickiego, Dzień Edukacji Narodowej. Szczególnie cenne zdają się koncerty dla najmłodszych — przedszkolaków; każdego roku odbywa się tych koncertów kilkanaście, a uczestniczy w nich około 1 200 dzieci. Szkoła stwarza także okazje do obcowania z muzyką innym, starszym dzieciom. Służą temu na przykład koncerty w Operze Śląskiej kierowane do uczniów bytomskich gimnazjów i koncerty w Bytomskim Centrum Kultury przeznaczone dla uczniów szkół podstawowych. Placówka organizuje również okolicznościowe koncerty dla rodzin z okazji Dnia Matki i Dnia Ojca oraz Dnia Babci i Dnia Dziadka. We wszystkich tych wydarzeniach uczestniczą przede wszystkim zespoły kameralne działające w szkole. Często uczniowie zapraszani są także do przygotowania oprawy muzycznej różnego rodzaju projektów, na przykład organizowanych w Piekarach Ślą-

skich „Spotkań z psychologią”. Dotyczy to najczęściej indywidualnych występów młodych artystów.

Tabela 3

Liczba skierowanych do środowiska lokalnego wydarzeń artystycznych z udziałem Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. F. Chopina w Bytomiu w latach 2009–2012

Rok szkolny	Koncerty na rzecz społeczności lokalnej	Koncerty towarzyszące uroczystościom	Koncerty poza miastem
2008/2009	25 (w tym 12 koncertów dla dzieci w wieku przedszkolnym)	6	29
2009/2010	8	14	21
2010/2011	9	4	5
2011/2012 (pierwsze półrocze)	10	2	10

Źródło: Opracowanie własne.

Dostrzeżono także starania szkoły zmierzające do umiejscowienia kultury wyższej w sferach publicznych, takich jak rynek miejski czy centrum handlowe. Można by powiedzieć, że w tym sensie szkoła, wychodząc do szerokiej publiczności, podejmuje próbę przekształcenia kultury wysokiej w kulturę masową, która w najogólniejszym znaczeniu odnosi się do „zjawisk współczesnego przekazywania wielkim masom odbiorców identycznych lub analogicznych treści płynących z nielicznych źródeł oraz do jednolitych form zabawowej, rozrywkowej działalności wielkich mas ludzkich” (Kłoskowska, 2005, s. 95). Przykładem takich działań jest również koncert w regionalnym radio, skierowany głównie do odbiorców kultury popularnej. Działalność kulturalna na rzecz społeczności Bytomia to także wydarzenia o mniejszym zasięgu, których adresatami są zamknięte grupy podczas organizowanych uroczystości i spotkań okolicznościowych (na przykład konferencja lekarzy).

Uwagę zwracają liczne koncerty uczniów szkoły muzycznej w Górnośląskim Centrum Rehabilitacji w Reptach Śląskich; każdego roku uczniowie kilkakrotnie występują przed pacjentami ośrodka. Młodzi muzycy koncertowali także w Zespole Szkół Specjalnych w Radzionkowie, Domu Seniora, Ośrodku Pomocy Społecznej, Centrum Onkologii, Domu Dziecka, przedszkolach oraz brali udział w koncertach charytatywnych. Poprzez takie działania szkoły kultura elitarna dociera do odbiorców, którzy w zdecydowanej większości pozbawieni są możliwości uczestniczenia w niej.

Szeroka działalność kulturalna jest także rozwijana na terenie samej szkoły, gdzie mają miejsce liczne recitale i popisy uczniów, w tym część otwartych dla szerszej publiczności. Wyraźnie dostrzegalna jest również działalność artystyczna zlokalizowana na terenie szkół muzycznych w innych miastach. Trudno jednak tutaj mówić o tworzeniu środowiska kulturowego, ponieważ działania te skierowane są do wyselekcjonowanej społeczności szkolnej. Trzeba jednak zaznaczyć, że uczniowie szkoły muzycznej także stanowią część społeczności Bytomia i w tym sensie można zwrócić uwagę na kształtowanie ich osobowości oraz przygotowywanie do uczestnictwa w kulturze. Gust uczniów szkoły muzycznej, o którym mówi Przemysław Nosal, już z racji zainteresowań młodych ludzi i ich codziennych kontaktów z kulturą symboliczną jest zdecydowanie bardziej ukształtowany niż gust przeciętnego mieszkańca. W niniejszych rozważaniach te działania szkoły, które skierowane są jedynie do uczniów, nie są więc traktowane jako kształtujące środowisko kulturowe.

W szkole podejmowane są również inne działania zbliżające uczniów do kultury i wiedzy o sztuce; organizowany jest Międzyszkolny Konkurs Wiedzy o Życiu i Twórczości Fryderyka Chopina, Międzyszkolny Konkurs Plastyczny „Słucham... Czuję... Widzę... Tworzę...” (prace powstają pod wpływem muzyki Fryderyka Chopina). Widoczna jest ścisła współpraca szkoły z innymi ośrodkami kultury w mieście, takimi jak Bytomskie Centrum Kultury i Opera Śląska.

Kulturotwórcza rola Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego

Początek działalności Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej sięga 1946 roku. Powołana wówczas została Prywatna Szkoła Baletowa w Sosnowcu z siedzibą w Pałacu Dietla. Założycielką szkoły była Tacjana Wysocka (1894—1970), polska tancerka, choreograf, pedagog i publicysta. W 1948 roku szkoła artystyczna w Sosnowcu została przekształcona w Liceum Choreograficzne, a w styczniu 1950 roku upaństwowiona, podobnie jak warszawskie i gdańskie szkoły baletowe. W sierpniu 1955 roku placówkę przeniesiono do Bytomia i umieszczono w budynku Szkoły Muzycznej przy ulicy Moniuszki. Od lutego 1958 roku szkoła znajdowała się już we własnym gmachu przy ulicy Jagiellońskiej w Bytomiu, gdzie mieści się do dziś.

W latach 1968—1969 rozpoczęto rozbudowę i generalny remont budynku. W 1976 roku przy okazji obchodów jubileuszu 30-lecia szkoły nadano jej imię Ludomira Różyckiego, polskiego kompozytora i dyrygenta.

Podobnie jak szkoła muzyczna, również placówka baletowa uczestniczy w wydarzeniach kulturalnych na terenie miasta, jednak w wyraźnie mniejszym stopniu (tabela 4).

Tabela 4

Liczba skierowanych do środowiska lokalnego wydarzeń artystycznych z udziałem Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. L. Różyckiego w Bytomiu w latach 2008—2011

Rok szkolny	Działania na rzecz społeczności lokalnej	Działania towarzyszące uroczystościom	Działania poza miastem
2008/2009	7	2	4
2009/2010	7	1	5
2010/2011	4	2	5

Źródło: Opracowanie własne.

Uczniowie bytomskiej szkoły baletowej biorą udział w takich wydarzeniach, jak inauguracja roku szkolnego, dożynki miejskie, koncerty bożo-

Tabela 5

Działalność artystyczna Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. L. Różyckiego w Bytomiu w roku szkolnym 2007—2008

Rodzaj działalności	Opis
Pokaz	wieczór hiszpański — Restauracja pod Czapłą
Koncert	festyn integracyjny „Słoneczne Wichrowe Wzgórze” — Stowarzyszenie Chorych na Stwardnienie Rozsiane — Siemianowice Śląskie, park
Koncert	miejskie dożynki
Pokaz	Dni Europy — Bytom, Rynek — parada oraz krótki pokaz dotyczący kultury Czech
Koncert	Międzynarodowy Dzień Wolontariuszy — Bytomskie Centrum Kultury
Koncert	Koncerty Bożonarodzeniowe w Gliwickim Teatrze Muzycznym oraz Bytomskim Centrum Kultury
Koncert	Opera Śląska — Międzynarodowy Dzień Tańca
Warsztat	warsztaty tańca klasycznego
Koncert	Dni Bytomia — Rynek
Koncert	Bytom — Centrum Handlowe M1

Źródło: Opracowanie własne.

narodzeniowe i charytatywne oraz pokazy okolicznościowe, na przykład z okazji Dni Europy. Podobnie jak szkoła muzyczna, i ta placówka przedstawia swoją propozycję artystyczną w miejscach publicznych, skupiających dużą liczbę zróżnicowanych odbiorców. Z myślą o lokalnej społeczności organizowane są także zajęcia otwarte z rytmiki dla nauczycieli czy pokazy artystyczne dla dzieci w Centrum Pediatrii i Onkologii. Kluczowym przedsięwzięciem artystycznym o charakterze środowiskowym jest doroczna Gala Baletowa organizowana we współpracy z Operą Śląską, Teatrem Rozrywki, Gliwickim Teatrem Muzycznym, Śląskim Teatrem Tańca oraz Zespołem Pieśni i Tańca „Śląsk”. Zestawienie wydarzeń artystycznych z lat 2007—2008, w których uczestniczyli uczniowie szkoły, zaprezentowano w tabeli 5.

W większym stopniu niż szkoła muzyczna szkoła baletowa przyczynia się do promowania kulturalnego wizerunku Bytomia poza granicami kraju. Służą temu cykliczne wydarzenia artystyczne, do których należą: Międzynarodowy Dzień Tańca na Śląsku, Międzynarodowy Konkurs Choreograficzny, Międzynarodowe Spotkania Młodych Tancerzy w Bytomiu, Dzień Tańca Nadrenii Północnej Westfalii w województwie śląskim. Wydarzenia te przyciągają tancerzy i choreografów między innymi z Pragi, Ostrawy, Budapesztu, Bratysławy, Mińska, ze Lwowa i z Essen oraz wielu miast Polski. Chcąc być mecenasem polskiej kultury, szkoła uczestniczy także w międzynarodowych projektach związanych z tańcem (tabela 6).

Tabela 6

**Uczestnictwo Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. L. Różyckiego
w Bytomiu w międzynarodowych projektach tanecznych**

Nazwa projektu	Opis projektu
Twins	Projekt 3-letni. Trzy państwa przygotowywały wspólny spektakl w układzie francuskiego choreografa J. Gallotty. Spektakl został przedstawiony w Essen i Bytomiu
Socrates-Comenius „Taniec łączący ludzi”	Czas trwania: 3 lata. Doniosłym wydarzeniem był polonez odtąńczony przez międzynarodową grupę na wielkim placu w Hiszpanii
L'art. Do la Danse	Projekt organizowany ośmiokrotnie. Polsko-niemieckie spotkania, wizyta w Heidelbergu
Współpraca ze szkołami europejskimi	Wspólne przedstawienia: <i>Apollo i Muzy</i> , <i>La Vivandiera</i> , <i>Bal Kadetów</i> , <i>Gioconda</i> , <i>Raymonda pas de dix</i> , a także wariacje prezentowane przez pojedynczych uczniów

Źródło: Opracowanie własne.

Placówka współpracuje z choreografami i pedagogami spoza kraju, zapraszając ich do prowadzenia warsztatów zawodowych. Przyciągają one ludzi zainteresowanych tańcem, a tym samym wpisują się w działania promujące miasto. Działania promujące taniec wyraźnie odcisnęły się na wizerunku regionu. Dowodem na to jest współrealizacja filmu promującego Bytom. Film ten prezentowany jest w wielu krajach świata podczas targów, wystaw itp.

Ważne zadania w zakresie propagowania kultury tanecznej w Polsce oraz wspomagania i promowania młodych talentów sztuki baletowej spełnia funkcjonujące przy szkole Stowarzyszenie Pro-Arte. Istotnym aspektem jego działalności jest także popularyzowanie szkoły. Stowarzyszenie ściśle współpracuje z samorządem lokalnym i regionalnym. Pro-Arte współorganizuje bardzo ważne dla całej społeczności tancerzy obchody Międzynarodowego Dnia Tańca, które odbywają się co roku w Operze Śląskiej w Bytomiu. W tym dniu soliści i zespoły baletowe z Polski i Europy spotykają się na bytomskich scenach.

* * *

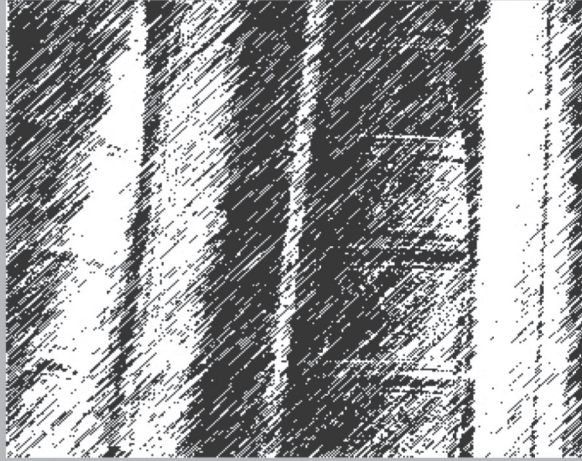
Analiza działań badanych szkół wskazuje, iż mają one znaczący wkład w kształtowanie środowiska kulturowego Bytomia, gdyż docierają z dobrami kultury do wielu bardzo zróżnicowanych środowisk, także tych ubogich pod względem intelektualnym i kulturowym. Szczególną rolę odgrywa tu zwłaszcza Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna. Z opisanych działań szkół artystycznych wyłania się jednak tendencja do podejmowania kulturowych inicjatyw typu reaktywnego, będących odpowiedzią na inicjatywę innych podmiotów, na przykład jednostek organizacyjnych zabiegających o należytą oprawę artystyczną uroczystości. W takim kontekście kulturotwórczą rolę przypisać się winno raczej tym jednostkom, szkoły zaś traktować należałoby jedynie w kategoriach wykonawców zleconej usługi. Badane placówki podejmują jednak także wiele działań o charakterze proaktywnym, skierowanych głównie do młodszej części społeczności lokalnej.

Obydwie szkoły, wychodząc naprzeciw społeczności lokalnej, stają przed trudnym zadaniem, ponieważ proponują uczestnictwo w kulturze wysokiej, która wymaga swoistej kompetencji kulturowej zależnej od poziomu wiedzy o sztuce, postaw odbiorcy i jego nawyków recepcyjnych (Mika, 2003, s. 76). Działania tych szkół zacierają ku temu, by zachęcić potencjalnego odbiorcę do wyjścia poza wybór kultury niskiej, masowej. Przy czym nie należy tu utożsamiać kultury masowej z kulturą wulgarną i najniższego poziomu (Kłoskowska, 2005, s. 95). Działalność badanych szkół można by w tym sensie określić mianem edukacji kulturalnej,

która obejmuje między innymi wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej w drodze kształtowania wspomnianej kompetencji kulturalnej, stanowiącej psychologiczną podstawę aktywności jednostki w świecie kultury (Jakubowski, 2005). Z przeprowadzonych badań wynika, że szkoły artystyczne w Bytomiu przygotowują niecodzienną, elitarną propozycję kulturalną, docierają z nią do szerszych kręgów odbiorców, jednocześnie wychodząc im naprzeciw. Do działań propagujących kulturę wysoką z pewnością zaliczyć można te, które próbują przenieść tę kulturę do miejsc publicznych. Ważnym elementem działań kulturotwórczych jest także kształtowanie osobowości najmłodszej części społeczności lokalnej. Skierowana do najmłodszych bogata oferta ma sprzyjać ich nasiąkaniu kulturą prawomocną i determinować późniejsze wybory kulturowe młodych ludzi.

Bibliografia

- Arbiszewski K., 2011: *Uczestnictwo jednostek w kulturze. Uwagi na temat nowej dynamiki kultury na przykładzie melomanów i ewolucji nośników muzyki*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Ferenz K., 2003: *Drogi kształtowania się kompetencji kulturowej*. „Edukacja”, nr 4.
- Jakubowski W., 2005: *Edukacyjny kontekst kultury popularnej, czyli poważne aspekty niepoważnej muzyki*. „Wychowanie Muzyczne”, nr 4.
- Kłoskowska A., 2005: *Kultura masowa*. Wyd. 4. Warszawa.
- Malinowski B., 2000: *Jednostka, społeczność, kultura*. Warszawa.
- Mika B., 2003: *Edukacyjne uwarunkowania uczestnictwa w kulturze*. „Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne” [Bytom].
- Nosal P., 2010: *Style życia a uczestnictwo w kulturze. Pytanie o wzajemne relacje i metodologiczny punkt ciężkości w badaniach stylów życia*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- Olechnicki O., Załęcki P., 1997: *Słownik socjologiczny*. Toruń.
- Tyszka A., 1981: *Partycypacja kulturalna*. „Teksty”, nr 3.



MAŁGORZATA ŁĄCZYK, MAGDALENA KLESZCZ

Pomiędzy wyobcowaniem a partycypacją — nauczyciele wobec wartościowania atrybutów kultury postmodernistycznej

**Between alienation and participation —
teachers towards valuation of postmodern culture attributes**

Abstract: In the article the results of the survey research in which the academic teachers, preschool teachers and education students took part were presented. The authors' aim was to diagnose teachers' beliefs and attitudes towards key attributes of postmodern culture. The effort was made to grasp the way in which teachers valorize the distinguished phenomena and the way they value them. On the basis of the obtained results the conclusion concerning teachers' attitudes was carefully drawn. Teachers' attitudes most frequently prove teachers' active participation in the sphere of culture and also indirectly determine the understanding of the quality and the direction of current changes.

