

CHOWANNA

2014

TOM 2 (43)



Przedmiotem działalności technika czy też artysty, np. artysty-plastyka, jest materiał martwy [...]. Artysta-plastyk może według woli swej z materiału martwego wyczarować kształty, jakie zrodziły się w jego genialnej fantazji i myśli twórczej. Atoli wychowawca ma do czynienia z rozwijającym się życiem, wciąż innym, odmiennym, z jego dynamiką, z duszą dziecka, w której tkwią potencjalnie siły twórcze. Wychowawca nie może więc z góry za każdym razem przewidzieć, jakie będą wyniki jego działalności, ponieważ w grę wchodzi tu czynniki irracjonalne. Nie może kształtować osobowości dziecka według jakiegoś z góry przyjętego obrazu, ponieważ każdą osobowość cechuje nowość i wolność, pomimo że przyjmujemy istnienie wspólnego celu obiektywnego w wychowaniu.

Henryk Rowid
(„Chowanna” 1935)

W numerze między innymi

W stronę rozwoju
ludzkich potencjalności -
z perspektywy interdyscyplinarnej



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2014





CHOWANNA

2014

TOM 2 (43)

CZASOPISMO NAUKOWE INSTYTUTU PEDAGOGIKI
 WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
 POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
 PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
 — PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński (UAM), Olga Chyżna (Narodowy Uniwersytet w Kijowie, Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak (USz), Stanisław Juszczyk (UŚ), Stanisław Kawuła (UWM), Dana Knottowa (Uniwersytet Masarykova w Brnie, Czechy), Wojciech Kojs (UŚ), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Zbigniew Kwieciński (DSW), Henriette W. Langdon (San José State University, USA), Marilyn Langevin (University of Alberta, Kanada), Tadeusz Lewowicki (UŚ), Maria Machalova (Uniwersytet w Presove, Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka (UE), Krystyna Marzec-Holka (UKW), ks. Janusz Mastalski (UPJPII), Zbyszko Melosik (UAM), Pavel Muhlpachr (Instytut Interdyscyplinarnych Nauk w Brnie, Czechy), Aleksander Nalaskoski (UMK), ks. Marian Nowak (KUL), Stanisław Palka (UJ), Andrzej Radziewicz-Winnicki (UZ), Isabella Reichel (Touro College, New York, USA), Andreas Schauder (Fachhochschule Nordwestschweiz, Bazylea, Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM), Tomasz Szkudlarek (UG), Eleonora Sapia-Drewniak (UO), Bogusław Śliwerski (APS), Wiesław Theiss (UW), Janina Wyczęsany (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 Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (dydaktyka), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika resocjalizacyjna), Beata Pituła (pedeutologia), Adam Stankowski (pedagogika specjalna), Agnieszka Stopińska-Pajak (historia wychowania, andragogika), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu - część monograficzna / Contributing editor

Beata Dyrda

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek

Zastępcza redaktor naczelnej / Deputy editor-in-chief: Agnieszka Stopińska-Pajak

Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

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).

ISSN 0137-706X

(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682

(wersja elektroniczna)

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 224)
tel. 32 359 97 10, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji.	7
Wspomnienie (Ewa Jarosz).	9

Część monograficzna

W stronę rozwoju ludzkich potencjalności – z perspektywy interdyscyplinarnej (pod redakcją Beaty Dyrdy)

W stronę rozwoju ludzkich potencjalności – z perspektywy interdyscyplinarnej. Wprowadzenie w problematykę (<u>Beata Dyrda</u>)	13
Krzysztof J. Szmidt: Od potencjalności do transgresji historycznych – kreatywność na różnych poziomach	17
Joanna Szen-Ziemiańska, Maciej Karwowski: Uwarunkowania realizacji potencjału: od kreatywności do osiągnięć twórczych	41
Katarzyna Krasoń: Ekspresja somaestetyczna w aktualizacji potencjalności kreacyjnej dziecka	61
Wiesława Limont: Wrażliwość, intensywność a potencjał rozwojowy osób wybitnie zdolnych	81
Andrzej Sękowski, Tomasz Knopik: Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych	95
Teresa Giza: Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w szkołach w Bułgarii – kierunki zmian	111

Ewa Wysocka: Postawy twórcze <i>versus</i> odtwórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym i „ewolucja” tych postaw jako egzemplifikacja idei transgresji w edukacji szkolnej	127
Ewa Bielska: Tożsamość jako projekt refleksyjny a ambiwalencje jej statusu wobec matrycy władzy dyscyplinującej	153
Irena Pilch: Makiawelizm, narcyzm, psychopatia: ciemna triada jako próba opisanego osobowości eksploatatora	165
Irena Przybylska: Między uspołecznieniem a indywidualizacją – w stronę rozwijania potencjału emocjonalnego w edukacji	183
Monika Modrzejewska-Świgulska: Poczucie własnej skuteczności w rozwijaniu zdolności i uzdolnień uczniów w narracjach nauczycieli twórczości	197
Ryszarda Ewa Bernacka: Nonkonformizm jako cecha osobowości Polaków trzech pokoleń	215
Dorota Turska, Anna Wankiewicz: Kto sięga po „katalizator” rozwoju? Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna uczestników programu Erasmus	235
Piotr Błajet, Beata Przyborowska: Krajowe Ramy Kwalifikacji z perspektywy rozwoju człowieka	253
Adam Roter: Wyczerpanie się potencjału państwa narodowego na rzecz potencjału mniejszości etniczno-regionalnych (przykład Górnego Śląska) .	267

Studia i rozprawy

Ewa Jarosz: Przemoc wobec dzieci w Polsce. „Dwie strony medalu” – oficjalny zakaz a społeczna rzeczywistość	283
Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Alicja Baum: Wykształcenie matki jako czynnik różnicujący rodzicielskie strategie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci	301
Danuta Słaba: Wokół zagadnienia refleksyjności w rozwoju człowieka dorosłego	321
Joanna Kapica-Curzytek: Kreowanie edukacji globalnej (planetarnej): utopijna iluzja czy rzeczywistość?	339

Recenzje, komunikaty, polemiki

Henry A. Giroux, Lech Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Przedmowa Zbigniew Kwieciński. Posłowie Tomasz Szukdlarek. Aneks Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski. Kraków:

Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, 525 s., ISBN 978-83-7587-536-2 (Julita Orzelska)	357
Anna Gajdzica: <i>Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian</i> . Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, 382 s. (23 schematy, 34 tabele, 69 wykresów), ISBN 978-83-7780-690-6 (Tatiana Kłosińska)	363
Konferencja <i>O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin</i> (Sosnowiec, 12 maja 2014 r.) (Maria Kycler)	369

Od Redakcji

Zapraszając Czytelników do lektury tomu drugiego „Chowanny” z 2014 roku, pragniemy podkreślić, iż naukowa redakcja części monograficznej pt. *W stronę rozwoju ludzkich potencjalności – z perspektywy interdyscyplinarnej* została przygotowana przez śp. dr hab. Beatę Dyrkę (1968–2014), znakomitego pedagoga, humanistkę, badaczkę procesów edukacyjnych, przyjaciela młodzieży, nauczyciela akademickiego z Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego.

Beata Dyrda odeszła od nas w marcu 2014 roku. Konstruując jeden z ostatnich owoców swojej naukowej pracy – część monograficzną niniejszego tomu – niejednokrotnie dawała wyraz troski o wysoką jakość włączanych w procedurę wydawniczą artykułów, a tym samym o merytoryczny pułap samego pisma. Niech zatem zamieszczone na inicjujących tom stronach wspomnienie o Zmarłej (które przygotowała dla Redakcji dr hab. Ewa Jarosz) przyjmie także wymiar redakcyjnych podziękowań za Jej zrozumienie i przychylność dla standardów, jakie stawia przed współczesnymi twórcami pisma jego tradycja.

Wspomnienie

Dla wszystkich, którzy Ją znali, śp. Beata Dyrda pozostanie w pamięci jako osoba niezwykle twórcza, pomysłowa, oryginalna i ambitna, a jednocześnie zainteresowana innymi, życzliwa, uczynna, chętna do współpracy i pomocy.

Od czasu studiów, a następnie przez całą swoją karierę zawodową dr hab. Beata Dyrda związana była z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Tu uzyskiwała swoje kolejne stopnie naukowe – w 1999 roku stopień doktora nauk humanistycznych, a niedawno, w 2012 roku, stopień naukowy doktora habilitowanego. Na naszym Wydziale pełniła szereg odpowiedzialnych funkcji organizacyjnych, między innymi była Zastępcą Dyrektora Instytutu Pedagogiki. W ostatnich latach jako adiunkt była związana z Katedrą Pedagogiki Społecznej, a wcześniej współtworzyła Zespół Pedeutologii i Zarządzania Oświatą. Za swą działalność naukową i organizacyjną uzyskiwała wielokrotnie nagrody Jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu Ślą-



dr hab. Beata Dyrda (1968–2014)
(fot. Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz)

skiego w Katowicach. Była też odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Beata Dyrda była niezwykle twórczą i zaangażowaną badaczką, znaną w środowisku pedagogów w całej Polsce. W Jej dorobku naukowym jest wiele opracowań ukazujących oryginalny charakter Jej badań. W środowisku pedagogów znana była przede wszystkim jako jedna z osób, które w Polsce zaczęły rozwijać badawczo problematykę ucznia zdolnego. Niemal od początku swojej kariery naukowej poświęcała się temu zagadnieniu i pozostała mu wierna przez wszystkie lata. Była wysoko cenioną autorką i współautorką oraz redaktorką i współredaktorką kilku monografii, skryptu, a także raportu dla Ministerstwa Edukacji Narodowej. Do najważniejszych monografii tej Badaczki należą między innymi *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych* (2000), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży* (2004); *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie* (2007); *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne* (2012). Ponadto jest autorką wielu artykułów naukowych, które ukazały się w czasopiśmie naukowych, w tym wysoko punktowanych, oraz w pracach zbiorowych. Sporo tekstów Beata Dyrda opublikowała w językach obcych. Aktywnie uczestniczyła w pracach zespołów i towarzystw naukowych, także poza granicami kraju.

W codzienności życia akademickiego wyjątkowa osobowość Beaty Dyrdy sprawiała, że była Ona nam wszystkim w Katedrze Pedagogiki Społecznej bardzo bliska, podziwialiśmy Jej pasję badawczą, cieszyliśmy się Jej sukcesami, obdarzaliśmy Ją szacunkiem i przyjaźnią. Pozostanie w naszej pamięci jako Osoba mądra, piękna i niezwykła.

Ewa Jarosz

Część monograficzna

W stronę rozwoju
ludzkich potencjalności –
z perspektywy interdyscyplinarnej

pod redakcją

Beaty Dyrdy

W stronę rozwoju ludzkich potencjalności – z perspektywy interdyscyplinarnej Wprowadzenie w problematykę

To nie geniusze, lecz zwykli ludzie potrzebują głębokiego pobudzenia, zachęty do twórczego wysiłku oraz pożytki wielkich nadziei.

John Collier

W wielu publikacjach z dziedziny nauk społecznych i humanistycznych podejmowane są problemy współczesnego świata ery ponowoczesnej. Autorzy tych publikacji wypowiadają się na temat dynamicznych zmian będących efektem zakrojonych na szeroką skalę procesów globalizacji, unifikacji, rozwoju technologii informacyjnych, rysując niejednokrotnie nowe wizje zagrożeń związanych z odhumanizowaniem relacji międzyludzkich, zanikiem wartości czy zdominowaniem przez wirtualną rzeczywistość coraz szerszych obszarów ludzkiej aktywności. Żyjemy jednak także w czasach wielkich nadziei¹, a zbudowane w ostatnich dekadach systemy społeczno-ekonomiczne stwarzają współczesnemu człowiekowi szansę wykorzystania jego zasobów w tak wysokim stopniu, w jakim nie było to możliwe nigdy dotąd. Można powiedzieć, iż paradoksalnie nowej jakości wyzwania, jakie stawia przed współczesnym człowiekiem świat – niepewność i związane z nią dynamicznie zmieniające się otoczenie, kompresja czasu i przestrzeni obecna we wszystkich aspektach współczesnego życia społeczno-kulturalnego i polityczno-ekonomicznego, rewolucja informatyczna i komunikacyjna oraz związana z nią dynamika

¹ Podaję za: R. Florida: *Klasa kreatywna*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2010, s. 9.

rozwijania wirtualnych sieci społecznych, wielokulturowość i globalizacja – wymagają od człowieka pewnego rodzaju przewartościowania znaczenia posiadanych zasobów, dostrzegania roli inteligencji, kreatywności, emocji, mądrości i szeroko pojętych zdolności. To podkreślanie znaczenia zasobów jednostki jest również widoczne w obszarze ekonomii, polityki i zarządzania, gdzie w coraz większym stopniu zwraca się uwagę na rozpoznawanie i wykorzystywanie kapitału intelektualnego społeczeństwa, w tym także kapitału ludzkiego. Przedstawiciele tych dyscyplin badają kwestie zasobów zdolności i uzdolnień ludzkich z racji poszukiwania szerszych, wydajnych i skutecznych zmiennych, sprzyjających takim procesom, jak przyrost gospodarki, poprawa funkcjonowania organizacji, wzrost efektywności czy innowacyjności społecznej. Podejmując temat kapitału ludzkiego jako obszaru analiz problematyki wspierania rozwoju zasobów jednostek, nie sposób nie nawiązać do ciekawej koncepcji kapitalizacji potencjału ludzkiego². W koncepcji tej, ściśle związanej z kondycją współczesnych organizacji, kapitalizowanie potencjału ludzkiego pracowników traktuje się jako warunek istnienia organizacji przyszłości, określanych jako inteligentne organizacje. Zakłada się w nich, że człowiek posiada nieograniczony potencjał i jego dążeniem jest pełne wykorzystanie tego potencjału w wybranym obszarze. Potencjał, rozumiany jako możliwości tkwiące w człowieku, określa, do czego jednostka jest zdolna i w jakich warunkach. W kontekście tym kapitalizacja potencjału stanowi konwersję możliwości, dzięki której kapitał ludzki ulega przekształceniu; zmiana ta prowadzi do rozwoju osobistego i organizacyjnego³.

Problematyka rozwoju ludzkich potencjalności poruszana jest także w coraz szerszej i śmieiej obecnych publikacjach wywodzących się z nurtu nowego paradygmatu psychologii mocnych stron człowieka⁴ i postulatów psychologii pozytywnej, która reorientuje zainteresowania badawcze z ludzkich słabości na ludzką siłę, poszukuje odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące ludzkiej kondycji i egzystencji w kontekście pełniejszego wykorzystania potencjału ludzkiego (ang. *human potentials*)⁵, a także w ramach pedagogiki rozwoju (pedagogiki pozytywnej)⁶, która

² S.K. Karwala: *Kształtowanie liderów jako strategia rozwoju organizacji inteligentnej*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny, 2009.

³ Ibidem, s. 39–44.

⁴ J. Nakamura; M. Csikszentmihalyi: *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy pozytywnej*. W: *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 103.

⁵ J. Czapiński: *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*. W: *Psychologia pozytywna...*

⁶ K.J. Szmidt: *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespołone*. W: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Red.

koncentruje się na zasobach człowieka, jego zdolnościach, uzdolnieniach, kreatywności i mądrości życiowej. Tak jak głównym przedmiotem zainteresowań psychologii pozytywnej jest opisanie i wyjaśnienie czynników, które gwarantują człowiekowi dobre i szczęśliwe życie⁷, tak zadaniem pedagogiki i edukacji pozytywnej⁸ jest wspieranie człowieka w rozwoju jego potencjalnych i urzeczywistnionych zdolności i uzdolnień, cnót obywatelskich, osobistych. Podjęcie zatem problematyki rozwoju ludzkich potencjalności w zawartych w aktualnym numerze „Chowanny” artykułach wpisuje się w nurt publikacji z obszaru psychopedagogiki pozytywnej, zorientowanej na problemy dotyczące poznania i zrozumienia tych czynników jednostkowych i uwarunkowań środowiskowych, które wiążą się z wykorzystaniem zasobów i cnót ludzkich.

Pojęcie „ludzkie potencjalności” jest w niniejszej części monograficznej czasopisma rozumiane jako wewnętrzna możliwość, zasób, prawdopodobny wybór, ewentualność, a także w kontekście szansy, perspektywy przyszłego sukcesu. Obserwuje się bowiem w ostatnim czasie ogromne społeczne zapotrzebowanie na wykorzystanie potencjałów ludzkich, w szczególności w obszarze posiadanych przez jednostki zdolności i uzdolnień, co ściśle wiąże się z postępowaniem technologicznym, procesami urbanizacji, internetyzacji i modernizacji. Patrząc na rozwój człowieka przez pryzmat wykorzystywania, realizowania i aktualizowania się osobowych potencjalności człowieka w celu umocnienia go we własnym bytowaniu, autorzy w zamieszczonych tutaj artykułach piszą o różnych potencjalnościach: poznawczych, emocjonalnych, społecznych i twórczych. Potencjalności człowieka wiążą się z jego wewnętrznymi zasobami, takimi jak: predyspozycje, inteligencja, zdolności, uzdolnienia, inteligencja emocjonalna (iloraz inteligencji emocjonalnej), mądrość życiowa, talenty – nawet te, które nie zostały jeszcze przez jednostkę odkryte czy uświadomione. A zatem zdolności ludzkie postrzega się w zaprezentowanych tekstach jako wewnętrzne właściwości człowieka, które przy odpowiednim jego funkcjonowaniu w ramach właściwych warunków życia mogą zostać rozwinięte czy zrealizowane.

Podjęcie problematyki rozwoju ludzkich potencjalności ma określony cel aplikacyjny, ponieważ praktyka i konkretne działanie to dla pedagogiki jeden z najważniejszych celów. Poruszone w zamieszczonych tekstach zagadnienia pozwalają spojrzeć na ludzkie potencjalności przez szeroki wachlarz pojęć i znaczeń (twórczość, mądrość, zdolności, transgresja,

K.J. Szmidt; M. Modrzejewska-Świgulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013, s. 14.

⁷ E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, [2008].

⁸ K.J. Szmidt: *Pedagogika pozytywna...*, s. 13–40.

rozwój, osobowość, tożsamość, zdolności społeczne, skuteczność etc.), które wiążemy z zaletami, cechami i możliwościami człowieka, a które mogą zostać skutecznie wykorzystane jedynie w określonych warunkach środowiskowych. To bowiem środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze, lokalne, regionalne stanowi istotny predyktor rozwoju posiadanych przez jednostkę potencjalności. A tylko urzeczywistnienie i wykorzystanie posiadanych możliwości, sił i zasobów w realizacji zakładanych celów życiowych daje człowiekowi świadomość spełnienia, dobrostanu życiowego, zadowolenia i poczucia sensu życia.

Bibliografia

- Czapiński J.: *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*. W: *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Florida R.: *Klasa kreatywna*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 2010.
- Karwala S.K.: *Kształtowanie liderów jako strategia rozwoju organizacji inteligentnej*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny, 2009.
- Nakamura J., Csikszentmihalyi M.: *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy pozytywnej*. W: *Psychologia pozytywna – nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Szmidt K.J.: *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespołowe*. W: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Red. K.J. Szmidt; M. Modrzejewska-Świgulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.
- Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, [2008].

Beata Dyrda



Krzysztof J. Szmidt

Uniwersytet Łódzki

Od potencjalności do transgresji historycznych – kreatywność na różnych poziomach

Wprowadzenie

Istnieje już pewna tradycja naukowa, by twórczość i jej wymiar osobowy – kreatywność – postrzegać biegunowo i dychotomicznie: z jednej strony jako zjawisko występujące powszechnie, dostępne niemal wszystkim ludziom o normalnych zdolnościach, z drugiej zaś – jako zjawisko elitarne, związane z najwybitniejszymi osiągnięciami geniuszu ludzkiego. Temat ten poruszyli w swoich publikacjach: Irving A. Taylor¹, Arthur Cropley², James Kaufman i Ronald Beghetto³, Keith Sawyer⁴, Krzysztof J. Szmidt⁵ czy Monika Modrzejewska-Świgulska⁶. Jeśli przyjmiemy, iż twórczość to

¹ I.A. Taylor: *An Emerging View of Creative Actions*. In: *Perspectives in Creativity*. Eds. I.A. Taylor, J.W. Getzels. Chicago: Aldine Transaction, 1975.

² A.J. Cropley: *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. London: Kogan Page Limited, 2001.

³ J.C. Kaufman, R.A. Beghetto: *Creativity in the Schools. A Rapidly Developing Area of Positive Psychology*. In: *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Eds. R. Gilman, E.S. Huebner, M.J. Furlong. New York-London: Routledge, 2009.

⁴ R.K. Sawyer: *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Second edition. New York: Oxford University Press, 2012.

⁵ K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Wydanie drugie poszerzone. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.