Key words: value system, attitude, postmodern culture, academic teachers, education students.

Charakterystycznymi cechami współczesnej rzeczywistości są szybkość i powszechność zachodzących zmian społecznych (Kwiatkowska, Łukasik, red., 2011). Nic dzisiaj nie jest jednoznaczne i nic nie jest na długo takie samo. Efektem nieustannych przemian są przeobrażenia zachodzące we wszystkich sferach życia człowieka, również w warstwie moralnej i obyczajowej. Dotyczy to nie tylko obserwowanego wzrostu tolerancji dla różnych postaw i poglądów, lecz także wzrostu relatywizmu wartości i systemu moralnego (ibidem). Brak jednolitego kanonu, pluralizm norm i wartości nie sprzyjają budowaniu ładu, nie dają poczucia bezpieczeństwa.

W ostatnich dziesięcioleciach dał się zauważyć wzrost dynamiki cywilizacji ponowoczesnej. Za jej najbardziej charakterystyczne cechy uznaje się rozdzielenie czasu i przestrzeni, co z kolei powoduje spolaryzowanie ludzkiej kondycji. Jednostka doświadcza ambiwalencji postaw, reorganizowania i dookreślenia wizji swojego życia, a także staje wobec trudnych wyborów (Kwiatkowska, Łukasik, red., 2011). Najbardziej charakterystyczną cechą kryzysu świata ponowoczesnego stanowi recesja wartości. Triada wartości uniwersalnych, jak dobro, prawda, piękno, zostaje zastąpiona przez wartości materialne, konsumpcyjne, instrumentalne (Sitko, 2001).

Egzemplifikacja niepokoju ujawnia się również w słowach Zbyszka Melosika, który stwierdza: „Współczesny świat jest światem sfragmentaryzowanym. Cechuje się rozproszeniem wrażliwości ludzi, zmieszaniem stylów życia i erozją możliwości stworzenia przekonującego i spójnego programu społecznego i politycznego. W rezultacie życie jednostki staje się w coraz większym stopniu »zestawem oderwanych od siebie zdarzeń«, tym bardziej że upadek uniwersalnych, niezależnych standardów oceny rzeczywistości pozbawia jednostki możliwości opierania działań na stabilnej moralności” (Melosik, 1994, s. 167).

Wirowanie rzeczywistości prowokuje do zmian w sposobie myślenia i działania, wymusza rozpatrywanie różnych strategii, opracowywanie planów i przewidywanie. Staramy się w ten sposób opanować rzeczywistość, zdobyć poczucie kontroli, pewności, a zatem i odbudować elementarne bezpieczeństwo. Jest to podstawowa potrzeba człowieka, której drugi biegun wyznacza potrzeba osiągnięć i sukcesu. Sukces w wielu dziedzinach życia wymaga bezwzględnej partycypacji, czyli uczestnictwa i podejmowania działań ryzykownych, odpowiedzialnych, czasami niebezpośrednio przekładających się na szybkie i oczywiste zyski. Kategoria zysku i sukcesu jest szczególnie istotna, gdy myślimy o działalności nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga. Sukcesem jest tu bowiem realizowanie naczelnej wartości dobra wobec ucznia. Wartość ta ujawnia się między innymi w sposobie bycia nauczyciela wobec ucznia, poważnym

i odpowiedzialnym traktowaniu jego osoby, ale również w trosce o własny profesjonalizm, którego wskaźnikiem (często odroczonym w czasie) są kompetencje uczniów i ich przygotowanie do radzenia sobie z wyzwaniami. Tym ogólnym wyzwaniem jest swoista ambiwalencja wpisana w rzeczywistość społeczno-kulturową, niejednoznaczność, która może się stać pułapką dla niezorientowanych w obszarze własnych wartości, potrzeb, oczekiwań. W proces ich przyswajania silnie uwikłany jest nauczyciel, który stanowi — czy powinien stanowić — świadectwo owych wartości, potrzeb, oczekiwań.

Warto zatem zastanowić się nad tym, jaka jest kondycja moralna nauczyciela, jakie wybiera on wartości, jak radzi sobie w kulturze, której — według Wojciecha J. Burszty i Waldemara Kuligowskiego — podstawowymi cechami są złożoność, niepewność i indywidualizm (Burszta, Kuligowski, 2005, s. 49—50). Warto rozpoznać, jak nauczyciele wartościują atrybuty czy cechy ponowoczesności, dlatego w tym miejscu scharakteryzujemy w skondensowanej formie istotę tego, co stanowi podstawę waloryzacji lub dewaloryzacji ponowoczesności, a tym samym może prowokować do zachowań eskapistycznych (ucieczkowych, wyobcowania) lub odwrotnie — do aktywnej partycypacji.

Wanda Dróżka w swoich rozważaniach pyta o to, czy nauczyciel ma jeszcze etos, czy też jest jednym z wielu wykonujących swoją pracę (usługę). Jak dalece zaawansowany jest proces wyczerpywania tradycyjnego wzoru nauczyciela, czy da się jeszcze zintegrować elementy tradycji z nowymi wyzwaniami stojącymi przed nauczycielem? I wreszcie: czy tzw. ludzie ponowocześni będą do tego zdolni (Dróżka, 2001)? Warto przemyśleć, na ile blisko nauczycielowi do postulowanego dziś nagminnie modelu typowego człowieka uwikłanego w ponowoczesność. Charakterystyczne cechy człowieka ponowoczesnego to niespójność, niekonsekwencja postępowania, trudności w nawiązywaniu trwałych więzi, uciekanie od zobowiązań i odpowiedzialności, brak społecznego zakotwiczenia, nadmierne zainteresowanie sobą, brak wybiegających w przyszłość planów życiowych, relatywizacja systemu wartości, fragmentaryzacja i epizodyczność różnych sfer aktywności. Osobowość ponowoczesną cechuje zainteresowanie sobą („ja” narcystyczne w opozycji do „ja” aksjologicznego), zmienność lojalności, traktowanie trwałych, niepodważalnych norm jako zasad gry, z której bez konsekwencji i żalu można się wycofać (por. Koralewicz, Malewska-Peyre, 1998; Janion, 1996, s. 74—75).

Metodologia badań własnych

Cel i metoda badań

Celem podjętych badań było rozpoznanie postaw nauczycieli względem kluczowych atrybutów kultury postmodernistycznej. Starano się uchwycić przekonania pedagogów na temat pewnych wyróżnionych zjawisk, ale również tendencję do określonego ich wartościowania. Przyjmujemy tu, zgodnie z założeniem psychologii społecznej, że opinie są przejawem postaw oraz że postawy wynikają z wartości i mogą stanowić ich głębszy poziom. Postawy nie muszą się z sobą logicznie wiązać oraz są rozpięte między akceptacją, poprzez obojętność, do negatywnego ustosunkowania się wobec przedmiotu postawy (model liniowego kontinuum). Postawy cechują się różną trwałością (Oppenheim, 2004, s. 204).

Dane do badań zebrano z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego z techniką ankiety, którą opracowano z zastosowaniem skalowania. Konstrukcja kwestionariusza ankiety opiera się na stwierdzeniach, do których respondenci mieli się ustosunkować. Większość odpowiedzi skonstruowano na wzór skali Likerta, a więc respondenci byli proszeni o wskazanie, jak bardzo zgadzają się lub nie z podanymi stwierdzeniami. Kwestionariusz składał się z 60 twierdzeń, z których analizie poddano tu jedynie wybrane.

Osoby badane

W badaniach uczestniczyło 20 nauczycieli akademickich, wykładowców na kierunkach pedagogika oraz filologia polska, 27 nauczycieli przedszkoli oraz 53 studentki kierunków nauczycielskich. W sumie grupa składała się ze 100 osób. Badanym rozdawano ankiety osobiście oraz wysyłano je pocztą mailową. Spośród ankiet wypełnianych przez nauczycieli akademickich 4 osoby wypełniły je osobiście, ankiety od pozostałych 16 osób z tej grupy pozyskano pocztą mailową. Resztę ankiet zebrano osobiście, przy czym ze 108 ankiet skierowanych do nauczycieli przedszkoli i studentek analizie poddano 80, gdyż pozostałe nie były wypełnione rzetelnie.

Problemy badawcze

Badania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Jakie są opinie nauczycieli na temat atrybutów kultury postmodernistycznej?
2. Na ile współczesna kultura postmodernistyczna skłania nauczycieli do partycypacji w jej współtworzeniu lub wycofania się z jej współtworzenia?

Wyniki

W tej części artykułu zaprezentujemy opinie badanych o wybranych atrybutach kultury postmodernistycznej. Analiza dostępnej literatury na ten temat skłoniła nas do wyboru kilku charakterystycznych zjawisk czy cech, dotyczących między innymi: tradycji, otwartości na zmianę, ryzyka, tolerancji, jakości relacji międzyludzkich i osamotnienia. Sformułowania zawarte w pierwszej części ankiety były w większości skonstruowane tak, aby respondenci wyrazili własną ocenę tych zjawisk, z perspektywy „widza”, obserwatora, bez konieczności ujawniania własnych inklinacji wobec niektórych zjawisk czy procesów. Kilka sformułowanych w ankiecie tez pozwala jednak również uchwycić osobiste tendencje badanych. Chodziło bowiem także o to, aby ustalić, jak badani nauczyciele reagują na zaistniałe okoliczności i jak sobie z nimi radzą, a wreszcie czy uchodzić mogą za grupę aktywnie wspierającą zachodzące procesy czy raczej wyrażającą ich negację.

Analiza odpowiedzi zawartych w części pierwszej ankiety rozpoczyna się od ustalenia przekonań na temat kategorii, jaką jest tradycja, a konkretnie tego, czy badani zauważają zjawisko jej podważania czy negowania. Studiując odpowiedzi na pytania z zakresu tradycji, wśród trzech badanych grup można zauważyć pewne różnice. 75% nauczycieli akademickich uważa, że tradycja raczej nie podlega całkowitej negacji na rzecz wprowadzania nowych obyczajów. Podobnego zdania jest 43% studentów i 48% czynnie pracujących nauczycieli przedszkoli. Odpowiedź „raczej tak” wybrało tylko 10% nauczycieli akademickich, 32% studiującej młodzieży oraz 22,2% nauczycieli przedszkoli. Odpowiedzi „zdecydowanie nie” wybrało 10% nauczycieli akademickich, 13% studentów i 14,8% nauczycieli przedszkoli. Wyniki są zatem zbliżone we wszystkich grupach. Wypieranie tradycji przez nowe obyczaje badani postrzegają jako naturalne zjawisko, świadczą o tym podobne wybory wszystkich respondentów. Odpowiedzi „raczej tak” udzieliło 60% nauczycieli akademickich, 52% nauczycieli przedszkoli i 53% studentek.

Kolejny obszar, który poddany został analizie, dotyczył otwartości na zmianę. Z porównania wypowiedzi badanych osób wynika, że obserwują

one niniejsze zjawisko „zdecydowanie” i „umiarkowanie często” (60% nauczycieli akademickich, 50% nauczycieli przedszkoli i 51,9% studentów). 85% nauczycieli akademickich, 77% studentów i 70% nauczycielek przedszkoli jednoznacznie twierdzi, że potrzeba ciągłej zmiany jest charakterystyczna głównie dla młodego pokolenia. Co istotne, aż 60% nauczycieli akademickich nie dostrzega zdecydowanej potrzeby zmian wśród swoich rówieśników. Tego samego zdania jest 37,7% studentów i 29,6% nauczycieli przedszkoli. Podobnie przedstawiają się wypowiedzi respondentów na temat potrzeby zmian u młodego pokolenia. Tu jednak zbliżone są tylko wybory nauczycieli akademickich (65%) i studentów (64,2%). Nauczyciele przedszkoli stanowią 29,6% spośród osób, które zaznaczyły odpowiedź „nie”.

W przekonaniu o tym, że zmiana jest nieodłącznie i naturalnie przypisana młodemu wiekowi, mogą nas utwierdzać odpowiedzi „tak”, które podało 96% nauczycieli przedszkoli, 90% nauczycieli akademickich i blisko 89% studentów.

W obszarze naszych zainteresowań znalazły się także zagadnienia związane z ryzykiem. Interpretując wybory badanych, dostrzeżono porównywalne wyniki w zakresie stwierdzenia, że obecnie ludzie bez względu na wiek wydają się bardziej ryzykować niż to miało miejsce kiedyś. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 81,5% nauczycieli przedszkoli, 56,6% studentów i 50% nauczycieli akademickich. Rozbieżności w odpowiedziach są widoczne w kolejnym stwierdzeniu, w którym badani mieli za zadanie określić, czy ryzyko jest zdecydowanie domeną osób młodych i niedoświadczonych. Niemal połowa respondentów ze wszystkich badanych grup udzieliła przeciwstawnych odpowiedzi „tak” i „nie”.

Za interesujące można uznać odniesienie się badanych do poszerzania się zakresu tolerancji. Większość badanych (70% nauczycieli akademickich, ponad 58% studentów i ponad 55% nauczycieli przedszkoli) uważa to zjawisko za pozytywne. Analizując wypowiedzi dotyczące stwierdzenia, iż ludzie są dziś na ogół mniej tolerancyjni niż kiedyś, można zauważyć rozbieżności. Są one szczególnie widoczne przy odpowiedzi „nie”, którą wybrało 63% nauczycieli przedszkoli, 30% studentów i tylko 10% nauczycieli akademickich.

W zakresie twierdzeń dotyczących niezależności 45% nauczycieli akademickich uznało, że bycie indywidualistą to najcenniejsza wartość. Natomiast 32% nauczycieli przedszkoli udzieliło odpowiedzi „raczej nie”. Analiza odpowiedzi na kolejne stwierdzenie ujawniła zgodność w wypowiedziach badanych. 50% nauczycieli akademickich, ponad 35% studentów i 44,5% nauczycieli przedszkoli zgodziło się z tezą, że prawdziwa autonomia człowieka ujawnia się w jego stosunku do wolności i odpowiedzialności.

W trakcie badań zebrano także opinie na temat relatywizacji wartości w kulturze ponowoczesnej. Badani nauczyciele i studenci zgodnie uznali, że wyznawane obecnie wartości mają charakter subiektywny i że to, co w danym momencie jest innym potrzebne, ważne, staje się wartościowe. Z tym stwierdzeniem zgadza się 60% nauczycieli akademickich, 44,4% nauczycieli przedszkoli oraz blisko 40% studentów. 58% studentów kierunków nauczycielskich, 40,7% nauczycieli przedszkoli i 45% nauczycieli akademickich uważa, że podstawowe wartości kojarzą się dziś ze sferą konsumpcji. Odpowiedzi na stwierdzenie dotyczące skłonności do uznania współczesnej cywilizacji i kierunku jej rozwoju jako sprzyjających degradacji moralnej człowieka pozwalają wnioskować, iż badani uważają taką tendencję. Potwierdza to blisko 60% nauczycieli wychowania przedszkolnego, 41,5% studentów i 40% nauczycieli akademickich.

W zakresie kilku twierdzeń dotyczących relacji nauczyciele akademicy, nauczyciele przedszkoli oraz studentki kierunków nauczycielskich wypowiedzieli się podobnie. Większość przychyliła się do twierdzenia (lub wyraża nawet jego zdecydowaną akceptację), iż relacje są dzisiaj bardziej powierzchowne niż kiedyś. Oznajmiła w ten sposób połowa respondentów z każdej grupy, a wśród nauczycieli akademickich nawet 65% zaznaczyło odpowiedź twierdzącą. Podobną sytuację można zaobserwować w przypadku odpowiedzi ustosunkowujących się do twierdzenia, w którym zawarto założenie, iż aktualnie relacje międzyludzkie są bardziej instrumentalne. W przypadku każdej z sondowanych grup odpowiedź „zdecydowanie tak” i „raczej tak” wybrało 70%—80% badanych. Nie występują tutaj duże dysproporcje. Pozostałe osoby, w tym 7,5% studiujących, 18,5% nauczycieli przedszkoli i 15% nauczycieli akademickich, wybrały odpowiedź „raczej nie”, ale nie można jej uznać za opinię kategoryczną. Wiele badanych osób jest zgodnych co do tego, iż powszechne zjawisko stanowi dzisiaj osamotnienie. Odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” wybrało w sumie 85% nauczycieli akademickich, niecałe 85% studiujących oraz ponad 80% nauczycieli przedszkoli. Podobną dysproporcję w zakresie akceptacji zaproponowanych twierdzeń i niezgody z nimi dostrzega się względem tezy, która zakłada, że bardziej wyrazista jest tendencja do gromadzenia rzeczy aniżeli pielęgnowania związków. Tutaj również ponad 80% nauczycieli przedszkoli i studiujących zgadza się z taką obserwacją, a spośród nauczycieli akademickich akceptację wyraziło 65% badanych.