⁶ M. Modrzejewska-Świgulska: *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*. W: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Red. K.J. Szmidt. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2009.

działalność przynosząca wytwory nowe i wartościowe pod jakimś względem, to rodzi się pytanie o to, co oznacza owa nowość, dla kogo i o jakie wartości chodzi oraz w jakim czasie historycznym? Udzielono na nie już wielu odpowiedzi⁷, lecz nie oznacza to, iż spór o ładunek nowości w twórczości oraz kryteria jakości wytworu twórczego można uznać za zakończony. Przyjmuje się zgodnie, iż nawet radykalne pomysły twórcze nie są kompletnie nowe i nieznanne, lecz opierają się na pomysłach znanych już wcześniej. „Założenie, że każda twórcza idea musi być absolutnie nowa, jest błędem” – stwierdza Robert Weisberg w jednym z najbardziej starannie studiów naukowych nad twórczością⁸. Podobnie i pytanie o to, jakie wartości estetyczne, społeczne, moralne, użytkowe oraz inne muszą cechować wytwór, aby był uznany za twórczy, rodzi stałe dyskusje o to, co i dla kogo jest piękne, dobre, użyteczne czy prawdziwe, a także o to, czy istnieją uniwersalne kryteria, według których można ocenić dane dzieło jako twórcze mimo upływu lat, zmiany upodobań społecznych i przeobrażeń paradygmatów naukowych.

Jeśli na podstawowy dylemat dotyczący kryterium wartości dzieła odpowiemy, iż to tylko jest twórcze, co jest nowe i wartościowe w skali powszechnej dla wszystkich ludzi, to tym samym sytuujemy się po stronie zwolenników podejścia elitarnego. Jeśli zaś odpowiemy, iż twórcze jest to, co jest nowe i cenne przynajmniej dla tworzącego podmiotu, to można takie stanowisko zakwalifikować do podejścia egalitarnego. Keith Sawyer woli mówić raczej o dwóch tradycjach badawczych w postrzeganiu i badaniu twórczości: indywidualistycznej i społeczno-kulturalnej⁹. W obu twórczość jest definiowana i badana w zupełnie różny sposób.

W podejściu indywidualistycznym badacze skupiają się na pojedynczym twórcy i studiują jego myślenie i działania twórcze, próbując określić, jakie cechy poznawcze i osobowościowe umożliwiają mu

⁷ Zob. na ten temat: W. Tatarkiewicz: *Dzieje sześciu pojęć*. Wrocław: Ossolineum, 1975; R. Pope: *Creativity. Theory, History, Practice*. London–New York: Routledge, 2005; M.A. Runco: *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. San Diego: Elsevier Academic Press, 2007; A.J. Cropley: *Definitions of Creativity*. In: *Encyclopedia of Creativity*. Eds. M.A. Runco, S.R. Pritzker. San Diego: Academic Press, 1999; A.J. Cropley, D. Cropley: *Functional Creativity: „Products” and the Generation of Effective Novelty*. In: *The Cambridge Handbook of Creativity*. Eds. J.C. Kaufman, R.J. Sternberg. New York: Cambridge University Press, 2010; P.D. Stokes: *Novelty*. In: *Encyclopedia of Creativity*. Eds. M.A. Runco, S.R. Pritzker. San Diego: Elsevier Academic Press, 1999; R.W. Weisberg: *Creativity. Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention and the Arts*. Hoboken, NJ: Wiley&Sons, 2006.

⁸ R.W. Weisberg: *Creativity...*, s. 52–53.

⁹ R.K. Sawyer: *Explaining Creativity...*, s. 7.

tworzenie. To podejście jest charakterystyczne dla dwóch pierwszych nurtów badań nad twórczością, zrodzonych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku (nurt badań osobowości wybitnych twórców oraz nurt badań poznawczych). Twórczość w tym podejściu jest rozumiana jako „nowa, umysłowa kombinacja, która jest wyrażana w świecie zewnętrznym”¹⁰.

W podejściu społeczno-kulturowym, będącym trzecim nurtem we współczesnych badaniach nad twórczością, podkreśla się, że twórcy nie tworzą w próżni, lecz działają zawsze w określonym systemie społecznym i kulturowym. Społeczno-kulturowa definicja twórczości zakłada, iż jest ona wytwarzaniem produktu, który jest oceniony jako użyteczny (wartościowy, stosowny, zdalny do przyjęcia) przez kompetentną grupę osób (kustoszy, krytyków, jurorów konkursów, członków komisji naukowych i innych). Autentyczna, prawdziwa twórczość to działalność twórców wybitnych, doceniona przez członków danej dziedziny (w języku Mihály’ego Csikszentmihályi’ego – pola twórczości¹¹), taka, która w istotny sposób zmienia tę dziedzinę lub konstruuje nową.

Te podejścia są szeroko akceptowane przez badaczy, którzy wyróżniają dwa główne poziomy twórczości: twórczość wybitną („big C” *creativity*) i twórczość „małą”, „przyziemną”, „codzienną” („little c” *creativity*). Arthur Cropley stwierdza, iż pojęcie twórczości jest używane niemal przez wszystkich badaczy w dwóch podstawowych znaczeniach¹². W pierwszym oznacza wytwarzanie rzeczy, które są nowe jedynie w tym sensie, iż pojawiły się niedawno, bez względu na to, czy są skuteczne lub trafne, jak w przypadku rysunku dziecka na białym kartonie. Ten rodzaj twórczości można określić jako twórczość zwyczajną lub przeciętną (*ordinary creativity*). W drugim znaczeniu twórczość opisuje wytwarzanie wielkich dzieł, które cechują się nowością w skali wszystkich ludzi, nieznaną do tej pory w całej historii, jak w przypadku Michała Anioła, Alberta Einsteina i Williama Szekspira. Można ją nazwać twórczością wyjątkową, cudowną lub wspaniałą (*sublime creativity*). Podobnie dzieli twórczość Brewster Ghiselin, który wyróżnia dwa poziomy twórczości:

1. Poziom wyższy – twórczość podstawowa, która zmienia określony paradygmat w danej dziedzinie.
2. Poziom niższy – twórczość wtórna, która polega na przenoszeniu znanych pojęć w nowe dziedziny zastosowań¹³.

¹⁰ Ibidem, s. 7.

¹¹ M. Csikszentmihályi: *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins, 1996.

¹² A.J. Cropley: *Definitions...*, s. 514–515.

¹³ Cyt. za: M. Stasiakiewicz: *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1999.

Jak wiadomo, dychotomizowanie nie jest najlepszym sposobem tworzenia typologii lub klasyfikacji w nauce, sprowadza bowiem złożone zjawisko do prostych, przeciwstawnych typów, z których jeden nosi cechy będące w dużym stopniu kryterium podziału, drugi zaś – w stopniu znikomym. Pomiędzy tymi wyrazistymi biegunami giną typy mniej klarowne, niejednoznaczne, subtelne, ale mające dla omawianej klasyfikacji znaczną wartość eksplanacyjną. Dychotomizowanie wprowadza do nauki, w tym do nauk o twórczości, pozorny ład i porządek, upraszcza jednak skomplikowane zjawiska i sprowadza do schematu klasyfikacyjnego, który częściej je zaciemnia niż klaryfikuje. Dychotomie stają się również podstawą licznych dogmatów naukowych, z którymi trudno dyskutować (np. podział typów osobowości na ekstrawertyków i introwertyków, metod badań na ilościowe i jakościowe, myślenia na produktywne i reproduktywne, wiedzy na jałową i płodną, deklaratywną i proceduralną, zachowań na konformistyczne i nonkonformistyczne itp.). W naszym przypadku zasadne jest postawienie pytania: Czy wszystkie kompozycje Wolfganga Amadeusza Mozarta można zaliczyć do bieguna twórczości wspaniałej, nawet *Marsz D-dur KV 62* lub *Kasację G-dur KV 63*, czy raczej do niższego poziomu twórczości? A jaki poziom czy biegun twórczości reprezentuje *Sześć menuetów na skrzypce i bass WoO 9* Ludwika van Beethovena? Czy taki sam jak *VI Symfonia F-dur op. 68 „Pastoralna”* lub *Kwartet skrzypcowy op. 132*? Odpowiadając na te i podobne pytania, można zasadnie stwierdzić, iż dychotomie nie wystarczą – potrzebne są koncepcje twórczości zawierające więcej szczebli pośrednich, obejmujących nie tak skrajne wartości, jak to jest w teoriach dychotomicznych. Koncepcja Pięciu Szczebli Twórczości, będąca głównym przedmiotem opisu w tym tekście, należy do takich teorii, podobnie jak i wiele innych, które opisują w dalszej partii tekstu.

Wśród różnych koncepcji poziomów (biegunów) twórczości warto bliżej scharakteryzować kilka wybranych stanowisk, autorstwa I.A. Taylora, A. Croleya oraz J. Kaufmana i R. Beghetto. Na koniec tej części przedstawiam skrótowo interesującą, choć kontrowersyjną, koncepcję rodzajów kreatywności Macieja Karwowskiego.

Pięć poziomów twórczości – koncepcja Irvinga A. Taylora

Amerykański badacz I.A. Taylor twierdzi, że pojęcie kreatywności jest tak szerokie, obejmujące z jednej strony ekspresyjne i spontaniczne rysunki dzieci, a z drugiej – wybitne osiągnięcia Pabla Picassa i Alberta Einsteina, że należy przeprowadzić wyraźne rozróżnienie pomiędzy poszczególnymi stopniami i stylami twórczości¹⁴. Wyodrębnił pięć poziomów rozwoju

¹⁴ I.A. Taylor: *An Emerging View...*

tego zjawiska, biorąc za kryterium podziału cele twórczości i cechy swoiste procesu twórczego, charakterystyczne dla danego poziomu. Są to:

1. Twórczość ekspresyjna (*expressive spontaneity*) – pojawia się najwcześniej, jej przykładem są spontaniczne rysunki dziecka, taniec improwizacyjny, spontaniczne pisanie, gra dramowa. Na tym poziomie nie jest wymagana oryginalność i wysoka jakość wytworu, a warunkami rozwoju twórczości ekspresyjnej są spontaniczność i poczucie wolności w czasie tworzenia. Malowanie palcami, gra psychodramatyczna w teatrze spontanicznym Jacoba L. Moreno lub improwizacje jazzowe Louisa Armstronga oto inne przykłady tego rodzaju twórczości.
2. Twórczość zawodowa (*technical creativity*) – są to wyniki profesjonalnej działalności artystycznej lub naukowej, celem jest generowanie rzeczy oryginalnych; na tym poziomie potrzebna jest wprawa i niezwykle umiejętności, a istotnym kryterium wytworu jest jego nowość. Idealnym przykładem twórczości zawodowej są dokonania Stradivariusa.
3. Twórczość wynalazcza (*inventive creativity*) – to pomysłowe operowanie materiałami, metodami, środkami tworzenia. Na tym poziomie potrzebna jest umiejętność wykorzystywania znanych rozwiązań i rzeczy w nowy sposób, zdolności kombinowania i odkrywania nowych połączeń pomiędzy istniejącymi rzeczami, rozwiązywanie starych problemów w nowy sposób. Twórczość tego rodzaju przejawia się nie tyle w odkrywaniu zupełnie nowych rzeczy, ile w odkrywaniu ich nowych i użytecznych zastosowań oraz nowych perspektyw postrzegania starych rzeczy. Klasycznymi przykładami tego rodzaju twórczości jest działalność Thomasa A. Edisona, Alexandra G. Bella czy Guglielma Marconiego.
4. Twórczość innowacyjna (*innovative creativity*) – polega na udoskonaleniu, rozwinięciu lub modyfikacji tego, co istnieje, pójsia o krok dalej. Podstawową zasadą rozwijania tego typu twórczości jest badanie i zrozumienie podstawowych, ale istniejących już podstaw wiedzy, paradygmatów i szkół myślenia, które innowator rozwija. Tak jak zrobili to Carl Gustav Jung i Alfred Adler z psychologią Sigmunda Freuda czy Mikołaj Kopernik z teorią Ptolemeusza.
5. Twórczość wyjątkowa (*emergent creativity*) – to taka działalność, która zapoczątkowuje nową szkołę, kierunek czy styl w danej dziedzinie twórczości. Jest formą twórczości najbardziej złożoną i abstrakcyjną jednocześnie, najczęściej mamy z nią do czynienia w nauce i sztuce. Większość ludzi mówiąc o twórczości, ma na myśli ten właśnie poziom twórczości, chociaż jest on reprezentowany przez najmniej liczną grupę, ale najbardziej wpływowych w historii twórców, jak na przykład Einstein, Freud, Picasso czy bracia Wright. Podstawowym

warunkiem tej twórczości jest, zdaniem autora, recepcja dotychczasowego dorobku w danej dziedzinie i stworzenie na tej podstawie zupełnie nowej formy. Tego rodzaju twórczość jest skrajnie zindywidualizowana i manifestuje się poprzez wybitnie produktywne wglądy i olśnienia¹⁵.

Koncepcja Taylora ma już dzisiaj wartość historyczną i raczej rzadko służy do klasyfikowania przejawów twórczości. Wątpliwości budzą same określenia poszczególnych rodzajów twórczości, jak i kryteria ich podziału. Twórczość ekspresyjna może się przejawiać w aktach twórczości zarówno wyjątkowej (Picasso), jak i profesjonalnej, jeśli twórca wykonuje ją perfekcyjnie i wynikiem ekspresji jest nowa forma. Twórczość wynalazcza (techniczna) lub innowacyjna ma często charakter wyjątkowy, gdy jej wynikiem jest produkt nowy w skali powszechnej (np. procesor, laser, internet) i użyteczny w skali masowej.

Mimo to typologia Taylora okazała się przydatna, wskazała bowiem, iż twórczość występuje na różnych poziomach, a jej rezultaty można oceniać z punktu widzenia wartości społecznej i jednocześnie jako zjawisko rozwojowe: od twórczości ekspresyjnej dziecka, poprzez twórczość innowacyjną dorosłego, aż do nielicznych przejawów twórczości historycznej.

Poziomy twórczości według Arthura Cropleya

Nieco inne poziomy twórczości, głównie twórczości dzieci, wyróżnia Arthur Cropley¹⁶. Podstawą ich wyodrębnienia są psychologiczne składniki twórczości, które autor dzieli na cztery rodzaje: 1) wiedza ogólna i specjalistyczna; 2) umiejętności poznawcze ważne w twórczości, 3) motywacja i 4) właściwości osobowości. W celu uproszczenia podziału autor posłużył się dychotomią: możliwe na każdym poziomie jest tylko posiadanie lub nieposiadanie danego składnika, traktowane one są również jak czynniki oddzielne, a nie współzależne i koherentne. Ma to ułatwić dyskusję nad twórczością. W rzeczywistości takie czyste podziały raczej nie występują. Ustalenia Cropleya przedstawia tabela 1.

Pierwsza kolumna ukazuje dziecko, w którego przypadku wszystkie cztery składniki twórczości są rozwinięte. To poziom „twórczości w pełni urzeczywistnionej” (*fully realized creativity*). Kolumna druga opisuje dziecko, które nie posiada jedynie rozwiniętych właściwości psychicznych – to poziom „twórczości stłumionej” (*stifled creativity*). Następna kolumna przedstawia dziecko, które nie jest umotywowane do

¹⁵ Ibidem, s. 306–307.

¹⁶ A.J. Cropley: *Creativity in Education...*, s. 131.

Tabela 1

Poziomy twórczości według Arthura Cropleya

Składniki twórczości	Poziomy				
	1	2	3	4	5
Wiedza	+	+	+	+	-
Umiejętności poznawcze	+	+	+	-	+
Motywacja	+	+	-	+	+
Osobowość	+	-	+	+	+

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Cropley: *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. London: Kogan Page Limited, 2001.

tworzenia – to poziom „twórczości zaniechanej” (*abandoned creativity*). W kolumnie czwartej mamy przypadek dziecka, które ma odpowiednią wiedzę, chęć do tworzenia oraz potrzebne cechy osobowości, brak mu tylko określonych umiejętności myślenia twórczego – to „twórczość sfrustrowana” (*frustrated creativity*). Ostatnia kolumna prezentuje dziecko, któremu brakuje jedynie potrzebnej do tworzenia wiedzy – to przypadek „pseudotwórczości”, niemającej związku z określonymi standardami lub normami panującymi w danej dziedzinie.

Każdy z tych poziomów twórczości wymaga innego rodzaju diagnozy i pomocy: dzieciom reprezentującym „twórczość stłumioną” potrzeba trwałych oddziaływań wychowawczych, kształtujących ważne w twórczości cechy charakteru (otwartość, niezależność od ocen zewnętrznych, wytrwałość itp.), dzieciom o „twórczości zaniechanej” – silnych podnieci motywujących do działań twórczych, a dzieciom o „twórczości sfrustrowanej” – treningu rozwijającego zdolności myślenia twórczego.

Arthur Cropley i jego syn David opowiadają się poza tym za szerszym upowszechnieniem pojęcia „twórczość funkcjonalna” (*functional creativity*) po to, aby podkreślić zasadniczy cel działań twórczych, jakim jest wytworzenie nowego i użytecznego produktu¹⁷. W odróżnieniu od twórczości artystycznej, która nie musi mieć celu praktycznego, wszystkim pozostałym dziedzinom twórczości (naukowej, technicznej, społecznej i innym) takie użyteczne cele na ogół zostały przypisane. Głównym wobec tego zadaniem działań twórczych jest generowanie „skutecznej nowości” (*effective novelty*). I taka też może być, ich zdaniem, ogólna definicja twórczości: twórczość jako „wytwarzanie skutecznej nowości”. Wytwór będący „skuteczną nowością” jest:

¹⁷ A.J. Cropley, D. Cropley: *Fostering Creativity. A Diagnostic Approach for Higher Education and Organizations*. Cresskill: Hampton Pess Inc., 2009; Iidem: *Functional Creativity...*

- efektywny - użyteczny;
- nowy;
- stosowny - adekwatny do celu;
- uniwersalny - powszechny;
- elegancki - gustowny¹⁸.

Proces twórczy prowadzący do takiego wytworu może mieć jedną z sześciu form, które Cropley i Cropley uważają również za kryteria pozwalające odróżnić określone poziomy twórczości. Są to:

1. Ulepszenie (*improvement*) - udoskonalenie jakości lub liczby rzeczy, które już istnieją;
2. Rozpoznanie (*diagnostics*) - poszukiwanie i eliminowanie wad i niedociągnięć w istniejących obiektach;
3. Zmniejszanie (*trimming*) - redukcja kosztów działania istniejących rozwiązań;
4. Wykorzystywanie analogii (*analogy*) - wymyślanie nowych zastosowań znanych już procesów i systemów;
5. Syntetyzowanie (*synthesis*) - wytwarzanie nowych kombinacji z istniejących elementów;
6. Stworzenie (*genesis*) - wytworzenie absolutnie nowego rozwiązania¹⁹.

Możemy zatem każdą działalność twórczą umieścić na tym kontinuum. Zdaniem autorów, tylko ostatni rodzaj twórczości pociąga za sobą wytworzenie czegoś fundamentalnie nowego, czego nie było do tej pory²⁰. Jasno z tego wynika, iż większości twórców, w tym niemal wszystkie dzieci, nie jest w stanie osiągnąć tego poziomu twórczości.

Koncepcja twórczości efektywnej Cropleyów może być zakwalifikowana do tego nurtu badań nad twórczością, który określany jest jako „orientacja na wytwór”. W przeciwieństwie do nurtu nazwanego „orientacją na proces” koncentruje się on na finalnym etapie działań twórczych - wytworze i jego właściwościach, poprzez wytwór definiuje samą twórczość i jako kryterium odróżniania twórczości od innych form aktywności człowieka ustanawia wyłącznie jej materialny efekt. Zwolennicy tego nurtu (T. Amabile, M. Csikszentmihalyi, H. Gardner) wydają się mówić, że nie ma twórczości bez namacalnego, rozpoznawalnego produktu, dzieła, które wieńczy proces twórczy. Tymczasem, jak zobaczymy, dla pedagogiki oddziaływań twórczych takie podejście stanowi istotne ograniczenie, nie bierze się w nim bowiem pod uwagę wychowawczych wartości samego procesu tworzenia i uczestnictwa w nim dzieci, młodzieży czy dorosłych amatorów. Zgodnie z nim liczy się jedynie produkt końcowy, nie zaś potencjalne zdolności i dyspozycje, które nie zawsze mają szanse

¹⁸ A.J. Cropley, D. Cropley: *Fostering Creativity...*, s. 2.

¹⁹ *Ibidem*, s. 308.

²⁰ *Ibidem*.

się rozwinąć w toku edukacji. Można mu też zarzucić, iż nie pozwala na dostateczne rozwiązanie tzw. dylematu wytworu²¹.

Dylemat wytworu polega na rozbieżności między kryteriami kreatywności osoby twórcy i procesu tworzenia a społecznymi ocenami kreatywności produktu, które stanowią kryterialne zmienne w badaniach nad twórczością. „Produkt oceniany społecznie jako twórczy może być dziełem osoby nietwórczej w sensie psychologicznym – lecz czy osoba nietwórcza może być autorem twórczego dzieła? Z kolei ktoś twórczy psychologicznie może nie znaleźć dla swej aktywności uznania społecznego – lecz czy można być twórczym, nie stworzywszy niczego wartościowego?” – pyta Stasiakiewicz²². Problem komplikuje, zdaniem autora, fakt, iż często ukrytymi zmiennymi kryterialnymi ocen produktu w twórczości naukowej lub innej są dotychczasowe osiągnięcia twórcy, jego pozycja i ogólny poziom dzieła lub – jak w twórczości artystycznej – aktualnie panująca moda.