Polaryzacja wypowiedzi widoczna jest w przypadku kolejnych dwóch zaproponowanych założeń. Postawiono tu tezy, iż ludzie są dzisiaj bardziej skłonni inicjować kontakty, gdy nie wymagają one podejmowania odpowiedzialności i gdy nie są za bardzo uciążliwe, oraz że ludzie są dzisiaj bardziej egoistyczni niż kiedyś. I tak, odpowiednio 70% i 80% nauczy-

cieli akademickich przyjmuje za prawdziwe niniejsze zjawiska; tak samo ustosunkowali się do tego twierdzenia nauczyciele przedszkola — odpowiednio 70% i 80%. Odpowiednio blisko 90% i 85% studiujących również zgadza się z tymi sformułowaniami.

Druga część badań została zaprojektowana tak, aby można było uchwycić osobiste inklinacje nauczycieli do partycypacji w przestrzeni społecznej i kulturalnej lub tendencję do wycofywania się z niej. Pytano tutaj między innymi o to, jakie jest nastawienie badanych wobec takich kategorii, jak: tradycja, otwartość na zmianę, podejmowanie ryzyka, tolerancyjność, poczucie autonomii i ocena własnej zdolności radzenia sobie w życiu, doświadczenie upływającego czasu, doznawanie wsparcia od innych, kontaktowość, pragmatyzm i samotność. W tej części chodziło o pozyskanie deklaracji dotyczących tego, jak badani czują się w tych okolicznościach, jak reagują na nie. Odpowiedzi będą stanowiły wskaźnik partycypacji albo wycofania respondentów. W tym miejscu przeanalizujemy tylko niektóre wypowiedzi, gdyż objętość niniejszego opracowania nie pozwala na przytoczenie wszystkich wyników wraz z procentowymi zestawieniami wypowiedzi dotyczących każdego zjawiska. Podobnie jak wcześniej, posługiwać się będziemy uogólnieniami i spróbujemy wyabstrahować jedynie niektóre, bardziej wyraziste wybory.

Pozytywny stosunek do tradycji i jej respektowania najczęściej ujawniali nauczyciele przedszkoli. 77,8% skategoryzowało się jako zdecydowanie ceniący tradycję. Wśród studentów wybrało tę odpowiedź 56,6%, natomiast wśród nauczycieli akademickich — tylko 35%. Ta grupa respondentów zdecydowanie brylowała w kategorii „otwartość na zmiany”; znalazło się tu 60% nauczycieli akademickich i odpowiednio 44,4% nauczycieli przedszkoli oraz 37,7% studiujących. Większość, w tym blisko po 60% nauczycieli przedszkoli i studiujących, jest umiarkowanie pozytywnie nastawiona wobec zmian. Można uznać, iż otwartość koreluje w jakimś stopniu z nastawieniem do ryzyka, gdyż tutaj znowu nauczyciele akademicy najczęściej charakteryzowali siebie jako nieobawiających się ryzyka — tak zaznaczyło 35% nauczycieli, a 45% tej grupy podejmuje ryzyko w wyjątkowych sytuacjach. Pozostali nauczyciele akademicy, tzn. 20%, całkowicie unikają sytuacji ryzykownych. Respondenci ci najczęściej zaznaczali, iż ryzyko podejmują w wyjątkowych sytuacjach (81,1% studiujących i 74,1% nauczycieli przedszkoli).

W związku z tym, iż elementarnym atrybutem kultury „płynnej nowoczesności” jest permanentny brak czasu, zapytano też o to, jak badani tego doświadczają. Tutaj najwięcej badanych zaznaczyło odpowiedź: „czas płynie szybciej niż kiedyś — odczuwam jego deficyt i trudności z pogodzeniem obowiązków, ale jeszcze radzę sobie”. Tak wybrało 86,8% studiujących, 85,2% nauczycieli przedszkoli i 70% nauczycieli academic-

kich. Niewiele osób ze wszystkich grup uznało, iż zupełnie brakuje im czasu, i podobnie ustosunkowało się wobec twierdzenia, iż nie odczuwają deficytu czasu. W każdej grupie tak wybierało do 10% badanych.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące troski o podtrzymywanie kontaktów podobna liczba badanych oceniła siebie jako sytuacyjnie lub permanentnie dbających o podtrzymywanie kontaktów. Prawie w każdej grupie i w każdej kategorii procent wypowiedzi wynosi około 50. Ciekawe okazują się wyniki w zakresie oceny siebie jako osoby idealistycznej lub pragmatycznej w działaniach. Ponad połowa studiujących i nauczycieli przedszkoli ocenia siebie jako idealistycznie nastawionych i podejmujących starania nawet o coś, z czego nie ma wymiernych korzyści. Tak samo odpowiedziało 40% nauczycieli akademickich. Podobnie grupy ustosunkowały się do sformułowania: „zwykle staram się oceniać bilans zysków i strat, zanim się czegoś podejmę i włożę w działanie energię”, a najrzadziej respondenci oceniali siebie jako całkowicie pragmatycznych. Tak wybrało tylko 5% nauczycieli akademickich i 1,9% studiujących. Wszystkie trzy grupy badanych odczuwają wyższy poziom samotności, rozpatrując ją raczej w sferze zawodowej aniżeli rodzinnej. Wcale nie odczuwa samotności w rodzinie 75,5% studiujących, 85,2% nauczycieli przedszkoli, ale już wśród nauczycieli akademickich nauczyciele wybierali kategorię „umiarkowanie” i „wcale” (po 50% respondentów). Wobec samotności „zawodowej” również największa liczba wyborów dotyczyła kategorii „umiarkowanie” i odpowiedzi „wcale”.

Konkluzje

W podsumowaniu wyników badań przyjmujemy, że wszelkie pozyskane opinie były dla nas wskaźnikiem postaw, a te z kolei należy traktować jako umocowane w wartościach. Wybory nauczycieli i osób przysposabiających się do tego zawodu pozwalają na sformułowanie ostrożnych wniosków dotyczących nie tylko spostrzeżeń badanych, lecz także — w jakimś stopniu — obrazu partycypacji w tych przeobrażeniach.

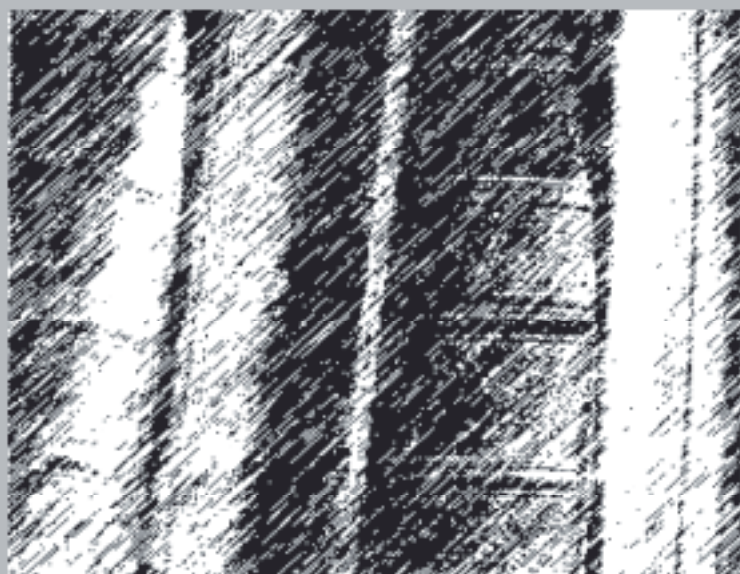
Na podstawie zebranych w trakcie badań informacji możemy wysnuć wnioski, iż nauczyciele i studenci postrzegają relacje jako powierzchowne i instrumentalne (tak stwierdziło ponad 3/4 badanych), inni ludzie oceniani są najczęściej jako bardziej egoistyczni niż kiedyś i panuje jedno-myślność w kwestii akceptacji stanowiska, że ludzie wybierają dziś częściej relacje, które w żaden sposób nie obciążają. Symptomatyczne jest jednak to, iż badani równomiernie dzielą się pod względem troski o kon-

takty. Połowa z nich dba o kontakty wyłącznie sytuacyjnie. Być może istotny powód tego tkwi w zjawisku „upłynniania” się czasu, gdyż dla 80% wszystkich badanych czas zdaje się kategorią deficytową. Charakterystyczne jednak jest to, iż niektórzy badani nauczyciele przyznają się do umiarkowanej samotności na gruncie zawodowym. Połowie nauczycieli akademickich bliższe jest umiarkowane doświadczenie samotności „rodzinnej”. W nikłym procencie wybierali tę kategorię pozostali badani. Wszyscy nauczyciele pozwalają się postrzegać zdecydowanie częściej jako idealisci niż ewidentni pragmatycy, co oznacza, że często są skłonni podejmować działania, nawet jeżeli nie przynoszą one wymiernych korzyści. Łącząc to z dość wysokimi wskaźnikami w zakresie zdecydowanego (u około 1/3 nauczycieli przedszkoli i studiujących oraz 2/3 nauczycieli akademickich) i umiarkowanego otwarcia na zmianę (odpowiednio 55,6% — 58,5% — 30%), a także z dość dużą ilością wyborów w kategoriach dotyczących skłonności do podejmowania ryzyka, można przyjąć, iż nauczyciele stanowią grupę osób potencjalnie partycypujących w rzeczywistości kulturowej.

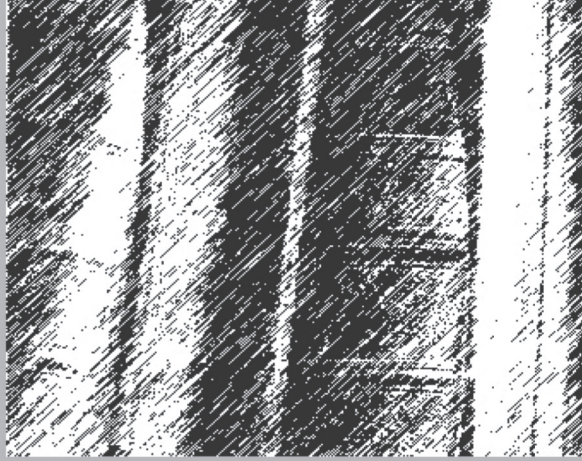
W epoce ponowoczesnej przemiany wartości moralne są złożone i podlegają nieustannej dynamice. Charakterystyczne dla tej epoki cechy i właściwości, jak globalizacja, postęp technologiczny i informatyczny, konsumeryzm, pragmatyzacja życia, stałe przyspieszenie „wszystkich i wszystkiego”, oddziałują na egzystencję ludzką, na sferę świadomości, także świadomości etycznej (Szmyd, 2008, s. 5—9). Wszyscy chcieliby polegać na czymś, co jest trwale, fundamentalne, ale jednocześnie nikt nie chce przyczynić się do stworzenia takiego punktu odniesienia, wszyscy oczekują od innych — od partnera, od instytucji — owej pewności przekazywanych reguł, zgodnie z którymi należy postępować (Śliwerski, 2007, s. 363). Stąd też zapewne wynika poczucie relatywizmu i braku stałości hierarchii wartości, które obserwują w swoim otoczeniu badani. Nauczyciele i studenci, którzy byli uczestnikami badań, w większości łączyli podstawowe wartości ze sferą konsumpcji, wskazywali także na to, że aktualna rzeczywistość moralna naszego kręgu cywilizacyjno-kulturowego sprzyja degradacji moralnej człowieka. Interesujące wydaje się dookreślenie, czy przyczyną takiego podejścia mogą być gromadzone w wyniku przepływu informacji dane poznawcze, analizy naukowe czy też powszednie doświadczenia i obserwacje badanych. Ten wątek należałoby poddać osobnej eksploracji, być może przy okazji kolejnych badań.

Bibliografia

- Burszta W.J., Kuligowski W., 2005: *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*. Warszawa.
- Dróżka W., 2001: *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniami*. W: *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Red. U. Ostrowska. Olsztyn, s. 57—69.
- Janion M., 1996: *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś?* Warszawa.
- Koralewicz J., Malewska-Peyre H., 1998: *Człowiek człowiekowi człowiekiem. Analiza wywiadów biograficznych działaczy społecznych w Polsce i we Francji*. Warszawa.
- Kwiatkowska G.E., Łukasik A., red., 2011: *Jednostka w ponowoczesnym świecie*. Lublin.
- Melosik Z., 1994: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. (Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*. Poznań.
- Oppenheim A.N., 2004: *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Przeł. S. Amsterdamski. Poznań.
- Sitko M., 2001: *Wychowanie w wartościach ludzkich wychowaniem XXI wieku*. W: *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Red. U. Ostrowska. Olsztyn, s. 307—311.
- Szmyd J., 2008: *Moralność w ponowoczesnym świecie — kryzys i nadzieja*. „Res Humana”, nr 2, s. 5—9, 26—30.
- Śliwerski B., 2007: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.



Recenzje



Józefa Bałachowicz: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych.*

Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością

Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP 2009,

ss. 335, ISBN 978-83-61121-07-7

Podmiotowość, jako jedna z głównych kategorii współczesnych nauk o człowieku, co jakiś czas powraca w opracowaniach zarówno pedagogów, jak i psychologów. Jedną z ważniejszych prac odnoszących się do podmiotowości w okresie tzw. transformacji ustrojowej była książka Wandy Hajnicz *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych w świetle ogólnej teorii regulacyjnej Tadeusza Tomaszewskiego*, wydana w Olsztynie przez WSP w 1995 roku. Rok później w tym samym wydawnictwie ukazała się książka pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej *Przedszkole i szkoła dla dziecka — podmiotowość wychowanka*, w której autorzy (Dorota Klus-Stańska, Wojciech Muzyka, Beata Krzywosz-Rynkiewicz, Halina Górecka, Małgorzata Dągiel, Jadwiga Lubowiecka, Wanda Hajnicz, Małgorzata Suświłło, Joanna Garbula-Orzechowska, Małgorzata Mroczek, Zofia Drabik-Woźniak) problematykę podmiotowości dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz nauczyciela prezentowali w świetle założeń teoretycznych oraz badań własnych. W roku 2007 nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls” w Krakowie ukazała się praca Beaty Krzywosz-Rynkiewicz, pracownika naukowo-dydaktycznego tego samego ośrodka akademickiego (UWM w Olsztynie), pod tytułem *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci*, w której autorka skupia się na wskazanym

w tytule książki jednym z aspektów podmiotowości — na odpowiedzialności. Nie wspominam tu o publikacjach wydawanych przez inne polskie uczelnie czy wydawnictwa, gdyż celem niniejszego opracowania nie jest przegląd prac z zakresu podmiotowości w edukacji, lecz przedstawienie osobistych refleksji powstałych po przeczytaniu książki Józefa Bałachowicz.

Autorka książki *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością* kategorię podmiotowości analizuje w sposób pogłębiony i wielowymiarowy. Stawia wiele ważnych, a jednocześnie trudnych pytań, poszukując na nie odpowiedzi w pracach filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych, a także w badaniach własnych. Wprowadzając czytelnika w świat praktyk edukacyjnych, Józefa Bałachowicz zaobserwowane w szkole zjawiska penetruje pod kątem rozwijania podmiotowości ucznia, zwracając przy tym uwagę na współzależność prezentowanych przez nauczycieli stylów pracy z podmiotowym traktowaniem wychowanków.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów, z czego pierwsze trzy stanowią spójną całość (jedną część), w której podmiotowość analizowana jest w kontekście wyzwań współczesności, w kontekście współczesnej humanistyki (jako kategoria filozoficzna, psychologiczna, socjologiczna), a także w kontekście edukacyjnym. Kolejne cztery rozdziały stanowią empiryczną część pracy, którą J. Bałachowicz rozpoczyna prezentacją założeń badawczych na temat podmiotowości dziecka, po czym, odwołując się do empirii i teorii, ukazuje funkcjonowanie podmiotowości w teoriach osobistych nauczycieli, obrazuje problematykę kształtowania doświadczeń podmiotowych w szkole i przedstawia doświadczenia podmiotowe uczniów w relacji do stylów działań nauczycieli.

Należy zgodzić się z uwagą Autorki, że podmiotowość jest kategorią niezwykle czułą na konteksty cywilizacyjne i kulturowe oraz trudną do operacjonalizacji. Z tych powodów kategoria ta wymaga interdyscyplinarnego oglądu, ale także integracji różnych podejść. Stawiając wiele pytań, między innymi natury ontologicznej i pedagogicznej, J. Bałachowicz nie narzuca gotowych, łatwych odpowiedzi, które stanowiłyby panaceum na bolączki pedagogiczne lub receptę o charakterze metodycznym dla nauczyciela, lecz podążając drogą analiz jakościowych, poszukuje „takich działań nauczycielskich, które mogą spełniać funkcję »tropów« w formułowaniu warunków edukacyjnego wsparcia rozwoju podmiotowości dziecka” (s. 11).

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym: *Podmiotowość człowieka a wyzwania współczesności*, znajdujemy uzasadnienie rozważania na nowo — swoistego renesansu — pojęcia podmiotowości. Autorka odwołuje się tu zarówno do budowy społeczeństwa nowoczesnego, zwią-

zanej z przyśpieszeniem rozwoju przemysłu, społeczeństwa i jednostki, jak i do kondycji współczesnego człowieka, będącej pod silnym wpływem zmienności współczesnego świata. Jak słusznie zauważa, owa zmienność i dynamiczność stawiają przed człowiekiem wyzwania mogące mieć charakter zagrożeń albo szans; zagrożenia i szanse można też rozpatrywać w pojawiających się sprzecznościach między samym człowiekiem a tym, co on stworzył. Zastanawiając się nad złożonością tej problematyki, J. Bałachowicz odwołuje się między innymi do prac Anthony'ego Giddensa, Zygmunta Baumana, Charlesa Taylora, Alvina Toflera czy Francisa Fukuyamy. Należy też zgodzić się z jej stwierdzeniem, że to kultura pomaga człowiekowi zrozumieć siebie i świat, a zakorzenienie w niej „daje »zaplecze«, poczucie »stabilności«, a jednocześnie pozwala na wychodzenie poza obecne informacje” (s. 19). Wśród niezbędnych właściwości człowieka umożliwiających mu dokonywanie ciągłych wyborów w nowych sytuacjach mieści się refleksyjność jednostkowa i zbiorowa. Jednak, jak zauważa Autorka za Ulrichem Beckiem, z wyborami (szkoły, pracy, usług, relacji itp.) związane jest ryzyko. Zasadne też wydaje się w tym miejscu przywołanie kryzysów i zagrożeń współczesnego świata, a także niewłaściwego rozumienia wolności, prowadzącego do przedmiotowego traktowania świata i ludzi. Te i inne przytoczone w tej części pracy problemy związane ze wspieraniem podmiotowego rozwoju człowieka stanowią ważne wyzwanie dla edukacji. „Podmiotowość człowieka, jego podmiotowe »bycie-w-świecie«, kształtowanie podmiotowego bytu człowieka” Józefa Bałachowicz czyni „centralną kwestią edukacji” (s. 25). Tezę tę Autorka wspiera nazwiskami autorów prac naukowych, ale też raportami Klubu Rzymskiego, Komisji Europejskiej, Międzynarodowego Biura Edukacji UNESCO, w tym raportem Jacques'a Delorsa.

Rozdział drugi książki, zatytułowany: *Podmiotowość jako kategoria analityczna i kreatywna we współczesnej humanistyce*, rozpoczyna się analizą podmiotowości jako kategorii wielowymiarowej, rozumianej wielorako, zależnie od przyjętych założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych. Autorka zwraca tu uwagę na trudności w definiowaniu podmiotowości, i to nie tylko na gruncie pedagogiki, jako pojęcia, które można interpretować na wiele różnych sposobów i któremu nadawać można wiele znaczeń. Przytacza przykłady odmiennych stanowisk w tym zakresie: Charlesa Taylora i Lecha Witkowskiego. Pierwszy podkreśla konieczność odtworzenia projektu zachodniej podmiotowości: „[...] podmiot ma stanowić źródło oporu wobec świata gwałtownych zmian i rozpadających się horyzontów etycznych” (s. 35). Drugi, reprezentujący nurt „radykalnej”, krytycznej refleksji edukacyjnej, sprzeciwia się humanistycznemu i holistycznemu ujmowaniu pojęcia ego stanowiącego podstawę zachowań człowieka, traktując podmiot jako

siedlisko walki, ciągle przekształcany i przerabiany. J. Bałachowicz nie opowiada się wyraźnie za którymś z prezentowanych stanowisk, lecz, jak sama powiada, stara się „pokazać mechanizmy tworzenia się podmiotowości, jej dynamiczność, zmienność, ale i cechy stałości” w procesie edukacji (s. 35).

W dalszej części tego rozdziału J. Bałachowicz przedstawia „filozoficzne podstawy edukacji podmiotowej dziecka”, zwracając uwagę na dwa nurty opisu osoby ludzkiej: relacjonistyczny i substancjalistyczny. Prezentuje krótki rys historyczny filozoficznego ujmowania podmiotowości. Autorka jednak nie tylko przywołuje poglądy innych — byłoby to proste odtwarzanie tekstu — lecz podkreślając ważną w rozumieniu ludzkiej kondycji kategorię zmiany, eksponuje najistotniejsze ustalenia dotyczące rozumienia podmiotu; czyni to, opierając się na wspomnianych przez siebie koncepcjach. Przytoczę tylko niektóre z nich, gdyż stanowią one podstawę penetracji i analiz badań własnych Autorki.

„Podmiot osobowy:

- jest bytem samoświadomym [...],
- »Ja« jest centralną zasadą organizowania się ludzkiego doświadczenia i działania, »Ja« rozwija się w interakcjach; podmiot ma zdolność autokreacji [...],
- jest istotą myślącą, [...] rozumiejącą siebie i świat w dialogu z kulturą, zakorzenioną w czasie i przestrzeni [...],
- jest istotą aktywną, [...] sprawcą działania [...],
- jest etycznie i moralnie odpowiedzialny za swoje działanie [...],
- jest istotą dynamiczną [...]" (s. 47—49).

W kolejnym podrozdziale przedstawione są „psychologiczne i społeczne podstawy edukacji podmiotowej dziecka”. J. Bałachowicz wspomina tu o nurtach psychologii (poznawczej, społecznej, humanistycznej i kulturowej) różnie interpretujących podmiotowość człowieka, podkreślając, że psychologowie centralne miejsce w rozumieniu podmiotowości przypisują autodeterminacji, przyczynowości osobistej i pojmowaniu podmiotu „jako sprawcy zdarzeń pochodzących od jego działania” (s. 51). Pisząc o czynnikach konstytuujących podmiotowość, Autorka przywołuje definicję Tadeusza Tomaszewskiego, w której dostrzega dwuaspektowe ujęcie indywidualności człowieka, a więc jego strukturę wewnętrzną (pojęcie własnej osoby, samoświadomość jako zdolność do monitorowania własnych myśli, pragnień, uczuć oraz wielopoziomowy system samoregulacji) i usytuowanie w otoczeniu społecznym (dowolność działania, autonomia, wolność wyboru, oddziaływanie na otoczenie w sposób świadomy i celowy).

Omawiając „podmiotowość jako kategorię pedagogiczną”, Autorka wychodzi od przedstawienia podmiotowego paradygmatu podmiotowości, po czym analizuje ją jako cel wychowania, jako kategorię określającą

warunki działań edukacyjnych i jako ich efekt. Przywoływane koncepcje i poglądy autorów polskich (między innymi Marii Czerepaniak-Walczak, Ewy Kubiak-Szymborskiej, Władysława Puśleckiego) i zagranicznych (między innymi Michaela Littledyke'a, Laury Huxford, Barbary Brown, Susan Shorrock) stanowią tu potwierdzenie wagi podjętej problematyki. Rozdział drugi zamyka podsumowanie prezentowanych wcześniej poglądów na temat podmiotowości występujących w koncepcjach różnych autorów; J. Bałachowicz przyjmuje tu, przywoływane wcześniej, założenie o wielowymiarowości omawianej kategorii. Warto podkreślić, że zawartość omówionych w niniejszej recenzji bardzo skrótowo dwóch pierwszych rozdziałów książki stanowi podstawę teoretyczną i swego rodzaju wprowadzenie do zajmowania się podmiotowością dziecka w dalszej części pracy.

Rozdział trzeci: *Kontekst edukacyjny rozwoju podmiotowego dziecka*, rozpoczyna Autorka przypomnieniem poczynionych wcześniej w tej książce ustaleń w zakresie rozwojowego i interakcyjnego charakteru konstruowania podmiotowości. Prezentuje dynamiczny model podmiotowości człowieka wywodzący się z poglądów innych autorów, w tym szczególnie Ewy Kubiak-Szymborskiej. J. Bałachowicz strukturę podmiotowości przedstawia w postaci dwóch kręgów, w których centrum znajduje się „Ja» i moje relacje ze światem”. Krąg pierwszy tworzą: „[...] własne preferencje i posiadane wartości, aktywność podmiotu, rozumienie skutków własnego działania i gotowość ponoszenia konsekwencji, subiektywne poczucie (przeświadczenie) własnego sprawstwa” we wzajemnych z sobą relacjach, krąg drugi zaś — zewnętrzny — stanowi „świat i dokonywane w nim zmiany” (działania jednostki w świecie) (s. 94—95). Opisując „rozwój podmiotowy dziecka w młodszym wieku szkolnym”, Autorka zauważa, że rozwój ten dokonuje się w trzech głównych sferach aktywności dziecka: w nauce szkolnej, zabawie i codziennych zajęciach domowych, zwraca przy tym uwagę na znaczenie prawidłowych relacji: „Ja” — świat. Przyjęcie przez Autorkę rozwojowego charakteru podmiotowości wiąże się z określeniem aspektów tego rozwoju, a także z dostrzeganiem zagrożeń w tym zakresie. Jednym z ważnych zadań edukacji wczesnoszkolnej, według J. Bałachowicz, jest wspieranie tego rozwoju, które Autorka upatruje w nowoczesnym progresywizmie. Temu też poświęcony jest kolejny podrozdział. Warto zaznaczyć, że przywołanie poglądów Petera Silcocka na temat nowoczesnego progresywizmu jest tu szczególnie cenne, gdyż Silcocka interpretacja teorii Piageta i Wygotskiego potwierdza poglądy wielu współczesnych pedagogów i psychologów na temat rozwoju dziecka i konieczność postrzegania go jako wypadkowej współzależnych czynników wewnętrznych i zewnętrznych oraz własnej aktywności dziecka.

Następnie w sposób syntetyczny i przejrzysty przedstawione są „założenia konstruktywizmu, konstruktywistyczne podstawy uczenia się i nauczania”, a także „prawidłowości uczenia się i nauczania z perspektywy konstruktywizmu” (s. 121, 125, 129). Warto w tym miejscu podkreślić, że J. Bałachowicz założenia konstruktywizmu z łatwością przenosi na sytuacje edukacyjne, podając przykłady ich zastosowania. Co prawda, sama Autorka o tym nie wspomina, ale widoczne jest tu pewne podobieństwo jej poglądów do poglądów Doroty Klus-Stańskiej, jednej ze współczesnych prekursorów wprowadzania i interpretowania idei konstruktywizmu w obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej na gruncie polskim (zob. między innymi *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: UWM, 2000). Prezentowane za Silcockiem prawidłowości uczenia się i nauczania oparte na założeniach konstruktywizmu J. Bałachowicz odnosi do podmiotowego rozumienia „wsparcia edukacyjnego”.

W kolejnym podrozdziale książki przedstawiona została analiza problematyki „środowiska edukacyjnego jako przestrzeni społeczno-kulturowej kształtowania doświadczeń podmiotowych dziecka” (s. 132). Jak słusznie zauważa Autorka, w zakresie postępowania pedagogicznego obejmującego wspieranie rozwoju podmiotowego dziecka nie ma gotowych wzorów, warto jednak wziąć pod uwagę propozycje zasad konstruktywisty Brunera odnoszące się do organizacji procesu uczenia się-nauczania: interakcyjności, eksternalizacji, instrumentalizmu, konstruktywizmu i kształtowania tożsamości. Środowisko edukacyjne, w którym uczeń uczy się i rozwija, J. Bałachowicz postrzega jako mikrosystem, przyjmując za podstawę jego definiowania Uri Bronfenbrennera ekologiczną koncepcję rozwoju osoby. Poszukując właściwości mikrośrodowiska uczenia się, jakim jest instytucja szkoły, J. Bałachowicz przywołuje koncepcję Basila Bernsteina, uwzględniającą trzy powiązane z sobą systemy przekazu (program kształcenia, pedagogia i zasady kontroli) i analizuje je po kolei. Dalej Autorka zwraca uwagę na znaczenie przekonań, systemu wartości etycznych, poznawczych i prakseologicznych nauczyciela we wspieraniu rozwoju podmiotowości ucznia. Zauważa: „[...] teorię indywidualną nauczyciela rozumie się jako osobisty i dynamiczny system jego wiedzy na temat prawidłowości uczenia się-nauczania, roli ucznia i nauczyciela we wzajemnym współdziałaniu, będącej rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i sposobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości” (s. 155). Prezentuje też składowe struktury teorii indywidualnej nauczyciela, po czym konsekwentnie przechodzi do omówienia stylów pracy nauczyciela (stylów nauczania, kierowania), omawiając niektóre, najbardziej rozpowszechnione w literaturze koncepcje w tym zakresie. Przyjmując teorię społeczno-kulturowo-aktywistyczną za podstawę swych rozważań, w dalszej części pracy J. Bałachowicz

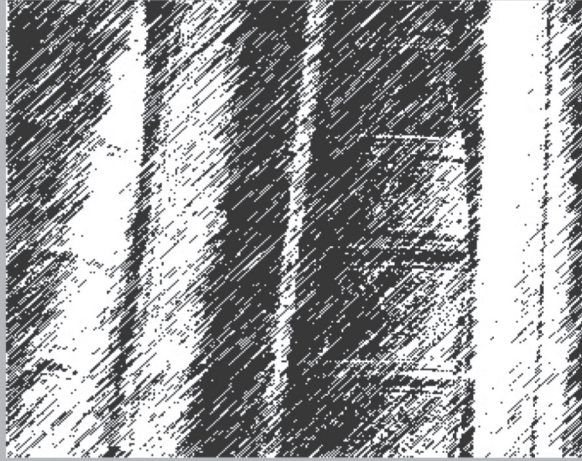
posługuje się terminem „styl działań edukacyjnych nauczyciela”, który definiuje jako „względnie stały sposób tworzenia przez nauczyciela środowiska edukacyjnego i procesów w nim przebiegających, a szczególnie interakcji dziecka z kulturą” (s. 159). Operacjonalizując przyjętą definicję, wyróżnia cztery podstawowe style działań edukacyjnych nauczyciela: instrukcyjny, częściowej aktywizacji, negocjacyjny i delegujący, oraz omawia ich cechy. Następnie J. Bałachowicz przedstawia zakresy doświadczenia podmiotowości ucznia wyzwalane przez poszczególne style działań edukacyjnych.

Po prezentacji założeń badawczych w rozdziale czwartym Autorka przystępuje do analizy empirycznej przeprowadzonych pod swoim kierunkiem badań (odpowiednio rozdziały piąty, szósty i siódmy). Choć J. Bałachowicz sama o tym nie wspomina, to omówienie wyników wskazuje, że zastosowała podejście komplementarne do zbierania i analizy danych empirycznych. Dowodzi tego użycie wywiadu (ustnego i pisemnego) jako metody badania opinii i poglądów nauczycieli (elementy sondażu diagnostycznego) i obserwacji, którą można traktować jako technikę lub metodę, ale także jako element badań etnograficznych. Przede wszystkim zaś najbardziej cenna jest tu analiza jakościowa (choć pojawiają się też elementy ilościowej). W pierwszej kolejności Autorka analizuje problematykę wspierania podmiotowości dziecka przez nauczycieli klas początkowych, wychodząc od pokazania sposobu rozumienia przez dzieci świata i zachodzących w nim zmian, poprzez ukazanie roli ucznia w schematach interpretacyjnych i działaniowych nauczycieli oraz charakterystyki uczniów z różnymi osiągnięciami szkolnymi dokonanej przez nauczycieli. Dalsza część analizy dotyczy uczniowskich działań poznawczych o charakterze komunikacyjnym (dyskurs, mówienie itp.) i działań poznawczych o charakterze czynnościowym („robienie” czegoś dla uczenia się, jak pisze J. Bałachowicz — s. 250 — przytaczając przykłady podmiotowego i niepodmiotowego traktowania uczniów).

W ostatnim rozdziale empirycznym przedstawiony jest problem doświadczenia podmiotowości przez uczniów zależnie od stylów działań nauczycielskich. J. Bałachowicz opisuje tu nauczycieli w rolach: „instruktora klasowego”, „animatora myślenia” oraz „kapelmistrza klasowego”, którzy w zróżnicowany sposób podchodzą do doświadczenia podmiotowości przez uczniów. Autorka zastanawia się nad pedagogicznymi teoriami poszczególnych typów nauczycieli, nad ich obrazem dziecka jako człowieka, który się rozwija. W zakończeniu zwraca uwagę na konieczność zmiany teorii indywidualnej nauczycieli nie poprzez formalne kwalifikacje czy organizowanie kursów dokształcających, lecz poprzez doskonalenie przywarsztatowe „o charakterze konsultacji z każdym nauczycielem” (s. 318).

Omawiana książka jest lekturą niezwykle ważną w kształceniu nauczycieli, nie tylko z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Powinni się z tą publikacją zapoznać pedagodzy i nauczyciele akademicy mający wpływ na kształcenie nauczycieli-wychowawców i tzw. przedmiotowców. Rzetelne umocowanie prezentowanych poglądów Józefy Bałachowicz w filozofii, psychologii i pedagogice oraz przeprowadzenie przez Autorkę głębokiej analizy materiału empirycznego nadaje pracy niezwykle wiarygodności.