Zbyt silne podkreślanie kryterium wartości dzieła prowadzi też do dyktatu wytworu w badaniach nad twórczością: o jakości procesu twórczego i właściwościach twórcy wyrokuje się na podstawie jakości tego, co wytworzył. W ten sposób nie dostrzega się form twórczości codziennej i amatorskiej, które nie zawsze zwięźzione są określonym wytworem, a mogą polegać na uczestnictwie, często odważnym i konsekwentnym, w nowych doświadczeniach twórczych i podejmowaniu wyzwań poznawczych lub społecznych, które mogą mieć niewymierne skutki. Dyktat wytworu powoduje, iż badacze, ale i nauczyciele, nie dostrzegają potencjalnych zdolności twórczych dzieci, ale również osób starszych. Skoncentrowanie na wyniku procesu twórczego skutkuje tym, iż tytułowa kategoria części monograficznej tego numeru „Chowanny”, czyli potencjalność, zadatek czy też zapowiedź rozwojowa, niknie z horyzontu diagnostycznego pedagogów. Nie widzą po prostu niematerialnych oznak kreatywności, jak chociażby twórczego poczucia humoru, zdolności językowych nieobjawiających się gotowym produktem, pomysłów skojarzeń łączących odległe obiekty itp. Pedagodzy twórczości, walcząc z tym dyktatem, przekonują, iż produktem twórczości może być sam proces, jak to jest w przypadku form autokreacji i samorozwoju. Powrócimy jeszcze do tego tematu przy okazji omawiania szczebla twórczości codziennej i amatorskiej.

²¹ Zob. M. Stasiakiewicz: *Twórczość...*

²² *Ibidem*, s. 14.

Cztery poziomy twórczości – model Jamesa C. Kaufmana i Ronalda A. Beghetto

W ostatnich latach Ronald A. Beghetto i James C. Kaufman²³, dostrzegając liczne ograniczenia prostej dychotomii: twórczość wybitna – twórczość codzienna, rozwijają koncepcję „Cztery T” („*Four-c model of creativity*”). Sądzą, iż model ten lepiej niż inne wyjaśnia różne poziomy twórczej ekspresji i może być pomocny nauczycielom w doborze odpowiedniego poziomu wymagań od uczniów, jak również w pisaniu dostosowanych do ich umiejętności programów nauczania twórczości. Wyróżniają cztery rodzaje twórczości:

1. *Minitwórczość (interpretive mini-c creativity)*: skupia się na nowych i ważnych dla jednostki interpretacjach działań, doświadczeń i wydarzeń, które zachodzą w toku uczenia się (np. uczeń przeżywa wgląd pozwalający mu zrozumieć, w jaki sposób zastosować poznaną na lekcji regułę artystyczną i wykorzystać ją do prezentacji multimedialnej). Polega ona na subiektywnych odkryciach znanych już praw naukowych, nadawaniu różnym zdarzeniom oryginalnych, indywidualnych znaczeń, snuciu przypuszczeń i generowaniu pomysłowych rozwiązań problemów poznawczych i praktycznych. Aktywność twórcza tego typu jest często podstawą twórczości wybitnej, ma charakter rozwojowy i wydaje się konieczną fazą, prowadzącą do niezrównanych osiągnięć. Jednym z zadań nauczycieli jest wczesne rozpoznanie tego rodzaju aktywności uczniów, wspieranie jej i ośmielenie do ujawniania jej przejawów.
2. *Twórczość codzienna (everyday – little-c creativity)*: dotyczy aktywności twórczej dostępnej wszystkim ludziom w sytuacjach codziennych. Autorzy definiują twórczość codzienną, odwołując się do poglądów Ruth Richards i Teresy Amabile, i sądzą, iż składnikami tego rodzaju aktywności są zdolności specjalne w jakiejś dziedzinie twórczości (np. muzyki czy plastyki), umiejętności twórcze oraz motywacja zadaniowa. Ta kategoria twórczości pozwala nauczycielom pamiętać, iż „twórcza ekspresja jest dostępna dla większości uczniów, w prawie wszystkich programach nauczania przedmiotów szkolnych, w niemal każdy dzień nauki”²⁴. Nauczyciele powinni pamiętać, iż sty-

²³ Zob. np.: R.A. Beghetto, J.C. Kaufman: *Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for „mini-c” Creativity*. „Psychology of Aesthetic, Creativity, and the Arts” 2007, no. 1; I idem: *Broadening Conceptions of Creativity in the Classroom*. In: *Nurturing Creativity in the Classroom*. Eds. R.A. Beghetto, J.C. Kaufman. New York: Cambridge University Press, 2010; J.C. Kaufman, R.A. Beghetto: *Creativity in the Schools...*; R.A. Beghetto: *Killing Ideas Softly? The Promise and Perils of Creativity in the Classroom*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 2013.

²⁴ R.A. Beghetto, J.C. Kaufman: *Broadening Conceptions...*, s. 198.

mulowanie tego rodzaju twórczości winno stanowić ich codzienną, a nie odświętną, praktykę szkolną.

3. **Twórczość profesjonalna** (*pro-C creativity*): stanowi rozwojowy i pełen wysiłku twórczy postęp w działaniach twórczych, wykraczający poza minitwórczość, ale nieosiągający jeszcze statusu twórczości wybitnej. Dotyczy tych osób, które osiągają poziom wiedzy i umiejętności eksperckich w różnych dziedzinach twórczości, ale też tych twórców amatorów, którzy nie zdając sobie z tego sprawy, mogą wykazać się w uprawianej dziedzinie kompetencjami profesjonalnymi. Ażeby taki poziom twórczości osiągnąć, potrzeba dziesięciu lub więcej lat intensywnych ćwiczeń i prób, a reguła ta dotyczy zarówno sportu, jak i sztuki oraz nauki. Chociaż większość uczniów szkoły podstawowej i ponadpodstawowej nie jest w stanie tworzyć dzieł należących do tego poziomu, to nauczyciele mogą obudzić w uczniach motywację do rozwijania wiedzy i twórczych umiejętności eksperckich w danej dziedzinie, wspierać ich działania twórcze, uczyć strategii niezbędnych w pracy twórczej (np. poprzez wizyty w warsztatach twórców, zachęcanie do badań na lekcjach nauk ścisłych i prób literackich na lekcjach języka, uczenie umiejętności oceny i samooceny wytworów).
4. **Twórczość wybitna** (*legendary big-C creativity*); to ten rodzaj twórczości, który przykuwa powszechną uwagę zarówno w kulturze masowej, jak i w nauce. Poświęcono mu zresztą wiele badań naukowych, w których koncentrowano się na życiu i twórczości geniuszy z wielu różnych dziedzin sztuki, poza tym wiele znanych teorii twórczości ogniskuje się właśnie na tym poziomie (Csikszentmihalyi, Gardner, Gruber, Simonton). W klasie szkolnej biografie i przypadki działań twórczych geniuszy mogą służyć jako ilustracje pewnych prawidłowości w rozwoju kreatywności, zwłaszcza wtedy, kiedy nauczyciel ukaże nie tylko same sukcesy, ale i porażki wybitnych twórców, a także różnego rodzaju działania wspierające, szanse i wyzwania, które geniusz napotykał na drodze rozwijania zdolności twórczych.

Model czterech poziomów twórczości, jak sądzą autorzy, może pomóc pedagogom „zbudować pokój dla twórczości w szkołach i klasach”²⁵. Nauczyciele bowiem na ogół koncentrują uwagę na tradycyjnych koncepcjach twórczości wybitnej, wielkich odkryciach naukowych i mistrzowskiej produktywności, które to koncepcje z trudem usprawiedliwiają poświęcanie cennego czasu na nauczanie czegoś, co z niewielkim prawdopodobieństwem może się ujawnić u ich uczniów. Nic więc dziwnego, że nauczyciele często generalnie wysoko ceniący twórczość, nie dostrzegali jej wartości i znaczenia we własnej klasie. Koncepcja „minitwórczo-

²⁵ J.C. Kaufman, R.A. Beghetto: *Creativity in the Schools...*, s. 179.

ści” zmienia ten stan rzeczy: oferuje nauczycielom inny sposób postrzegania twórczości uczniów, pozwala bowiem włączyć procesy twórcze do procesów rozwoju uczniów, pomaga nauczycielom rozpoznać fakt, iż manifestowana w klasie szkolnej aktywność twórcza uczniów może mieć różny kaliber i wymaga wsparcia pedagogicznego, a przede wszystkim jej autorzy podkreślają, iż twórcze interpretacje i wglądy zdarzają się w codziennej nauce większości głównych przedmiotów szkolnych. „Minitwórczość” i twórczość codzienna są po prostu codziennie obecne w klasie.

Wiesława Limont, komentując omawianą koncepcję, zauważa, iż twórczość typu „mini-t” ma „charakter rozwojowej, interpersonalnej aktywności twórczej związanej z procesem uczenia się, ze znaczącą, nową i osobistą interpretacją poznawanych zagadnień”²⁶. Dotyczy ona, co dla pedagogów ważne, także prób aktywności twórczej podejmowanych przez dzieci i młodzież, nie wyklucza reprezentantów tych kategorii wieku z grona twórców.

Typy (poziomy) kreatywności w ujęciu Macieja Karwowskiego

Polski pedagog twórczości, Maciej Karwowski²⁷, przedstawił bardzo interesującą, choć mocno kontrowersyjną, koncepcję typów kreatywności, którą wysnuł na podstawie szeroko zakrojonych badań empirycznych nad młodzieżą szkolną²⁸. Badania te miały charakter psychometryczny i objęły duże próby badawcze (największa liczyła prawie 2000 uczniów liceów i gimnazjum), a jako kryteria wyróżnienia poszczególnych typów kreatywności posłużyły wyniki dwóch znanych testów twórczości: Inwentarza KAI Kirtona oraz Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia (TCT-DP) Urbana i Jellena (Klaus K. Urban i G.H. Jellen). Tymi kryteriami typologii stały się oryginalność myślenia, niezależność oraz nasilenie zdolności twórczych. Ogółem Karwowski wyróżnił osiem kategorii kreatywności, szerzej opisuje jednak tylko cztery, jego zadaniem najważniejsze. Wśród młodzieży gimnazjalnej i licealnej autor wyróżnił następujące typy kreatywności:

²⁶ W. Limont: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 176.