Małgorzata Suświtło



**Beata Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych.*
Studium społeczno-pedagogiczne
Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2012,
ss. 536, ISBN 978-83-62015-42-9**

Beata Dyrda we *Wstępie* pisze: „Podstawowy cel, jaki towarzyszył pisaniu tej książki, związany był z przekonaniem o służebności pedagogiki wobec praktyki społecznej” (s. 21). Cel ten — w moim przekonaniu — udało się Autorce w pełni zrealizować. Powstała książka na wskroś pedagogiczna, nawiązująca do najważniejszych teorii pedagogicznych i społecznych, do dobrej tradycji empirycznych badań procesów edukacji, oparta na czytelnych założeniach metodologicznych i regułach interpretacji danych. W toczącej się obecnie dyskusji nad kryzysem badań pedagogicznych książka *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych* stanowi przykład udanego studium badawczego.

Ostatnie lata obfitowały w publikacje pedagogiczne odnoszące się do obszaru zdolności¹. Ich ogłaszaniu sprzyjały zmiany w polityce oświato-

¹ Oto ważniejsze publikacje na ten temat, jakie ukazały się w ostatnim czasie: M. Karwowski: *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa 2010; W. Limont: *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot 2010; W. Limont: *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Red. B. Śliwerski. T. 4. Gdańsk 2010; J. Łukasiewicz-Wieleba, M. Jabłonowska: *Zdolności i twórczość*. Warszawa 2010; D.K. Simonton: *Geniusz*. Warszawa 2010; R. Floryda: *Narodziny klasy kreatywnej*. Warszawa 2010;

wej — polskiej i europejskiej. Książka Beaty Dyrdy wyróżnia się wśród tych publikacji kilkoma aspektami. Po pierwsze, jak pisze w recenzji wydawniczej Zbyszko Melosik, „Jej bohaterem jest uczeń zdolny, niezwykle barwna postać naszych czasów; postać — marzenie milionów rodziców i dziesiątków tysięcy nauczycieli”. Tę postać pokazuje się w książce wielowymiarowo, w kilku odsłonach. Każda z nich jest możliwa dzięki wykorzystaniu innej metodologii i innych narzędzi poznania. To właśnie przyjęte rozwiązania metodologiczne — triangulacja metod i osób (nauczyciele, rodzice, uczniowie) — są drugą zaletą pracy, stanowiącą o jej oryginalności. Trzecią stanowi pokazanie styku przestrzeni społeczno-kulturowo-edukacyjnej, w której konstruowana i rekonstruowana jest kategoria zdolności i ucznia zdolnego, poczynawszy, dosłownie, od konstrukcji planów pracy szkoły. Za inny walor książki uznać należy wskazanie na interakcje zmiennych społecznych i dydaktycznych, „między którymi” zachodzą procesy edukacyjnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych.

Analizy prowadzone przez Autorkę docierają w głąb funkcjonowania szkoły, pokazując przepaść między światem biurokracji, administracji i sprawozdawczości szkolnej a realiami funkcjonowania ucznia.

Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych to studium społeczno-pedagogiczne, które formalnie można ulokować na styku tradycyjnych dyscyplin pedagogicznych: pedagogiki ogólnej (podstawowe zmienne, które są badane, należą do głównych pojęć pedagogicznych — edukacja, rozwój, uczeń, zdolności), pedagogiki zdolności, dydaktyki, pedagogiki społecznej oraz pedagogiki szkolnej (badane są przede wszystkim praktyki szkolne).

Książka stanowi zarazem studium teoretyczno-empiryczne. Jest to klasyczne dzieło naukowe, w którym projekt badań własnych został osadzony na solidnych podstawach teoretycznych. Rekonstrukcja koncepcji ważnych dla autorskiego postrzegania badanego obszaru wykracza poza typową sprawozdawczość. Wybór stanowisk jest uzasadniony merytorycznie, wychodzi poza prosty przegląd „wszystkiego”, co napisano na dany temat. Istnieje wiele psychologicznych i psychopedagogicznych koncepcji zdolności, ważnych dla historii rozwoju nauki, zmieniających się wraz z dominującymi ideologiami oraz kierunkami polityki oświatowej. Zmiany w obszarze edukacyjnego wsparcia uczniów zdolnych są znakomitą

Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego. Red. W. Li-mont, J. Dreszer, J. Cieślukowska. T. 1 i 2. Toruń 2010; S.L. Popek: *Psychologia twórczości plastycznej.* Kraków 2010; K.J. Szmidt: *ABC kreatywności.* Warszawa 2010; T. Giza: *Podstawy pracy z uczniem zdolnym.* Kielce 2011; *Wokół problematyki zdolności.* Red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska. T. 1 i 2. Warszawa 2011; O. Boczarowa: *Pedagogiczne wsparcie dzieci uzdolnionych w szkołach Polski i Ukrainy.* Kraków 2011; J.C. Kaufmann: *Kreatywność.* Warszawa 2011.

ilustracją analizy związków między edukacją a polityką². Z tą różnorodnością i wielością Beata Dyrda poradziła sobie znakomicie. Osoby, dla których dziedzina zdolności jest nowa, zostaną rzeczowo wprowadzone w ten obszar, jego podstawowe pojęcia i problemy.

Jest to książka nawiązująca do dobrych tradycji badań nad zdolnościami i twórczością, jakie prowadzone są w środowisku naukowym Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w tym także wcześniejszych dokonań Beaty Dyrdy. To książka o szkole, o nauczycielach, o rodzicach ucznia zdolnego, o nim samym. A rzecz dzieje się w realiach współczesności: płynnej nowoczesności, ekonomicznego zarządzania talentami, traktowania talentów jako zasobu kapitału ludzkiego i kapitału intelektualnego oraz popularności odkrywania talentów w programach telewizyjnych. Wspieranie talentów Autorka bada w świecie szkoły, która z jednej strony razi dysfunkcjonalnością, a z drugiej — realizuje/powinna realizować założenia polityki oświatowej, na przykład pod hasłem Roku Odkrywania Talentów. Te globalne i lokalne wpływy ogniskują się w szkołach z badanego obszaru województwa śląskiego w latach 2008—2010, kiedy były prowadzone badania.

Pod względem formalnym książka stanowi dzieło obszerne. Całość liczy 536 stron. Autorce udało się utrzymać ciekawą narrację, zainteresować czytelnika i podtrzymać jego uwagę, co w przypadku książki naukowej nie jest łatwe. Nie są też proste kwestie podejmowane na stronach tej publikacji. Książka składa się z dziesięciu rozdziałów. Połowa z nich dotyczy wybranych kwestii teoretycznych, które stanowią podstawę założeń przyjętych w koncepcji badań własnych.

Jak pisze Autorka we *Wstępie*, uczniowie zdolni, zgodnie z polityką oświatową państw Unii Europejskiej, nie stanowią grupy wyselekcjonowanej ani priorytetowej. Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych jest potrzebne, aby wykorzystać ich potencjalności. Beata Dyrda precyzuje pojęcia tytułowe. Bardzo dobrze radzi sobie z wielością definicji i teoretycznych koncepcji zdolności. Tę „próbę syntezy” w rozdziale pierwszym należy uznać za w pełni udaną. Podobnie jak zarys historii pedagogiki zdolności, uzupełniony o nowe wątki. Wartościowy poznawczo jest także fragment poświęcony ustaleniom definicyjnym terminu „uczeń zdolny”. W szczególności — zestawienie (za Bertie Kingore) charakterystyk uczniów zdolnych, osiągających wysokie wyniki w nauce i twórczo myślących (s. 52). Znajomość cech uczniów zdolnych jest ważna, gdyż ich zaobserwowanie stanowi podstawę identyfikacji zdolności.

² Warto tu przywołać książkę Grzegorza Sztumskiego: *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych. Studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*. Warszawa 1995.

Przedmiotem analiz w rozdziale drugim jest *Problematyka zdolności i jednostek zdolnych w perspektywie socjologiczno-pedagogicznej i ekonomicznej*. Warto odnotować, że stanowiska socjokulturowe rozwijają się w opozycji do socjobiologii i psychologii ewolucyjnej, a ich ukształtowanie to nowy etap w dyskusjach o naturze (zdolności) człowieka (zdeterninowanej biologicznie czy kulturowo). Odkrycie w 2001 roku niewielkiej liczby genów człowieka badacze społeczni potraktowali jako argument na rzecz znaczącej roli środowiska i edukacji dla zróżnicowania ludzkich zachowań. W koncepcjach kulturowych pedagodzy znajdują legitymizację dla praktyk edukacyjnych. Nie można zapominać, że badacze z obszaru nauk przyrodniczych i ścisłych coraz odważniej wkraczają w dziedzinę nauk społeczno-humanistycznych (John Brockman, Richard Dawkins, Steven Pinker), podnosząc kwestie biologicznej natury zdolności. W rozdziale drugim przedstawiono socjokulturowe koncepcje zdolności i ludzi zdolnych, wskazano na społeczne warunki kształtowania zdolności i uzdolnień w psychologicznych lub psychopedagogicznych modelach zdolności, określono zjawiska kulturowe, które wzmagają obecne zainteresowanie identyfikowaniem i wspieraniem talentów, powołano się na stanowiska socjologów edukacji i pedagogów krytycznych (merytokracja i kredencjalizm) oraz stanowiska pedagogów społecznych. Wśród tych wielu wątków szczególnie cenne są dwa: recepcja koncepcji socjologii zdolności Shane'a Phillipsona oraz argumenty na rzecz społeczno-kulturowych determinantów zdolności z obszaru tzw. nowego environmentalizmu, przytaczane za Richardem Nisbettem. Interesująco wypada zestawienie pedagogicznych i ekonomicznych koncepcji zdolności. Badacze z obu obszarów analizują różne układy zmiennych społecznych sprzyjających ujawnianiu talentów. Kiedy pedagog pyta o społeczne warunki rozwoju zdolności, bada mikroukłady społeczne, na przykład cechy szkoły lub rodziny. Ekonomista (na przykład Geoffrey Colvin, Richard Florida i inni) szuka zależności w skali makro i dowodzi na przykład, że wzrost środków na prace badawcze skutkuje przyrostem innowacji, a liczba osób homoseksualnych w danym środowisku decyduje o jego kreatywności. Stanowiska ekonomiczne przyczyniły się do powiązania zdolności ludzi z zasobami kapitału ludzkiego.

W rozdziale trzecim: *Prawne podstawy kształcenia uczniów zdolnych*, scharakteryzowane zostały rzeczowo najważniejsze międzynarodowe i polskie akty prawne regulujące pracę ze zdolnymi. Najnowsze inicjatywy legislacyjne Ministerstwa Edukacji Narodowej są efektem zmian priorytetów edukacyjnych Unii Europejskiej.

Zagadnienie *Kształcenia i wspierania rozwoju jednostek zdolnych w wybranych państwach świata* podjęto w rozdziale czwartym. Dobrano państwa z różnych kręgów kulturowych, o różnych ideologiach oświato-

wych i stosujące różne rozwiązania systemowe (Stany Zjednoczone, Kanada, Niemcy, Czechy, Słowacja, Wielka Brytania, Rosja, Francja, Włochy, Korea Południowa, Singapur, Hong Kong, Tajwan, Turcja, Izrael, Nowa Zelandia, Australia i inne). Jest to interesujący fragment badań porównawczych nad kształceniem uczniów zdolnych.

Poznawczo wartościowe są przytoczone przykłady standardów i rekomendacji regulujących pracę z uczniami zdolnymi w różnych systemach oświatowych. Standardy te obejmują między innymi wytyczne dotyczące procesów uczenia się oraz rozwoju uczniów uzdolnionych i utalentowanych, ich oceniania, programów nauczania, organizacji środowiska kształcenia, tworzenia specjalnych programów kształcenia zdolnych, rozwoju zawodowego nauczycieli uczniów zdolnych. W polskich dokumentach oświatowych brakuje tego rodzaju wytycznych. Aktualne zmiany w zakresie pomocy pedagogiczno-psychologicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i pracy z nimi zmierzają w tym kierunku. Najważniejszą kwestią w kształceniu uczniów zdolnych w skali międzynarodowej jest przygotowanie nauczycieli.

Rozdział piąty został zatytułowany *Współczesna szkoła jako środowisko rozwoju zdolności uczniów*. Jego zasadniczą część stanowi przegląd badań nad czynnikami środowiska szkolnego, które są inhibitorami dla rozwoju zdolności. Przytoczono także koncepcje szkół wspierających rozwój. Dobrze opisano i udokumentowano charakterystyki osobowościowe i kompetencyjne nauczycieli uczniów zdolnych — autorów polskich i zagranicznych. Ostatnim wątkiem w tej części stało się przygotowanie zawodowe nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi. Autorka w konkluzji pisze: „[...] należy stwierdzić, iż tak jak wszystkie teorie i badania z zakresu psychologii nauczania i dydaktyki ogólnej wskazują na istotną rolę nauczyciela w procesie uczenia się i rozwoju uczniów [...], tak samo w edukacji uczniów zdolnych wiele zależy od umiejętności nauczyciela” (s. 196).

Spoleczno-kulturowe i środowiskowe perspektywy zjawiska syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (SNOS) zostały omówione w rozdziale szóstym. Niedostateczne lub nieadekwatne do potrzeb dziecka wsparcie zdolności skutkuje obniżonymi osiągnięciami szkolnymi uczniów zdolnych. Zarazem uczniowie zdolni z SNOS wymagają zindywidualizowanego wsparcia dla rozwoju swoich talentów. Beata Dyrda jest główną specjalistką w Polsce z zakresu diagnozy i terapii syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych. Ten swój dotychczasowy obszar badań włączyła do recenzowanej monografii, przywołując główne problemy z jego zakresu.

Metodologiczne podstawy badań własnych przedstawiono w rozdziale siódmym. Punktem wyjścia stało się zdefiniowanie podstawowych pojęć (ich dookreślenie, gdyż wiele definicji wystąpiło już we wcześniejszych

rozdziałach), między innymi „rozwój”, „wspieranie rozwoju” i „wspomaganie rozwoju”. W rezultacie analizy literatury przedmiotu: koncepcji teoretycznych oraz modeli badań nad wspieraniem zdolności, Autorka dokonała ich czynnikowej systematyzacji i przedstawiła model badań własnych. W koncepcji badawczej przyjęto procedurę triangulacyjną — triangulację równoległą, zakładającą równoległe zbieranie danych ilościowych i jakościowych. Problematyka badawcza została powiązana z trzema etapami badań. Były to:

- I etap — badania monograficzne szkół w zakresie pracy z uczniami zdolnymi;
- II etap — badania sondażowe wśród nauczycieli;
- III etap — studia przypadków uczniów zdolnych (wywiady narracyjne, metoda biograficzna).

Rzeczowo i dobrze merytorycznie opisane zostały doboru próby badawczej na różnych etapach badań oraz organizacja badań. Ten szczegółowy opis założeń metodologicznych badań własnych pozwala prześledzić tok myślenia Autorki, zarazem stanowi dobry przykład prowadzenia analizy metodologicznej na potrzeby badań własnych.

Rozdziały ósmy, dziewiąty i dziesiąty obejmują prezentacje i interpretacje wyników badań własnych. W każdym z rozdziałów przedstawione są wyniki zebrane przy zastosowaniu innych metod.

Rozdział *Instytucjonalne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych w badaniach własnych* został napisany bardzo interesująco i rzetelnie. Zgromadzono obszerny zbiór wewnątrzszkolnych dokumentów z 94 placówek oświatowych, który uzupełniono danymi z wywiadów swobodnych z 33 pedagogami szkolnymi. Przytaczane wypowiedzi, ich autorskie interpretacje oraz kolejność podejmowanych wątków są spójne. Stanowią wnikliwą ilustrację postrzegania kwestii uczniów zdolnych w szkole przez pedagogów. Zestawienie tych danych (z analizy dokumentów oraz narracji) dobrze ilustruje dystans między „opakowaniem” a zawartością tego, co mieści się w kategorii „wspieranie uczniów zdolnych w szkole”. Nie było dotychczas takiego ujęcia w polskiej pedagogice zdolności. Nie ukazano też do tej pory tak dogłębnie realiów sytuacji ucznia zdolnego (w niniejszej publikacji wyłoniły się one z wypowiedzi pedagogów). Ten fragment pracy świadczy o dużych umiejętnościach badawczych Beaty Dyrdy. Zgromadzenie tak interesujących wypowiedzi wymaga od badacza dużej empatii i zdolności podtrzymywania narracji.

Rozdział dziewiąty: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych w szkole w percepcji badanych nauczycieli*, obejmuje wyniki badań sondażowych w grupie 402 nauczycieli. Trudno w recenzji opisywać obszerny materiał, jaki udało się zgromadzić, oraz prawidłowości, jakie z niego wynikają. Wnioski udało się Autorce zawrzeć w 20 punktach

(s. 388—391), stanowiących zarazem odpowiedzi na pytania problemowe. Dominowały odpowiedzi stereotypowe oraz opinie świadczące o niskich kompetencjach nauczycieli do pracy ze zdolnymi uczniami. Uważam, że ten zbiór danych będzie z pewnością przedmiotem dalszych eksploracji badawczych.