²⁷ M. Karwowski: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2009; Idem: *Kreatywność – ferya rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Red. M. Karwowski, A. Gajda. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.

²⁸ Ibidem.

- „kreatywność sztywna i buntownicza” (10% populacji badanych);
- „kreatywność bez szans na twórczość” (11%);
- „kreatywność podporządkowana” (13%);
- „pełna kreatywność” (9%)²⁹.

Odsyłając Czytelników do lektury tego tekstu i nie wdając się w polemikę z jego autorem, warto jednak zaznaczyć, iż sprzeciw może budzić użyta przez niego terminologia w nazwie typu (poziomu) „kreatywność bez szans na twórczość”. Jak już stwierdziłem w innym miejscu³⁰, kreatywność to nie jakaś swoista przed-twórczość, prawie-twórczość, czy *quasi*-twórczość, zapowiedź przyszłej, dojrzałej twórczości, a zatem jedynie zadatek, zasób, ewentualność czy teoretyczna możliwość zaistnienia wyższych form produktywności. Kreatywność to twórczość rozumiana personalnie jako działalność lub postawa człowieka twórczego. W tym sensie pojęcia „człowiek twórczy” i „człowiek kreatywny” można traktować zamiennie. Kreatywność, jak to proponuję, nie jest wyłącznie potencjalnością, jakimś stopniem wstępnym do twórczości, jakąś wczesną inicjacją do twórczości dojrzałej czy wybitnej³¹. Kreatywnym nazwiemy zarówno twórcę wybitnego, który tworzy unikatowe w skali światowej dzieła sztuki, teorie naukowe czy wynalazki, jak i twórcę codziennego, który tworzy unikatowe projekty w skali rodziny, grupy zawodowej czy sąsiedzkiej³². W tym znaczeniu mówienie o „kreatywności bez twórczości” uważam za semantyczny błąd – to tak jakby mówić o pracowitości bez pracy, dzielności bez odwagi, ludyczności bez zabawy. Twórczość – obojętnie czy codzienna, czy wybitna – jest istotą, rdzeniem kreatywności. Nie ma kreatywności bez twórczości.

Pięć szczebli twórczości – koncepcja własna

Biorąc pod uwagę opisywaną uprzednio złożoność samego zjawiska twórczości, jak i dotychczasowe poglądy na temat poziomów zdolności twórczych, przejawianych w różnych dziedzinach przez ludzi w różnym wieku, chciałbym na koniec zaproponować pewną koncepcję porządkującą postrzeganie tego fenomenu, a zwłaszcza jego jakościową różnorodność³³. Punktem wyjścia prezentowanego tu podziału może

²⁹ M. Karwowski: *Kreatywność – feeria...*

³⁰ K.J. Szmidt: *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin, 2010, s. 10.

³¹ K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości...*, s. 83.

³² M. Modrzejewska-Świgulska: *Badanie twórczości codziennej...*

³³ Koncepcję tę już wstępnie zaprezentowałem w: K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości...*, s. 121–127.

być analogia ze sportem, który choć w swych licznych przejawach jest zjawiskiem spójnym, to jednak jego poszczególne dyscypliny różnią się od siebie nie tylko wymaganymi do ich uprawiania umiejętnościami, ale również osiąganymi przez uprawiających je ludzi wynikami. Podobnie jest w moim przekonaniu z twórczością. Biorąc pod uwagę różnego rodzaju poziomy (szczeble) uprawiania sportu, można wyróżnić: sport rekreacyjny, amatorski, zawodowy (profesjonalny), w końcu mistrzowski. Analogicznie rzecz się ma w twórczości, wiele osób uprawia jakąś dziedzinę twórczości amatorsko, w sposób powszedni, inne – mając określone zdolności i umiejętności nabyte w toku specjalistycznych studiów i kursów zawodowych – uprawiają twórczość zarobkowo lub czerpią z profesji twórczej określony dochód, uzyskując często rozgłos i sławę. Jeszcze inne osiągnęły w działalności twórczej poziom mistrzowski, tak jak w sporcie osiąga się mistrzostwo świata, kontynentu czy też rekord świata lub kraju w danej dyscyplinie, a nieliczne dokonują prawdziwych rewolucji.

Kryterium podziału szczebli twórczości mogą stanowić:

1. Cele i motywy działalności twórczej: W jakim głównym celu jednostka podejmuje aktywność twórczą? Co chce dzięki niej osiągnąć? Do czego zmierza? Jakie potrzeby i zainteresowania chce przede wszystkim zaspokoić dzięki twórczości?
2. Poziom zaangażowania w aktywność twórczą: Czy działania twórcze wymagają od jednostki silnego zaangażowania i wysiłku, pasji w dążeniu do celu i wytrwałości, zacięcia i zapału?
3. Poziom zdolności i uzdolnień: Jakie zdolności ogólne i specjalne ma jednostka? W jakich dziedzinach osiąga poziom wyższy niż przeciętny? Co jej przychodzi łatwiej, szybciej i lepiej niż pozostałym ludziom?

Krzyżowanie kryteriów podziału szczebli twórczości tworzy interesującą typologię, którą przedstawia tabela 2. Ostatnia rubryka odnosi się do roli pedagoga twórczości i zakresu jego pomocy w tworzeniu na poszczególnych szczeblach.

Jak widzimy, twórczość można ująć w pięciu zasadniczych szczeblach występowania, od najniższego do najwyższego:

1. Twórczość codzienna (powszednia).
2. Twórczość amatorska.
3. Twórczość profesjonalna.
4. Twórczość mistrzowska.
5. Twórczość transgresyjna (przełomowa).

Twórczość codzienna (powszednia), jak sama nazwa wskazuje, dokonuje się w sytuacjach powszednich i jej celem jest na ogół odciążenie zmęczenia i napięcia psychicznego, zerwanie z nudą powtarzalnych, codziennych zachowań i rytuałów, a także rozrywka i zabawa

Tabela 2

Szczelby twórczości i ich kryteria

Szczelba (poziom) twórczości	Cele aktywności twórczej	Poziom zaangażowania	Poziom zdolności i uzdolnień	Rola pedagoga twórczości Zakres pomocy w tworzeniu
Twórczość codzienna – powszednia	rekreacja – zabawa, rozwój osobisty	niski	niski	Inspirowanie do twórczości Budzenie i ożywianie potencjalnych zdolności twórczych Diagnoza zdolności twórczych Pomoc w usuwaniu i pokonywaniu przeszkód Rozwijanie wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną twórczości – nauczanie twórczości
Twórczość amatorska	rekreacja – rozwój osobisty	średni	średni	Diagnoza zdolności twórczych Stymulowanie i rozwijanie zdolności twórczych Pomoc w pokonywaniu przeszkód Wspieranie w aktywności twórczej i zachęcanie do wytrwałości i zaangażowania Pomoc w samokształceniu Nauczanie twórczości Promowanie wytworów i zachowań twórczych w środowisku
Twórczość profesjonalna	praca – sława	wysoki	wysoki	Rozwijanie wiedzy i zdolności twórczych Nauczanie nowych technik twórczych Badanie Opisywanie i wyjaśnianie przejawów twórczości Promowanie i upowszechnianie przejawów twórczości
Twórczość mistrzowska	sława – dobro powszechne	bardzo wysoki	bardzo wysoki	Badanie, opisywanie Upowszechnianie i uprzystępnianie dorobku twórczego
Twórczość transgresyjna – przełomowa	dobro powszechne – transgresja	najwyższy	najwyższy	Badanie, opisywanie Uprzystępnianie i upowszechnianie dorobku

Źródło: opracowanie własne na podstawie K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Wydanie drugie poszerzone. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013, s. 123.

oraz nadanie codzienności walorów oryginalności³⁴. Może przejawiać się w różnorodnych dziedzinach, od sztuki kulinarnej do sztuki artystycznej, w grach i zabawie, spędzaniu czasu wolnego i wykonywaniu w sposób niesztampowy prac domowych. Podobnie jak sport rekreacyjny, twórczość codzienna nie wymaga wybitnych uzdolnień (choć z pewnością jakieś uzdolnienia elementarne się przydają), ani głębokiego i długotrwałego zaangażowania, konsekwencji i uporu – jest realizowana na ogół łatwo i wiąże się z pozytywnymi odczuciami. Uprawia ją większość ludzi, nawet o tym nie wiedząc. Na tym poziomie zakres pomocy w tworzeniu jest najszerszy – pedagog twórczości może/powinien zarówno budzić uspione jeszcze zdolności twórcze podopiecznych, ożywiać i wspierać je, jak i nauczać, pomagać w zdobywaniu wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną twórczości, a także prowadzić identyfikację i diagnozę zdolności twórczych.

Twórczość amatorska podejmowana jest równie często i mniej lub bardziej świadomie z zamiarem odpoczynku od czynności zawodowych i nużących obowiązków dania codziennego, a także w celu rozwijania określonych zdolności i uzdolnień, jakich jednostka nie miała szansy lub siły doskonalić w toku obowiązkowej edukacji szkolnej. Ma charakter samokształcenia w danej dziedzinie i odbywa się w formach indywidualnych lub grupowych, a zawsze wiąże się z miłośniczym, hobbystycznym traktowaniem wiedzy i umiejętności z nią związanych oraz chęcią współżycia koleżeńkiego w grupie osób o podobnych zainteresowaniach. Wymaga większego zaangażowania, systematyczności i konsekwencji, jeśli ma prowadzić do widocznych postępów twórczych, ale uzyskanie dzieła i opanowanie kunsztu nie są tutaj powszechnie spotykanym celem. Rozwój tej twórczości wymaga zdolności specjalnych w danej dziedzinie, choć nie są one konieczne, żeby w ogóle ją uprawiać. Podobnie jak sport amatorski, twórczość tego rodzaju sprawia przyjemność, rywalizacja w niej z innymi traktowana jest z dużą rezerwą, gdyż uprawia się ją nie po to, by wygrać, ale po to, by się rozwijać i czynnie zrywać z nudą i schematem życia codziennego oraz pracy. Uprawia ją wiele osób w różnym wieku, mających określone zainteresowania i uzdolnienia w najróżniejszych dziedzinach. Pomoc w twórczości na tym szczeblu obejmuje po-

³⁴ Zobacz więcej na ten temat w publikacjach Moniki Modrzejewskiej-Świgulskiej: *Twórczość przez małe „t” – wstępna analiza koncepcji Anny Craft*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Red. W. Limont, J. Cieślowska. T. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005; *Badanie twórczości codziennej...; Twórczość codzienna pedagogów w perspektywie biograficznej*. [Niepublikowana praca doktorska, napisana pod kier. K.J. Szmidta. Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, Łódź].

dobne działania wychowawcze i dydaktyczne, jak na poziomie niższym, ponadto zachęcanie i promowanie wytrwałości w uprawianiu wybranej dziedziny twórczości oraz pomoc w szerszej prezentacji dokonań twórców amatorów w środowisku lokalnym i ponadlokalnym.