Rozdział dziesiąty zatytułowano *Wspieranie rozwoju zdolności i uzdolnień w narracjach biografii edukacyjnych badanych uczniów zdolnych*. Rozpoczyna go staranne pokazanie procedury badań. Zebrano 69 biografii edukacyjnych uczniów zdolnych w wieku 9—24 lat. Uzupełniono je 10 wywiadami z rodzicami badanych uczniów. W transkrypcji wywiadów oraz w prezentacji materiału jakościowego zastosowano następujące kategorie/pola problemowe: dzieciństwo i sytuacja rodzinna, identyfikacja zdolności, rola środowiska szkolnego, rola instytucji pozaszkolnych, wpływ rówieśników, czas wolny i zainteresowania osób zdolnych, samoocena osób zdolnych, przeszkody i ograniczenia rozwoju, plany i aspiracje badanych. Badania te potwierdziły priorytetową rolę rodziny i rodziców w procesie wspierania rozwoju potencjałów dziecka. Uczniowie zdolni potrafią radzić sobie z porażkami. W ich biografiach znajduje potwierdzenie prawidłowość, że „Nie można mieć wybitnych osiągnięć bez uczenia się, studiowania, ćwiczenia w celu dojścia do absolutnej wprawy, a to wymaga długiego czasu. Wiele wypowiedzi przytoczonych w rozdziale wskazało, iż bez wytężonej pracy, wysiłku, który niejednokrotnie może wyrównywać wszelkie niedostatki w zakresie wrodzonych zdolności, nie byłoby mowy o wybitności” (s. 450).

Ostatni ważny merytorycznie fragment to *Podsumowanie i wnioski ukierunkowane na optymalizację procesu edukacyjnego*. W rezultacie przeprowadzonych analiz teoretycznych oraz na podstawie materiału empirycznego Beata Dyrda skonstruowała model edukacyjnego wspierania rozwoju ucznia zdolnego (s. 457). W punkcie wyjścia wsparcia szkolnego znajdują się standardy pracy szkoły w zakresie wspierania rozwoju uczniów zdolnych, standardy kształcenia nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym, kompetencje zawodowe nauczycieli w zakresie pracy z uczniem zdolnym, czyli faktycznie te ogniwa, których w polskim systemie oświatowym nie ma. Finalna rekomendacja Beaty Dyrdy odnosi się do praktyki oświatowej i dotyczy działań podejmowanych w celu podniesienia efektywności pracy z uczniami zdolnymi.

Bibliografia zawiera ponad 400 pozycji, interdyscyplinarne publikacje polskie i zagraniczne. Publikacje są dobrze dobrane merytorycznie i wykorzystane w pracy.

Dodatkowym walorem książki są obszerne *Aneksy*. Obejmują one fragmenty analizowanych dokumentów, zestawienie danych o badanych osobach, kwestionariusze ankiet i przewodnik do wywiadu narracyjnego.

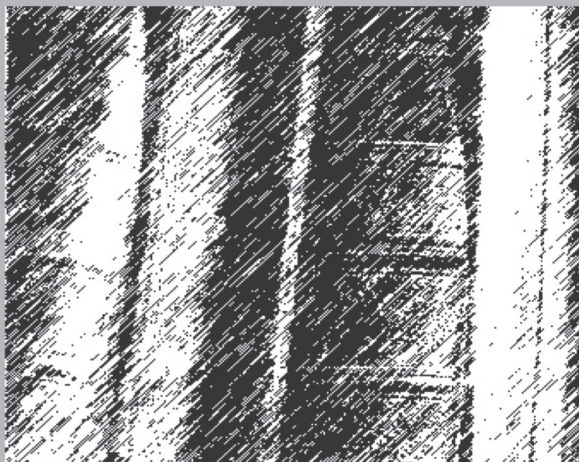
Największe zalety książki, które w moim przekonaniu warto raz jeszcze uwypuklić w podsumowaniu recenzji, są następujące:

1. To pierwsze tak duże polskie badania jakościowe z obszaru pedagogiki zdolności, odnoszące się do powszechnej praktyki edukacyjnej.
2. Przedstawiono doświadczenia innych krajów w obszarze kształcenia zdolnych.
3. Praca stanowi wprowadzenie do polskiej pedagogiki zdolności kategorii standardów pracy z uczniami zdolnymi.
4. To znakomity przykład metodologiczny — pokazanie różnic w badaniu tej samej rzeczywistości przy zastosowaniu metod ilościowych i jakościowych (na przykład różne obrazy rzeczywistości pracy ze zdolnymi uczniami powstałe w wyniku wywiadów narracyjnych i analizy dokumentów).
5. Czas przeprowadzenia badań i opublikowania książki sprzyja monitorowaniu zmian wprowadzanych w systemie wsparcia ucznia zdolnego od roku szkolnego 2011/2012 (jest to ważny wątek, zwłaszcza w sytuacji zadeklarowanego sceptycyzmu pedagogów wobec tych działań).

Uważam, że wskazane walory pracy stanowią twórczy wkład Beaty Dyrdy w rozwój pedagogiki zdolności w Polsce.

Opiniowana książka jest monografią naukową. Z tego tytułu jej odbiorcami będą przede wszystkim teoretycy — badacze zdolności oraz „nauczyciele nauczycieli”. Na tle innych publikacji z zakresu pedagogiki zdolności wyróżnia się wartościami poznawczymi oraz metodologicznymi. Grono adresatów książki to także studenci — kandydaci na pedagogów i nauczycieli — oraz nauczyciele (w procesie ich doksztalcania i doskonalenia zawodowego); kompetencje rozpoznawania i wspierania talentów uczniów stają się nieodzownym składnikiem warsztatu każdego profesjonalisty.

Teresa Giza



Nowe media w edukacji

Red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki
Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012,
ss. 265, ISBN 978-83-7780-327-1

Rozwijające się w szybkim tempie technologie informacyjno-komunikacyjne mają wpływ na proces kształcenia i wychowania, który wymaga stałej diagnozy i weryfikacji skuteczności wykorzystania nowych mediów. Działania te podejmowane są przez liczne grono badaczy, którzy swoje analizy przedstawili w monografii zbiorowej *Nowe media w edukacji* pod redakcją naukową Tadeusza Lewowickiego i Bronisława Siemienieckiego, wydanej przez Wydawnictwo Adam Marszałek w Toruniu w 2012 roku. Praca składa się z 14 rozdziałów, podzielonych na 4 następujące części: *Nowe technologie w kształceniu*, *Nowe technologie w edukacji akademickiej*, *O przygotowaniu do korzystania z TI*, *Wybrane media w edukacji*. Monografia zawiera spis treści oraz streszczenia rozdziałów w języku polskim i angielskim, dzięki temu do pozycji tej mogą sięgnąć osoby anglojęzyczne. Każdy z rozdziałów kończy się podsumowaniem oraz bibliografią, w której — ze względu na charakter książki — często zamieszczone są źródła internetowe.

Pierwszy rozdział autorstwa Małgorzaty Bartoszewicz i Teresy Pietrali pt. *Przykład nauczania i uczenia się chemii i przyrody poprzez rozwijanie myślenia naukowego, umiejętności informacyjnych oraz kompetencji językowych* opisuje proces przygotowania materiałów w zakresie chemii i przyrody w ramach projektu „E-nauczyciel przyrody”, który zrealizowa-

ny został na podstawie programu operacyjnego dotyczącego pilotażowego wdrożenia innowacyjnych programów kształcenia. Cennym elementem zaprezentowanego rozdziału są scenariusze zajęć, które ukazują specyfikę metody QtA.

Hanna Gulińska przygotowała tekst pt. *Wirtualny Nauczyciel Przyrody*, w którym opisała zadania realizowane w ramach projektu „Wirtualny nauczyciel przyrody”, ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu chemia. Projekt miał na celu przygotowanie materiałów multimedialnych do wspomagania kształcenia przyrodniczego na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Materiały te osadzone są na platformie e-learningowej oraz wykorzystane w nauczaniu zgodnym z metodą QtA. Niestety Autorka nie odniosła się do żadnych badań naukowych wskazujących na walory prezentowanej metody QtA. Przeprowadzenie takiej analizy uświadomiłoby czytelnikowi znaczenie technologii informacyjnej w łączeniu teorii z praktyką.

Kolejny, trzeci rozdział *Rola nowych technologii w nauczaniu — przykład fizyki*, autorstwa Anny Kamińskiej, prezentuje wyniki badań, które dotyczą wykorzystania przez młodzież komputera. W tym kontekście opisane zostały przykłady zastosowania nowych technologii w nauczania fizyki. Przedstawione zostały programy Coach i Pasco do pomiaru i obróbki danych; w polskich warunkach to programy drogie. Autorka proponuje zatem wykorzystanie do nauczania fizyki Internetu, w którym znajduje się wiele darmowych stron edukacyjnych. W podsumowaniu rozdziału Autorka stwierdza, że w nauczaniu fizyki nowe technologie nigdy w pełni nie zastąpią nauczyciela. Tylko dobrze wykorzystane media mogą przynieść oczekiwane efekty.

Z kolei Kazimierz Mikulski i Joanna Mikulska w kolejnym rozdziale starają się odpowiedzieć na pytanie: „Czy multimedia mogą pomóc w przyszłej pracy w szkole?”. W rozdziale tym Autorzy prezentują wyniki przeprowadzonych badań dotyczących wykorzystania technologii informacyjnej przez studentów, którzy w przyszłości mogą zostać nauczycielami. Przedstawiona analiza wyników badań nie jest wyczerpująca, co też przyznają sami Autorzy w swoich spostrzeżeniach i podsumowaniu. W pracy nie został określony w wyraźny sposób cel badań; oparty został jedynie na postawionych szczegółowych problemach badawczych. Wątpliwości dotyczą również doboru próby badawczej, ponieważ nie wszyscy respondenci studiują na kierunkach pedagogicznych (nauczycielskich). Rozdział ten ma niewątpliwie kilka uchybień, jego Autorzy poruszyli jednak istotny problem dotyczący kształcenia przyszłych nauczycieli.

Dominika Goltz-Wasiucioneek w rozdziale pt. *Kształcenie językowe osób niepełnosprawnych na platformie edukacyjnej — możliwości i ograniczenia* omawia możliwości i ograniczenia wykorzystania językowego

kursu zdalnego w nauczaniu osób niepełnosprawnych. Autorka przedstawiła rozwiązania praktyczne dotyczące kształcenia osób niepełnosprawnych ruchowo, niedowidzących i niewidomych, niedosłyszących i niesłyszących. Nie powołuje się na wyniki przeprowadzonych w tym zakresie badań, których prezentacja mogłaby potwierdzić skuteczność kształcenia osób niepełnosprawnych z wykorzystaniem platformy edukacyjnej.

Izabella Bednarczyk, Bartłomiej Michałowicz, Leszek Rudak i Doro-ta Sidor w rozdziale *Poza platformą e-nauczania* prezentują propozycję wbudowania w proces dydaktyczny realizowany zdalnie, asynchronicznie na platformie e-nauczania, zadań skłaniających ucznia do aktywności praktycznej: „wykonaj”, „wyszukaj” i „stwórz”. Autorzy zwrócili uwagę na ważny problem dotyczący efektu znudzenia oraz spadku motywacji uczestników kursów. Próba rozwiązania problemu przez Autorów stwarza szanse na poprawę jakości kształcenia zdalnego. Rozdział ten prezentuje wiele rozwiązań metodycznych w zakresie e-learningu, które niestety nie zostały skorelowane z badaniami prowadzonymi na ten temat.

W kolejnym rozdziale *Realizacja e-learningowych modułów edukacyjnych z zastosowaniem technologii Flash*, autorstwa Jacka Jędrzyckowskiego, opisane są sposoby realizacji mediów edukacyjnych z zastosowaniem technologii flash. Autor prezentuje wyniki badań dotyczących oceny przydatności zdobytych kompetencji w zakresie realizacji mediów edukacyjnych, które oparte zostały na przeprowadzonym eksperymencie. Przedstawione badania stanowią próbę odpowiedzi na pytanie o efektywność kształcenia e-learningowego. Zdaniem Jacka Jędrzyckowskiego, który ma własny pogląd na kwestie wprowadzania e-learningu w proces kształcenia, e-learning daje porównywalny, a w niektórych obszarach wyższy poziom osiągnięć edukacyjnych niż tradycyjne kształcenie.

Systemy informatyczne a jakość podstawowych procesów realizowanych w uczelniach to tytuł części przygotowanej przez Zbigniewa Kruszewskiego i Tomasza Kruszewskiego. W rozdziale omówione zostały zagadnienia dotyczące procesu kształcenia studentów oraz procesu naukowo-badawczego na uczelniach. Autorzy przybliżyli również zagadnienia związane z systemem zarządzania jakością w uczelni na kontekście możliwości systemów informatycznych. Przedstawione tu zostały interesujące zagadnienia w zakresie jakości kształcenia, brakuje jednak bezpośredniego odniesienia do tematu publikacji, który dotyczy nowych mediów w edukacji.

Rozważania pedagogiczne dotyczące umiejętności czytania podjęte zostały przez Katarzynę Ołędzką. Autorka prezentuje analizę umiejętności związanych z pozyskiwaniem informacji w Internecie. Opisane zostały strategie czytania tekstu ze zrozumieniem (ze szczególnym uwzględnieniem hipertekstu) oraz praktyczne przykłady wykorzystania

źródeł internetowych w zdobywaniu kompetencji w zakresie technologii informacyjnej. Treść rozdziału dotyczy głównie zagadnień metodycznych, które systematyzują wiedzę na temat komunikacji.

Eunika Baron-Polańczyk w pracy pt. *Model kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystania ICT* prezentuje koncepcję kompetencji informacyjnych w zakresie wykorzystania metod i narzędzi ICT. Zaproponowany przez Autorkę teoretyczny model stanowi podstawę diagnostyczno-zależnościowych dociekań badawczych, jak i kreowania kompetencji w zakresie wykorzystywania ICT w praktyce edukacyjnej. W rozdziale brakuje odniesienia omawianych kompetencji informacyjnych do kompetencji kluczowych, które współcześnie stanowią fundament europejskiej edukacji.

Równie istotne problemy poruszone zostały przez Bożenę Duszę w rozdziale *Edukacja medialna — zaniedbany obszar w domu i w szkole*. Autorka stara się udowodnić tezę dotyczącą zaniedbania w środowisku rodzinnym i szkolnym w zakresie edukacji medialnej. Ukazuje rzeczywistość edukacji medialnej w domu i w szkole, próbując tym samym naszkicować potrzeby w zakresie kompensacji wychowania do mediów. Przedstawione w interesujący sposób wyniki badań dotyczą w szczególności rodzicielskich sposobów kontroli aktywności dziecka w sieci, czasu poświęcanego przez dzieci na korzystanie z komputera, miejsc występowania zagrożeń w sieci, uzależnień dzieci od gier komputerowych i Internetu.

Agnieszka Siemińska-Łosko w swoim tekście *Flash jako narzędzie interaktywne w edukacji* zaprezentowała możliwości wykorzystania multimedialnych interaktywnych w edukacji. Opisała technologię flash w pracy nauczyciela, ucznia i studenta. Zwróciła również uwagę na multimedia interaktywne, które są środkami dydaktycznymi w nauczaniu i uczeniu się, oraz na bardzo popularne współcześnie media strumieniowe wykorzystywane w telewizji interaktywnej.

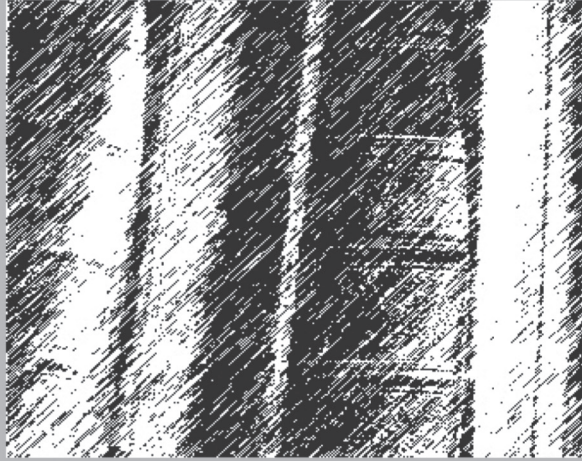
Marek Hallada w rozdziale *Fotografia dydaktyczna w programach multimedialnych — na przykładzie programu do podręcznika historii „Śladami przeszłości” dla klasy pierwszej gimnazjum* prezentuje zagadnienia obecności multimedialnych w procesie kształcenia, pojęcie fotografii dydaktycznej oraz znaczenie tego rodzaju fotografii w procesie kształcenia. Poruszane przez Autora zagadnienia dydaktyczne przedstawione zostały w kontekście wykorzystania podręcznika do historii dla klasy I gimnazjum.

Monografię zamyka rozdział Kamili Majewskiej pt. *Tablica interaktywna — nowoczesne narzędzie dydaktyczne czy jedynie modny gadżet?* Jego Autorka udziela odpowiedzi na pytanie o skuteczność tablic interaktywnych w realizacji celów edukacyjnych. W pracy poruszone zosta-

ły zagadnienia związane z warunkami skutecznego stosowania tablicy interaktywnej, przygotowaniem nauczycieli do użytkowania takiej tablicy.

Recenzowana książka stanowi wartościowe ujęcie problemu z punktu widzenia zarówno nauczyciela praktyka, jak i badacza. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie wszystkie rozdziały odnoszą się do badań naukowych; często stanowią jedynie wzmiankę metodyczną, która w żaden sposób nie koreluje wiedzy teoretycznej i praktycznej. Pomimo tego wiele rozdziałów książki *Nowe media w edukacji* ma odniesienie badawcze, wskazuje na pozytywne i negatywne aspekty wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji. Zaletą książki jest również szerokie spektrum badawcze jej autorów, które obejmuje problemy wykorzystania technologii informacyjnej: przez osoby niepełnosprawne ruchowo, niedosłyszące, niesłyszące, niedowidzące i niewidome, czy e-learning — w szkole na każdym z jej poziomów, w procesie kształcenia e-learningowego. Książka ta jest cennym źródłem wiedzy dla pedagogów chcących świadomie wykorzystywać nowe media w edukacji. Z pewnością stanowi nieocenioną pomoc i inspirację dla nauczycieli do pracy z mediami, a tym samym wartościowy materiał dla pedagogów poszukujących nowych inspiracji badawczych.

Tomasz Huk



Cyberprzestrzeń i edukacja

Red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki
Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2012,
ss. 362, ISBN 978-83-7780-326-4

Współcześni młodzi ludzie protestują, gdy starsi, opisując ich życie, rozgraniczają działania w sieci od działań w świecie rzeczywistym. Dla młodych cyberprzestrzeń jest czymś rzeczywistym, w czym po prostu funkcjonują. W tej ogromnej przestrzeni jest sporo miejsca na edukację, i to w najróżniejszych jej postaciach — od edukacji instytucjonalnej, przez indywidualne kontakty interpersonalne pozwalające na kształtowanie różnych kompetencji, po samokształcenie i samowychowanie. Zagadnienia te zostały opisane w wybranych artykułach zawartych w omawianej pracy zbiorowej.

Układ artykułów w pracy jest logiczny i przejrzysty. Oprócz wstępu i wprowadzenia znajdują się w niej cztery rozdziały. W krótkim wstępie redaktorzy naukowcy pracy zwrócili uwagę na różnorodność problematyki poruszanej w prezentowanych w tomie artykułach, zwłaszcza w kontekstach możliwości i ograniczeń edukacyjnych cyberprzestrzeni.

W obszernym wprowadzeniu Bronisław Siemieniecki wyjaśnił najpierw pojęcia „cyberprzestrzeń” i „wirtualna rzeczywistość” oraz różnice między nimi. Następnie uzasadnił możliwości wzrostu wpływu władzy na obywatela w społeczeństwie sieci, przytoczył różne poglądy na wirtualny świat oraz opisał możliwości sieci w kształtowaniu osobowości i tożsamości jej użytkowników. Rozważania zakończył syntetycznym ujęciem

możliwości wykorzystywania wirtualnego świata w procesach edukacyjnych.

W rozdziale zatytułowanym *Ogólne problemy edukacji medialnej* zamieszczone zostały trzy artykuły. W pierwszym Erik Bratlandt opisał możliwości kształtowania w szkołach kompetencji internetowego pokolenia tworzącego społeczeństwo wiedzy. W artykule drugim Janusz Miąso, przytaczając tezy realizmu krytycznego, odniósł je do działań w cyberprzestrzeni, a konkludując, dowodził pilnej konieczności kształcenia filozoficznego, które pomoże człowiekowi w dokonaniu wyboru: zamiast życia w urojonym świecie kreowanym przez coraz doskonalsze media wybór życia w prawdziwej, choć mniej atrakcyjnej rzeczywistości. W artykule trzecim Vojtech Korim przedstawił obowiązujące na Słowacji koncepcje edukacji medialnej, realizowanej od przedszkola, przez szkoły podstawowe i średnie, po edukację dorosłych.

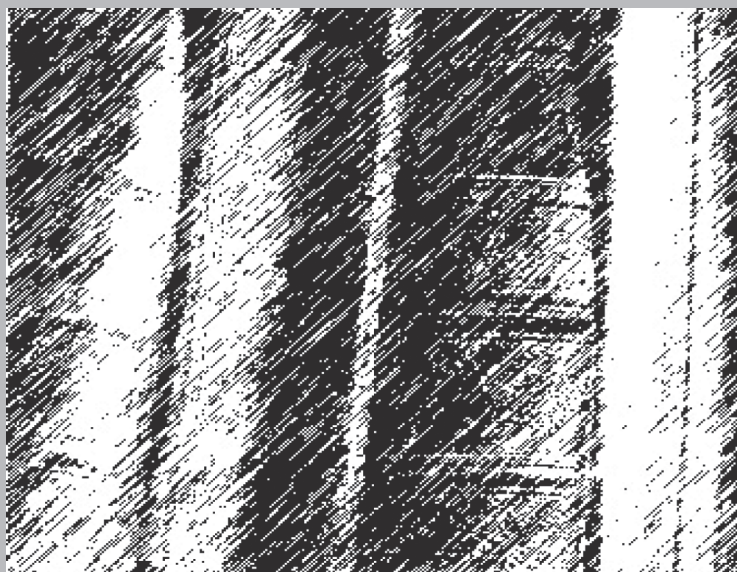
W następnej części: *Cyberprzestrzeń a interakcje społeczne*, także zamieszczono trzy rozdziały. W pierwszym Stanisław Juszczyk poruszył problem Internetu i gier komputerowych w aspekcie interakcji społecznych; ukazał potrzebę poprawy kontroli rodziców nad zakresem i czasem korzystania przez ich dzieci z usług internetowych, zwracając uwagę, że w przekazach medialnych znacznie przeważają komunikaty perswazyjne, w których nie operuje się argumentacją i retoryką, nie prowadzi się dyskusji, przez co ich odbiór wymaga dojrzałości. Magdalena Wasylewicz także opisała problem komunikowania się pokolenia sieci, a wyniki badań zamieszczone w jej artykule wskazują, że mimo rosnącego znaczenia komunikacji medialnej nadal najistotniejsza dla tego pokolenia jest komunikacja bezpośrednia. W trzecim z artykułów Ewa Lubina opisała możliwości wykorzystania usług internetowych w kontaktach nauczyciel — uczeń, wskazując między innymi na zwiększenie dostępności kontaktów oraz na możliwości dokumentowania tych kontaktów w postaci plików.

Kolejny rozdział, składający się z pięciu artykułów, zatytułowano *Edukacja medialna i osobowość a wychowanie dzieci i młodzieży*. W pierwszym artykule tego rozdziału Ewa Nowicka w syntetycznym ujęciu przedstawiła możliwości wykorzystania mediów, zarówno w edukacji szkolnej, jak i w rodzinie, oraz działania, jakie rodzina może podjąć w celu ochrony dziecka przed medialnymi zagrożeniami. Mateusz Nitka ukazał świat medialny dziecka w wieku wczesnoszkolnym, z jego korzyściami i zagrożeniami, oraz uwarunkowania, jakie powinny być spełnione, by edukacja informatyczna (mająca swe miejsce w edukacji wczesnoszkolnej w postaci zajęć komputerowych) przynosiła zakładane efekty, a edukacja medialna była wdrażana. Komputer w życiu nieco młodszego dziecka był przedmiotem rozważań Wiktorii Mieleśczenko, która wymieniając szan-

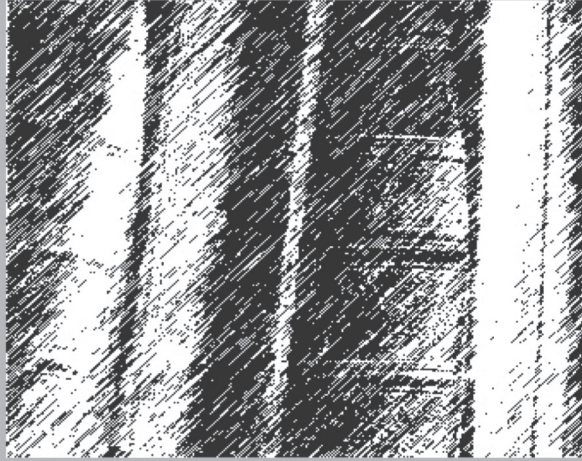
se, jakie komputer daje w rozwoju dziecka, opisała portale zawierające oprogramowanie przydatne we wspomaganiu tego rozwoju, a w zagrożeniach wskazała między innymi szkodliwe treści, agresję oraz negatywne oddziaływanie na psychikę. W artykule Moniki Frani szczególnie interesujące są wyniki badań empirycznych i ich analiza, w której ukazano postawy młodzieży licealnej wobec reklamy. W ostatnim artykule tego rozdziału Kazimierz Kotlarski przedstawił neurodydaktykę jako pedagogikę XXI wieku i jej możliwości w rozwijaniu inteligencji wielorakich.

W ostatnim rozdziale: *Szansy edukacyjne i zagrożenia cyberprzestrzeni*, umieszczono siedem artykułów. W pierwszym z nich Sona Karikova, pisząc o cyberprzemocy, zajęła się szykanowaniem za pośrednictwem sieci na Słowacji. Ingrid Emmerova przedstawiła ryzyko korzystania przez dzieci i młodzież z nowych technologii. Renata Kaczmarek dokonała interpretacji samotności ludzi, mimo ich przebywania w cyberprzestrzeni, i wskazała wybrane rozwiązania edukacyjne mające chronić przed samotnością dzieci i młodzież. Tytuł artykułu Joanny Kandzi, mimo że nie ma w nim znaku zapytania, jest pytaniem o to, czy Internet jest dla młodego pokolenia dobrodziejstwem czy zagrożeniem; w treści tego artykułu znalazło się wiele argumentów za przyjęciem zarówno pierwszego, jak i drugiego rozwiązania tego zagadnienia. Anna Waligóra-Huk na przykładzie misia Pedo-Beara, czyli dewianta — podglądacza, przedstawiła problem pedofilii w Internecie; Autorka opatrzyła swój wywód wynikami badań sondażowych przeprowadzonych wśród 120 gimnazjalistów. Z kolei Tomasz Huk opisał zjawisko satanizmu oraz zaprezentował wyniki badań obejmujących zamieszczane na blogach wpisy dzieci i młodzieży dotyczące satanizmu. W artykule zamykającym pracę Aneta Kołacz, opierając się na wynikach swoich badań, stwierdziła, że w kategoriach „największe zainteresowanie” i „najwięcej czynności pozytywnych” uczniowie uzyskali najwięcej wyników podczas lekcji tradycyjnych wspomaganých komputerem; tego typu lekcje osiągnęły tu znaczną przewagę nad lekcjami tradycyjnymi bez użycia tego medium oraz nad lekcjami zdalnymi.

Omówiona publikacja jest owocem przemyśleń i badań przedstawicieli pedagogiki medialnej. Autorzy poszczególnych tekstów wykorzystali bogaty materiał źródłowy. Publikację można polecić nie tylko pracownikom naukowym i studentom, lecz także rodzicom i nauczycielom (jako materiał źródłowy do pracy z dziećmi oraz do pedagogizacji medialnej rodziny).



Sprawozdania



Międzynarodowa Konferencja Naukowa
*Dylematy pedagogiki społecznej
w postmodernistycznym świecie*
Brno, Republika Czeska,
19—20 kwietnia 2012 roku

W dniach 19—20 kwietnia 2012 roku w Brnie w Republice Czeskiej odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Dylematy pedagogiki społecznej w postmodernistycznym świecie*. Głównym organizatorem konferencji był Instytut Meziborových Studii w Brnie, przy aktywnym wsparciu współorganizatorów: Katedry Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; Uniwerszita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogicka fakulta oraz Pedagogium — Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie. Projekt zrealizowano pod patronatem czeskiej wiceminister oświaty — inż. Evy Bartonowej.

Celem już czwartej w cyklu konferencji było spotkanie specjalistów z zakresu pedagogiki społecznej, wymiana doświadczeń międzynarodowych z zakresu teorii i praktyki w regionie środkowoeuropejskim oraz konfrontacja podejść do rozwiązywania problemów postmodernistycznego świata. Wymiana doświadczeń, a także pól badawczych służyła jednocześnie wzmocnieniu kontaktów między poszczególnymi ośrodkami akademickimi: czeskimi, słowackimi i polskimi.

Pierwszy dzień konferencji rozpoczęła sesja plenarna, poprzedzona uroczystym przywitaniem wszystkich uczestników spotkania przez Dy-

rektora IMS w Brnie — Ing. Miroslava Bargela. W części obrad plenarnych swoje wystąpienia zaprezentowali wybitni przedstawiciele pedagogiki społecznej znaczących ośrodków akademickich polskich i czeskich. Jako pierwszy głos zabrał prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch, który podjął rozważania na temat *Janusowe oblicze przemian społecznych*. Następnie referaty kolejno przedstawili: prof. dr hab. Marek Konopczyński *Quo vadis, resocjalizacja!*, Prof. PhDr. Pavel Muhlpachr *Dylematy pedagogiki społecznej*, prof. dr hab. Jerzy Modrzewski *Polska wieś wobec kulturowo-edukacyjnych wyzwań integracji z Unią Europejską*, Prof. PhDr. Blahoslav Kraus *Společno-pedagogické aspekty współczesnej rodziny*, prof. dr hab. Mirosław Sobiecki *Bariery komunikacji międzykulturowej w wielokulturowym świecie — perspektywa pedagogiki społecznej*, prof. PhDr. Ing. Lenka Hajerova Mullerova *Problem błędu atrybucji w poradnictwie rodzinnym*.

W godzinach popołudniowych rozpoczęły się obrady w sekcjach, których prace, z uwagi na bardzo dużą liczbę uczestników, toczyły się również drugiego dnia konferencji do godziny 12.00.

Problematyka sekcji I została poświęcona zagadnieniom socjalno-pedagogicznej pomocy rodzinie. Przewodniczącym sekcji była prof. dr hab. Ewa Syrek, która jednocześnie pełniła funkcję jednego z moderatorów tejże sekcji przy wsparciu Doc. PhDr. Dany Knotowej oraz PaedDr. Libuse Mazankovej. Zakres tematyczny sekcji obejmował diagnozę problemów współczesnej rodziny, politykę prorodzinną w Republice Czeskiej, Republice Słowackiej i Polsce, instytucjonalne i pozainstytucjonalne wsparcie oraz zabezpieczenie pomocy pedagogicznej rodzinie przy rozwiązywaniu różnych problemów i kryzysów. Jako przykładowe, jedne z najbardziej interesujących prezentacji referentów, należy zaznaczyć wystąpienia¹: Prof. PhDr. Petera Ondrejkovica *Anomia w rodzinie — czy współczesna rodzina jest anomiczna?*, prof. dr hab. Ireny Pufal-Struzik *Klimat dla rozwoju kreatywności dziecka w rodzinie*, prof. nadzw. dr hab. Małgorzaty Ostrowskiej *Dziecko — nieznany klient pomocy społecznej, próba diagnozy, drogi wyjścia*. W wystąpieniach poruszono również następujące obszary badawcze: rola matki i ojca w rodzinie (dr Tomasz Bajkowski, dr Tomasz Sosnowski, mgr Katarzyna Joniec, mgr Dagmara Dobosz, PhDr. Mgr. Zdenka Vankova, Mgr. Mária Szirmaiová); instytucjonalna i pozainstytucjonalna pomoc rodzinie zagrożonej (dr Katarzyna Białobrzeska, dr Cezary Kurkowski, dr Małgorzata Porąbaniec, dr Ewa Sierankiewicz-Miernik, dr Lidia Willan-Horla, mgr Joanna Cichla, mgr Katarzyna Front-Dziurkowska, PhDr. Daniela Kvetenska, Mgr. Sil-

¹ W sekcji I wzięło udział 37 uczestników, z uwagi na znaczną liczbę referatów zostały tu wymienione jedynie wybrane prezentacje.

via Neslusanova); aktywność osób starszych i współczesne formy opieki nad nimi (dr hab. Urszula Anna Domżał, dr hab. Agata Chabior, dr Jolanta Maćkiewicz, PhDr. PaedDr. Martina Kosturkova); wychowanie medialne (Mgr. Iva Junova, Mgr. Leona Stasova); rola kobiety w środowisku rodzinnym (dr Bogumiła Kosek-Nita, dr Anna Sniegulska).