Twórczość profesjonalna wiąże się z opanowaniem przez jednostkę specyficznych dla danej dziedziny, trudnych umiejętności oraz posiadaniem głębokiej wiedzy, potwierdzonym określonym dyplomem szkoły wyższej lub specjalistycznych kursów zawodowych. Uprawianie jej wymusza wykonywany zawód, który polega na projektowaniu nowych rozwiązań lub modyfikowaniu czegoś już istniejącego, ale też podejmowana jest w celu osiągnięcia rozgłosu, sławy i powszechnego uznania krytyków i odbiorców. Przynosi spore dochody, jeśli wytwór spotkał się z uznaniem, wymaga stałego potwierdzania własnych kompetencji i kunsztu, a w związku z tym staje się przedmiotem rywalizacji z innymi twórcami, uprawiającymi tę samą dziedzinę³⁵. Osiągnięcie na tym szczeblu rozgłosu i wysokich dochodów wymaga sporych zdolności specjalnych i ogólnych, dużego zaangażowania, a nawet poświęcenia, uporów w lansowaniu własnych dzieł, odporności na krytykę, konsekwencji w ich promowaniu oraz sojuszników upowszechniających ten dorobek i sławiących profesjonalizm twórcy. Podobnie jak sport zawodowy, twórczość profesjonalna i następne szczeble kreatywności wymagają wyrzeczeń, pogłębionych ćwiczeń, stałego rozwijania sprawności, odporności na przegraną i umiejętności odraczania gratyfikacji. Warunkiem jej zaistnienia jest więc postawa cechująca się swoistym zacięciem (ang. *grit*). Termin ten, jak twierdzi Angela Lee Duckworth, oznacza wyjątkową wytrwałość połączoną z pasją w dążeniu do celu, jest to „samodyscyplina podniesiona do poziomu absolutnej nieustępliwości”³⁶. Twórczość profesjonalną uprawia wielu artystów, inżynierów, projektantów, architektów, naukowców, dziennikarzy i... sportowców. Pomoc w tworzeniu na tym poziomie zaczyna przybierać formy naukowe – kieruje się w stronę badania przejawów tej twórczości, wyjaśniania jej natury oraz budowania projektów rozwijania specyficznych zdolności twórczych, przydatnych profesjonalistom (treningi twórczości, twórczego rozwiązywania problemów, treningi inwentyczne, sesje pomysłowości itp.). Pedagog twórczości może/powinien zająć się również upowszechnianiem najlepszych dokonań powstałych w różnorodnych laboratoriach, pracowniach i instytucjach kultury.

Twórczość mistrzowska to twórczość profesjonalna na najwyższym poziomie. Dostępna jest nielicznym twórcom, którzy zdobyli wie-

³⁵ G. Torr: *Zarządzanie kreatywnymi pracownikami*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2011.

³⁶ Cyt. za: M.E.P. Seligman: *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina, 2011, s. 171.

dzę i opanowali sprawności w określonej dziedzinie na poziomie najwyższym z możliwych, do którego aspirują wszyscy pozostali parający się tą dziedziną. Wiąże się z dążeniem twórcy do powszechnej sławy, zaistnienia w świadomości nie tylko własnego narodu, ale całej ludzkości. Związana z wybitnymi zdolnościami specjalnymi, poparta jest oryginalnymi osiągnięciami (rekordami), zwracającymi uwagę swą nowością i niepowtarzalnością, a także kunsztem i jakością wykonania³⁷. Twórczość ta określa kanon w danej dyscyplinie, do którego porównuje się inne dokonania. Ten szczebel twórczości osiąga się ciężką pracą, uporem, latami ćwiczeń, prób i wyrzeczeń. Z tego powodu rzadko jest on dostępny młodym ludziom. Twórczość mistrzowska podejmowana jest nie tylko w celu zyskania sławy i dochodów, ale i w celu urzeczywistnienia dobra wspólnego, ponieważ twórca mistrz chce dać ludzkości coś z siebie (swego talentu) i ma poczucie misji społecznej. Analogicznie jak w mistrzostwie sportowym, przedstawiciele tego szczebla trudno jest naśladować, pokonać lub przynajmniej zbliżyć się do ich poziomu. Twórców mistrzów jest niewielu w każdej dziedzinie, a mistrzem nie zostaje się z formalnego mianowania przez tę czy inną gazetę, lecz na skutek powszechnego uznania twórców profesjonalnych, reprezentujących tę samą dziedzinę, co mistrz. Ten szczebel twórczości zasługuje na miano talentu. Zakres pomocy w tworzeniu jest tutaj dosyć wąski – pedagog twórczości co najwyżej może badać, uprzystępniać i upowszechniać dorobek twórców tego szczebla.

Twórczość transgresyjna (historyczna, przełomowa) to działalność twórcza mistrzów, którzy nie tylko osiągnęli rekordowe wyniki w danej dziedzinie, ale doprowadzili w niej do przełomowej, rewolucyjnej, paradygmatycznej zmiany, takiej, która burząc zaistniały stan rzeczy, stworzyła w to miejsce nową jakość. To twórczość historyczna, najwybitniejsza z możliwych³⁸. Wymaga autentycznego talentu, największego na wszystkich szczeblach wysiłku, zaangażowania, pasji tworzenia i konsekwencji w dążeniu do rewolucyjnych zmian, a także – co nieuniknione w tym przypadku – odporności na odrzucenie, krytykę i niechęć społeczną. Twórcę tego szczebla dobrze określa nieprzetłumaczalny na język polski termin, używany przez Ellisa Paula Torrance'a i Garnetta Millara – *beyonder*³⁹. *Beyonder* to „sprawca transgresji”, twórca, który – jak okreś-

³⁷ D.K. Simonton: *Genius 101*. New York: Springer Publishing Company, 2009.

³⁸ J. Koziński: *Transgresje i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997; Idem: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.

³⁹ E.P. Torrance, H.T. Safter: *Making the Creative Leap Beyond...* Buffalo-New York: CEF Press, 1997.

la to Aleksandra Chmieleńska – przekracza granice istniejącej dyscypliny i tworzy nową jakość⁴⁰. Dzięki tej twórczości następuje istotny postęp we wszystkich dziedzinach kultury, techniki, nauki i życia społecznego, choć twórcy tego szczytu narażeni są na wszelkie formy ostracyzmu społecznego, a nawet utratę życia lub zdrowia. Twórców tego szczytu jest najmniej. Z pewnością można do tego grona zaliczyć Mikołaja Kopernika, „wynalazców” symfonii, takich jak Giuseppe Sammartini, Johann Stamitz, czy kompozytorów ze Szkoły Mannheimskiej, ponadto Karola Darwina, Marię Skłodowską-Curie, braci Wright, twórców Internetu czy odkrywców genomu. Pedagog twórczości na tym szczyśle pełni funkcję badacza, który bada, opisuje, wyjaśnia i upowszechnia dorobek najwybitniejszych twórców epoki.

Uwagi końcowe: orientacja na proces

Podwaliny pod wszystkie, opisane tu krótko, szczyble twórczości daje odpowiednio rozumiana pomoc w tworzeniu w rodzinie, szkole, placówce kulturalnej, gdyż nawet geniusz transgresyjny był kiedyś dzieckiem, którego potencjalne zdolności ktoś wcześniej lub później rozpoznał i potem odpowiednio wspierał. Rzecz jasna, zadania pedagoga twórczości maleją wraz ze stopniami tej drabiny: na szczyśle twórczości codziennej i amatorskiej ma on wiele do powiedzenia i zrobienia, nieco mniej na szczyśle twórczości profesjonalnej. Najwyższe szczyble – twórczość mistrzowską i twórczość transgresyjną – może on co najwyżej badać, opisywać, wyjaśniać. I upowszechniać!

Być może badając ludzką kreatywność, zbyt dużą wagę przykładamy do końcowego efektu procesów twórczych – wytworu, a tracimy z oczu przejawy potencjalnych zdolności twórczych, które mogą się urzeczywistnić, jeśli zostaną odpowiednio wcześniej oraz trafnie zdiagnozowane i wsparte. Jak twierdzi Beata Dyrda, szwankuje w polskiej edukacji diagnozowanie zasobów i wczesnych przejawów uzdolnień, pedagodzy łatwiej i chętniej dostrzegają ucznia, który generuje dużo wytworów (najlepiej na konkursy, akademie, wystawy), choć marnej jakości, niż ucznia, który dużo i oryginalnie myśli⁴¹. Tymczasem powinniśmy, badacze i praktycy pedagogiki twórczości i pedagogiki zdolności, więcej uwagi poświęcić twórczej potencjalności naszych uczniów i wychowan-

⁴⁰ A. Chmieleńska: *Beyonders: ludzie twórczy. Wprowadzenie do transgresyjnej koncepcji osobowości twórczej E.P. Torrance'a*. W: *Idea kreatywności*. Red. J. Zdybel. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. [w druku].

⁴¹ B. Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

ków⁴². Zwraca na to uwagę jeden z najwybitniejszych badaczy w naukach o twórczości, Mark A. Runco. Oto jego główne tezy:

1. W rozwoju twórczości i wychowaniu do twórczości ważniejsza jest orientacja raczej na proces twórczy niż na wytwór – „w edukacji i badaniach proces twórczy jest dużo ważniejszy niż aktualne osiągnięcia”⁴³.
2. Rdzeniem twórczości jest oryginalność myślenia i zdolności dywergencyjne, ale nie wypełniają one w całości tego fenomenu. Niezbędne są inne korelaty psychiczne i osobowościowe, z których najważniejsze są: autonomia, odwaga, szerokie zainteresowania, otwartość umysłu, tolerancja, autentyczność, zdolność do podejmowania ryzyka. Nie ma jednej kluczowej cechy ułatwiającej twórczość, nie ma też jednej osobowości twórczej – twórcze osobowości różnią się w różnych dziedzinach i być może różnią się wewnątrz tej samej dziedziny. „Twórcza osoba ceni twórczość i świadomie inwestuje czas i wysiłek w działania twórcze”⁴⁴. Powinniśmy takie postawy uczniów budzić i wspierać.
3. Potencjał twórczy ma każdy człowiek. Nie każdy wykorzysta ten potencjał i stanie się wybitnym twórcą, ale korzystać z niego mogą wszyscy. Taki świat, w którym każdy wykorzystuje swe zdolności twórcze, będzie „bajeczny i zdumiewający”.
4. Najważniejsze są trzy zadania nauczycieli w procesie wspierania twórczości uczniów:
 - dostarczanie im okazji do twórczego myślenia;
 - zachęcanie do twórczego myślenia;
 - modelowanie twórczych zachowań⁴⁵.