W sekcji II podjęto społeczno-pedagogiczne problemy w środowisku szkolnym. Przewodniczącym sekcji był prof. dr hab. Mikołaj Winiarski, który pełnił również rolę moderatora tej sekcji razem z PhDr. Aleną Plskową i PhDr. et Mgr. Zdenką Vankovą. Przedmiotem obrad w sekcji była prezentacja najnowszej wiedzy oraz ustaleń empirycznych w dziedzinie pedagogiki społecznej środowiska szkolnego, zaprezentowanie szkoły jako środowiska reakcji społecznych, miejsca realizacji funkcji edukacyjnej, socjalizacji i kształtowania osobowości, wytwarzania pozytywnego klimatu społecznego oraz budowy kompetencji społecznych adekwatnych do współczesnych wymagań rzeczywistości. Zamierzeniem obradujących było także podjęcie tematu możliwości programów prewencyjnych w środowisku szkolnym wobec zjawisk z zakresu patologii społecznej. W ramach sekcji zostały poruszone interesujące obszary problemowe²: klasa szkolna, relacje w środowisku szkolnym, wsparcie rozwoju ucznia (dr Beata Dyrda, dr Karina Leksy, dr Maria Kocór, dr Elżbieta Okońska, PhDr. Alena Plskova, Mgr. Maria Dupkalova, Mgr. Tina Hudakova, Mgr. Marta Połotniuk, Mgr. Anna Safrankova), zagrożenia i działania profilaktyczne w środowisku szkolnym (dr Marek Banach, dr Tadeusz Waldemar Gierat, dr Władysław Łuczak, PhDr. Vladimira Kocurkova, Mgr. Alana Rafajova); rola pedagoga społecznego (PhDr. Jana Zapletalova, Mgr. Anna Sadovska, Mgr. Vladimira Zemanikova), edukacja włączająca (prof. dr hab. Krystyna Barłóg, Mgr. Monika Tannenbergerová).

Kolejna, III sekcja za temat przewodni swoich rozważań przyjęła problematykę partycypacji społecznej w środowisku lokalnym. Przewodniczącym sekcji był Prof. PhDr. Pavel Muhlpackr, który wraz z dr hab. Ewą Jarosz oraz prof. dr hab. Jerzym Modrzewskim tworzył grupę moderatorów. Sekcja przyjęła za cel przedstawienie tematów dotyczących możliwości rozwoju oraz warunków partycypacji społecznej w różnych grupach społecznych i kategoriach osób w środowisku lokalnym. Sekcja obejmowała następujące tematy:

1. Inkluzja społeczna i prewencja dyskryminacji społecznej różnych grup i jednostek marginalizowanych, ewentualnie wykluczonych.
2. Uwarunkowania i treści udziału (uczestnictwa) w życiu społecznym i politycznym w odniesieniu do grup społecznych, politycznych oraz

² W sekcji II swoje wystąpienia zaprezentowało 28 referentów.

jednostek w środowisku lokalnym (aktywizacja społeczna, animacja środowiska, wychowanie obywatelskie, współpraca interdyscyplinarna w środowisku).

3. Społeczna inkluzja *versus* ekskluzja, norma *versus* upośledzenie, indywidualizm *versus* kolektywizm, projektowanie społeczne, instytucje lokalne a rodzina, grupy marginalizowane ze względu na płeć, wiek, pochodzenia etniczne i inne.

Wśród podejmowanych obszarów problemowych wymienić należy następujące³: uczestnictwo społeczne dzieci (dr hab. Ewa Jarosz), edukacja obywatelska — wymiary wśród młodzieży (dr Ewa Tłuczek-Tadla), budowa kompetencji społecznych do uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej (dr Jolanta Muszyńska), zagrożenia socjalizacyjne młodzieży wiejskiej (prof. zw. dr hab. Krystyna Marzec-Holka, dr Agata Matysiak), społeczne aspekty aktywizacji seniorów (dr Jolanta Kędzior, Doc. PaedDr. Mojmir Vazansky, Ing. Eva Hrudova), uczestnictwo w społeczeństwie sieci (dr Mariusz Gwozda, dr Adam Roter).

W IV, a zarazem ostatniej sekcji podjęto zagadnienie: *Determinanty procesów resocjalizacji*. Przewodniczącym sekcji był prof. dr hab. Marek Konopczyński, który — wraz z PhDr. Miroslavem Juzlem oraz doc. PhDr. Ing. Emilią Janigovą — był moderatorem. Tematycznie referenci sekcji skupili się na przedstawieniu historii, stanu obecnego, jak również wizji zjawisk społecznych. Podjęto następujące dylematy: norma *versus* patologie społeczne, kara *versus* ukaranie, resocjalizacja *versus* postępowanie, tradycyjne metody resocjalizacji *versus* podejścia nowoczesne, leczenie *versus* resocjalizacja, koncepcje twórczej resocjalizacji. Szczegółowo sekcja podjęła następujące obszary badawcze (prezentując wybrane spośród 18 tematów referatów): rola rodzinnych kuratorów sądowych (prof. dr hab. Anna Nowak, dr Andrzej Czerkawski), modele więzień i władzy w XIX i XX wieku (Doc. PhDr. Martina Urbanova), teatr w resocjalizacji (dr hab. Beata Maria Nowak), przestępczość i wychowanie młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym (dr Danuta Raś), młodzież a zachowanie dewiacyjne (dr Krzysztof Sawicki).

Dopełnieniem konferencji była sesja posterowa. Profesjonalne plakaty zostały przygotowane głównie przez przedstawicielki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (dr hab. Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, dr Danuta Dramska, dr Alina Dworak, dr Katarzyna Kowalczewska-Grabowska, dr Iwona Malorny, dr Agata Rzymełka-Frańkiewicz).

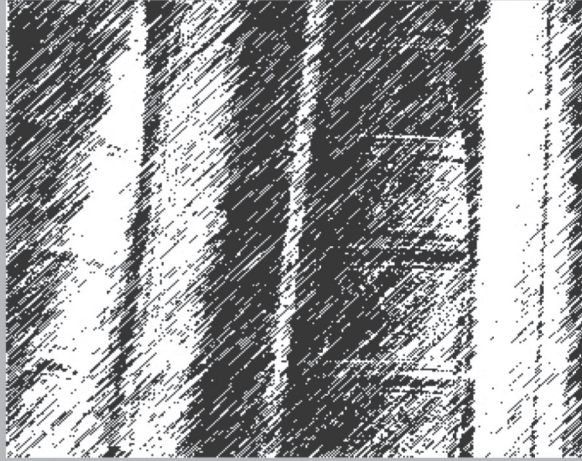
W drugim dniu konferencji około godziny 12.00 nastąpiło zamknięcie obrad w poszczególnych — czterech — sekcjach. Kolejnym, kończącym punktem spotkania było merytoryczne podsumowanie obszarów badaw-

³ W sekcji III swoje wystąpienia zaprezentowało 28 referentów.

czych podejmowanych w sekcjach, jak również ocena i konkluzje całej konferencji.

Przyjazna atmosfera oraz niezawodna organizacja całej konferencji pozwalają na wystawienie najwyższej oceny wszystkim organizatorom tego spotkania. Mimo trudności językowych stworzono klimat współpracy, wsparcia i chęci wymiany istotnych doniesień badawczych podczas obrad. Panująca w trakcie obrad atmosfera przyjaźni odcisnęła się w uznaniu i pamięci wszystkich uczestników konferencji. Wpływ na pozytywne wspomnienia ma także miejsce samej konferencji — miasto Brno, szczególnie zaś stara część miasta. Wyjątkowe walory miejsca, doznania merytoryczne i wspaniała atmosfera sprawiły, iż z pewnością większość uczestników konferencji przyjmie zaproszenie na kolejną, piątą Międzynarodową Konferencję Naukową w Brnie, która została zaplanowana na kwiecień 2013 roku.

Agata Rzymetka-Fraćkiewicz



Spotkanie naukowe doktorantów
Wydziału Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
pt. *Złożone konteksty rozwoju*
Katowice, 9—10 maja 2013 roku

W dniach 9 i 10 maja 2013 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach miało miejsce spotkanie naukowe doktorantów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego oraz zaproszonych gości. Spotkanie odbyło się pod hasłem przewodnim: *Złożone konteksty rozwoju*. Inicjatorem i organizatorem tego wydarzenia było Interdyscyplinarne Koło Naukowe Doktorantów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

9 maja, w pierwszym dniu spotkania, członkowie Interdyscyplinarnego Koła Naukowego Doktorantów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (IKND WPiP UŚ) poprowadzili 7 warsztatów tematycznych dla studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ oraz 4 warsztaty metodologiczne dla doktorantów Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ.

Warsztaty tematyczne dla studentów WPiP UŚ dotyczyły zainteresowań naukowych i badawczych członków Koła Naukowego. Mgr Agnieszka Włoka prowadziła warsztaty dotyczące płaszczyzn współpracy pedagogów i psychologów szkolnych (*Psycholog i pedagog — jak budować, a nie burzyć — o porozumieniu i współpracy dla dobra małego klienta*). Mgr Iwona Cierkosz przybliżyła studentom artystyczny sposób postrze-

gania świata (*Ja versus Świat — czyli o artystycznym sposobie uświadamiania sobie własnej wartości*), mgr Danuta Jurczyk zaprezentowała słuchaczom problematykę prawnych aspektów przeciwdziałania przemocy w rodzinie (*Pomoc ofiarom przestępstw — prawne aspekty przeciwdziałania przemocy w rodzinie*), mgr Patrycja Wdowiak przygotowała warsztaty dotyczące stymulowania rozwoju dziecka (*Stymulowanie rozwoju werbalnego za pomocą piosenek, zabaw, wierszyków na dziecięce „masażyki” w najwcześniejszym okresie życia dziecka*). W tematykę rozwoju zawodowego wprowadziła studentów mgr Agnieszka Niewiara, która prowadziła warsztaty z dwóch zagadnień: *Motywacja kluczem do sukcesu* oraz *Klucz do kariery — jak zaplanować swój sukces*. Ostatnie zajęcia warsztatowe dla studentów poprowadziła mgr Sandra Orlińska; miały one na celu zapoznanie się ze specyfiką pracy psychologa w pracowni psychotechnicznej (*Badanie psychologiczne w pracowni psychotechnicznej*).

Warsztaty metodologiczne były prowadzone przez mgr. Marcina Moronia oraz mgr Marię Chełkowską. Dotyczyły możliwości wykorzystania laboratorium psychologicznego oraz programów statystycznych w pracy badawczej (*Psycholog/pedagog w laboratorium. Jak analizę empiryczną wzbogacić o wskaźniki fizjologiczne?, Instrumentarium statystyczne. Jak korzystać z metod analitycznych oferowanych przez popularne programy statystyczne, Czynniki, eta kwadrat, interakcja... Wprowadzenie do analizy wariancji, W poszukiwaniu predyktorów... Możliwości oferowane przez analizę regresji liniowej*).

Na 10 maja, drugi dzień spotkania, zaplanowano sesje referatowe. Wykład inauguracyjny poprowadziła prof. UŚ Katarzyna Krasoń, Prodziekan ds. Nauki oraz Kierownik Zakładu Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Podczas swojego wystąpienia zwróciła uwagę na złożoność kontekstów rozwoju młodego naukowca oraz zaakcentowała dylematy natury metodologicznej i etycznej, przed jakimi stają młodzi naukowcy, pracujący w dziedzinach pedagogiki i psychologii.

Następujące po inauguracji obrady podzielone zostały na trzy sekcje tematyczne, w których wystąpienia prezentowali doktoranci Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ oraz zaproszeni goście — studenci Uniwersytetu Śląskiego oraz doktoranci Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Podczas obrad dotyczących funkcjonowania jednostki w sieci relacji społecznych swoje wystąpienia przedstawiły mgr Magdalena Hyla (*Subkliniczna psychopatia a funkcjonowanie w bliskim związku miłosnym*), mgr Agnieszka Skorupa (*Wielowymiarowa analiza funkcjonowania jednostki w grupie w warunkach arktycznych*), mgr Joanna Knapik (*Ojcostwo w rozumieniu uwięzionych mężczyzn*), mgr Magdalena Bolek (*Nasilenie cech psychopatycznych kobiet osadzonych w zakładach karnych*), Beata

Glinkowska (*Fenomen portali społecznościowych a wykluczenie społeczne wśród dzieci i młodzieży*), mgr Agnieszka Niewiara (*Wpływ e-Twinningu na motywację uczniów do nauki*) oraz mgr Michalina Iłska (*Prenatalne oczekiwania, ego-resiliency oraz wsparcie partnera a poczucie dobrostanu kobiet ciężarnych*).

W sekcji zajmującej się problematyką postaw oraz miejsca pedagoga i psychologa w obliczu trendów życia społecznego referaty zaprezentowały: mgr Elżbieta Sanecka (*Technika gamifikacji w psychologii*), mgr Ewelina Majewska-Pyrkosz (*Nowoczesne media dydaktyczne w edukacji wczesnoszkolnej*), Kamila Niedobecka (*Drunkoreksja — nowy trend w odchudzaniu*), Kinga Kliszewska (*Relaksacja*), mgr Leokadia Urbaniak (*Zastosowanie wybranych metod aktywnych w doskonaleniu mowy i osiągnięciu gotowości do nauki czytania przez dzieci pięcioletnie*) oraz mgr Ewa Demczuk (*Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie można rozwijać i badać potencjał dywergencyjny dziecka w młodszym wieku szkolnym? Różne podejścia badawcze stosowane do opisu i wyjaśniania zjawisk twórczości*).

W obradach skoncentrowanych wokół kontekstów percepcji społecznej swoje referaty wygłosili mgr Lidia Baran (*Gdzie kończy się Ja i zaczyna My? — o podmiotowych i społecznych uwarunkowaniach działania*), mgr Bartłomiej Chrzanowski (*Anomijność świata sportu wyczynowego*), mgr Kamil Wilk (*Percepcja społeczna pierwiastka męskiego w wychowaniu przedszkolnym*), mgr Marcin Moroń (*Złożoność atrybucyjna — konstruktywna, metoda pomiaru i znaczenie w funkcjonowaniu społecznym*) oraz mgr Agnieszka Włoka (*Konteksty współpracy — płaszczyzny porozumienia pedagoga i psychologa*).

Spotkanie zakończyło się moderowaną przez mgr. Marcina Moronia i mgr Annę Żytecką dyskusją na temat publikowania wyników prac naukowych (*Jak (warto) informować świat nauki o swoich wynikach...?*).

Podczas konferencji wygłoszono 19 referatów. Uczestnicy wyrazili chęć kontynuowania dyskusji wokół problematyki i wskazali na potrzebę pogłębiania oraz rozwijania wymienionych zagadnień.

Toczone w czasie spotkania debaty ukierunkowane były przede wszystkim na poszukiwanie i nakreślenie wspólnych kierunków badawczych oraz integrację środowiska młodych naukowców pracujących w dziedzinie psychologii i pedagogiki. Jest to również cel, jaki stawia sobie organizator spotkania — Interdyscyplinarne Koło Naukowe Doktorantów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

Podczas spotkania zarysowane zostały „złożone”, ale też wspólne „konteksty rozwoju” współpracy młodych naukowców w dziedzinie psychologii i pedagogiki.

Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty, które dotąd nigdzie nie były publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron formatu A4, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do Redakcji powinny zawierać:
 - komputerowy wydruk tekstu wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data) oraz CD,
 - tabele, rysunki (wydruk oraz CD),
 - do każdego tekstu abstrakt oraz słowa kluczowe — w języku angielskim (względnie polskim),
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

Warunki prenumeraty

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena każdego z tomów wyniesie 36 zł (+ VAT)

Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl
tel. (32) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the:

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA
Centrala Handlu Zagranicznego ARS POLONA S.A.
ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa

Księgarnia Wysyłkowa „LEXICON”
Maciej Woliński
ul. Dereniowa 2/96, 02-776 Warszawa
e-mail: lexicon@lexicon.net.pl

KOLPORTER S.A.
ul. Zagnańska 61, 25-528 Kielce

W roku 2013 nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii:

Stanisław Juszczyk

Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne

Człowiek wobec wartości etycznych. Badania i praktyka. Red. A. Chudzicka-Czupała

Ewa Bielska

Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia

O potrzebie edukacji zdrowotnej kobiet. W świetle badań społeczno-pedagogicznych. Red. J. Bułska

Beata Ecler-Nocoń, Monika Frania, Małgorzata Kitlińska-Król

Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Katarzyna Kowalczevska-Grabowska

Profilaktyka społeczna. Aspekty teoretyczno-metodyczne

Beata Ecler-Nocoń

Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej

Recenzenci „Chowanny” w 2013 roku: prof. zw. dr hab. Augustyn Bańka
prof. zw. dr hab. Stanisław Kowalik
prof. UŚ dr hab. Wiesława A. Sacher
prof. UWM dr hab. Małgorzata Suświłło

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2013 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Redaktor
MAGDALENA STARZYK
KRYSZTOF WOJCIESZUK
Projektant okładki i szaty graficznej
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Redaktor techniczny
MAŁGORZATA PLEŚNIAR

Korektor
LIDIA SZUMIGAŁA

Łamanie
ALICJA ZAŁĘCKA

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 230 + 50 egz. Ark. druk. 24,5.
Ark. wyd. 26,0. Papier offset. kl. III, 90 g
Cena 36 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