Początkiem takiej pozytywnej edukacji protwórczej może być przerwanie panującej w szkole dominacji nauczania konwergencyjnego „pod test” i umieszczenie w centrum dydaktyki zasady dywergencyjności – serwowania uczniom problemów i zadań rozbieżnych, otwartych, inspirujących wielokierunkowe poszukiwania poznawcze. Nic tak dobrze, zdaniem Runco, nie pozwala rozpoznać potencjału twórczego naszych uczniów,

⁴² O.N. Saracho: *The Creative Process in Early Childhood Education*. In: *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. Ed. O. Saracho. Charlotte: Information Age Publishing, 2012.

⁴³ M.A. Runco: *Education Based on a Parsimonious Theory of Creativity*. In: *Nurturing Creativity in the Classroom*. Eds. R.A. Beghetto, J.C. Kaufman. New York: Cambridge University Press, 2010, s. 248.

⁴⁴ M.A. Runco: *To Understand is to Create: An Epistemological Perspective on Human Nature and Personal Creativity*. In: *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Ed. R. Richards. Washington: American Psychological Association, 2007, s. 314.

⁴⁵ M.A. Runco: *Creativity. Theories and Themes...*, s. 195–196.

jak zadania i testy dywergencyjne⁴⁶. Choć są utożsamiane wprost z myśleniem twórczym, co jest błędem, zadania tego rodzaju pozwalają przewidywać przyszły rozwój kreatywności. Dlaczego wobec tego nauczanie dywergencyjne nadal przegrywa w klasie szkolnej z zadaniami zamkniętymi, i to nie tylko w Polsce, i to nie tylko z tzw. kluczem maturalnym⁴⁷, dlaczego ciągle bardziej koncentrujemy się w wychowaniu na brakach, a nie na zasobach – oto pytania, na które trzeba będzie niedługo odpowiedzieć w sposób bardziej wyczerpujący. Być może odpowiedzią jest rozwijanie podejścia, które określamy jako „pedagogika pozytywna” i większe skoncentrowanie się pedagogów (i samej pedagogiki) na wczesnym wykrywaniu potencjalnych zdolności dzieci, umiejętnym stymulowaniu wykrytych zdolności i ciągłym rozwijaniu twórczej mądrości⁴⁸. I to jak najwcześniej!

Bibliografia

- Beghetto R.A.: *Killing Ideas Softly? The Promise and Perils of Creativity in the Classroom*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 2013.
- Beghetto R.A., Kaufman J.C.: *Broadening Conceptions of Creativity in the Classroom*. In: *Nurturing Creativity in the Classroom*. Eds. R.A. Beghetto, J.C. Kaufman. New York: Cambridge University Press, 2010.
- Beghetto R.A., Kaufman J.C.: *Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for „Mini-c” Creativity*. „Psychology of Aesthetic, Creativity, and the Arts” 2007, no. 1.
- Chmielińska A.: *Beyonders: ludzie twórczy. Wprowadzenie do transgresyjnej koncepcji osobowości twórczej E.P. Torrance’a*. W: *Idea kreatywności*. Red. J. Zdybel. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. [w druku].
- Cropley A.J.: *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. London: Kogan Page Limited, 2001.
- Cropley A.J.: *Definitions of Creativity*. In: *Encyclopedia of Creativity*. Eds. M.A. Runco, S.R. Pritzker. San Diego: Elsevier Academic Press, 1999.
- Cropley A.J., Cropley D.: *Fostering Creativity. A Diagnostic Approach for Higher Education and Organizations*. Cresskill: Hampton Press Inc., 2009.

⁴⁶ *Divergent Thinking and Creative Potential*. Ed. M.A. Runco. New York: Hampton Press Inc., 2013.

⁴⁷ K.J. Szmidt: *Umysł pod kluczem (maturalnym)*. „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3 (19).

⁴⁸ Zob. *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

- Cropley A.J., Cropley D.: *Functional Creativity: „Products” and the Generation of Effective Novelty*. In: *The Cambridge Handbook of Creativity*. Eds. J.C. Kaufman, R.J. Sternberg. New York: Cambridge University Press, 2010.
- Cropley A.J., Cropley D.: *Using Assessment to Foster Creativity*, In: *Creativity. Handbook for Teachers*. Ed. A.G. Tan. New York: World Scientific, 2007.
- Csikszentmihalyi M.: *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins, 1996.
- Divergent Thinking and Creative Potential*. Ed. M.A. Runco. New York: Hampton Press Inc., 2013.
- Dyrda B.: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.
- Karwowski M.: *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Red. M. Karwowski, A. Gajda. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.
- Karwowski M.: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2009.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A.: *Creativity in the Schools. A Rapidly Developing Area of Positive Psychology*. In: *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Eds. R. Gilman, E. Scott Huebner, M.J. Furlong. New York-London: Routledge, 2009.
- Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Kozielecki J.: *Transgresje i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Limont W.: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- Modrzejewska-Świgulska M.: *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*. W: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*. Red. K.J. Szmidt. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2009.
- Modrzejewska-Świgulska M.: *Twórczość codzienna pedagogów w perspektywie biograficznej*. [Niepublikowana praca doktorska, napisana pod kier. K.J. Szmidta. Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ. Łódź 2010].
- Modrzejewska-Świgulska M.: *Twórczość przez małe „t” – wstępna analiza koncepcji Anny Craft*. W: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Red. W. Limont, J. Cieślukowska. T. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Pope R.: *Creativity. Theory, History, Practice*. London-New York: Routledge, 2005.

- Runco M.A.: *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. San Diego: Elsevier Academic Press, 2007.
- Runco M.A.: *Education Based on a Parsimonious Theory of Creativity*. In: *Nurturing Creativity in the Classroom*. Eds. R.A. Beghetto, J.C. Kaufman. New York: Cambridge University Press, 2010.
- Runco M.A.: *To Understand is to Create: An Epistemological Perspective on Human Nature and Personal Creativity*. In: *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives*. Ed. R. Richards. Washington: American Psychological Association, 2007.
- Saracho O.N.: *The Creative Process in Early Childhood Education*. In: *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. Ed. O. Saracho. Charlotte: Information Age Publishing, 2012.
- Sawyer R.K.: *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Second edition. New York: Oxford University Press, 2012.
- Seligman M.E.P.: *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina, 2011.
- Simonton D.K.: *Genius 101*. New York: Springer Publishing Company, 2009.
- Stasiakiewicz M.: *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1999.
- Stokes P.D.: *Novelty*. In: *Encyclopedia of Creativity*. Eds. M.A. Runco, S. Pritzker. San Diego: Elsevier Academic Press, 1999.
- Szmidt K.J.: *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin, 2010.
- Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. Wydanie drugie poszerzone. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.
- Szmidt K.J.: *Umysł pod kluczem (maturalnym)*. „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3 (19).
- Tatarkiewicz W.: *Dzieje sześciu pojęć*. Wrocław: Ossolineum, 1976.
- Taylor I.A.: *An Emerging View of Creative Actions*. In: *Perspectives in creativity*. Eds. I.A. Taylor, J.W. Getzels. Chicago: Aldine Transaction, 1975.
- Torr G.: *Zarządzanie kreatywnymi pracownikami*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2011.
- Torrance E.P., Safter H.T.: *Making the Creative Leap Beyond...* Buffalo-New York: CEF Press, 1999.
- Weisberg RW.: *Creativity. Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention and the Arts*. Hoboken, NJ: Wiley&Sons, 2006.
- Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

Krzysztof J. Szmidt

From potentiality to historical transgression – Different creativity levels

Summary: The article deals with various concepts of creativity levels (poles), and attempts at illustrating different quality of expressions of human creativity in order to prevent dichotomous and simplified perception of this phenomenon (everyday creativity – eminent creativity). By the way of synthesis, the author presents the reader with several less known concepts of creativity levels by I. Taylor, A. Cropley, J. Kaufman, R. Beghetto, and M. Karwowski. Afterwards the author proceeds to present his own theoretical model of the Five Stages of Creativity. Aside from that, Szmidt points to the role of a pedagogue who assists students in various stages of creative processes. Finally, the author puts strong emphasis on the potential expressions of children and teenagers' creativity in terms of diagnosis and support, rather than only on the easily seen marks of their creativity (process-oriented rather than product-oriented).

Key words: creativity, creativity levels, potential creative skills, support in creativity processes

Krzysztof J. Szmidt

Von Potentialität zu historischer Transgressionen – Kreativität an verschiedenen Ebenen

Zusammenfassung: Zum Thema des Artikels sind verschiedene Konzeptionen von Schaffensebenen (Schaffenspolen), die bezwecken, qualitativ unterschiedliche Ausdrücke menschlicher Kreativität zu schildern und zu erklären, um einer dichotomen und vereinfachten Beurteilung des Phänomens entgegenzuwirken (triviale Werke – hervorragende Werke). Ganzheitlich betrachtet betrachtet der Verfasser einige weniger bekannte Konzeptionen für Schaffensebene, die von I. Taylor, A. Cropley, J. Kaufman, R. Beghetto und M. Karwowski formuliert wurden, um dann sein eigenes theoretisches Modell von Fünf Schaffensebenen darzustellen. Er hebt dabei eine wichtige Hilfsfunktion des Lehrers auf den einzelnen Schaffensebenen hervor. Schließlich fordert er, eher die Kreativität der Kinder und Jugendlichen zu beurteilen und zu unterstützen und ihre potentielle schöpferische Begabung zu entdecken, statt lediglich fertige Ergebnisse ihrer Aktivität zu bewerten (auf Prozess und nicht nur auf Erzeugnis orientierte Maßnahmen).

Schlüsselwörter: Schaffen, Kreativität, Schaffensebenen, potentielle schöpferische Begabung, Hilfe beim Schaffen



Joanna Szen-Ziemiańska

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Maciej Karwowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Uwarunkowania realizacji potencjału: od kreatywności do osiągnięć twórczych*

Wstęp

Wiedza potoczna podpowiada, że potencjał twórczy – w tym artykule konsekwentnie utożsamiany z kreatywnością – jest naturalnym i oczywistym predyktorem przyszłych osiągnięć twórczych jednostki. Temu zdroworozsądkowemu przekonaniu nieuchronnie towarzyszą jednak liczne trudności. Z jednej strony problemy rodzą się już w związku z precyzyjnym określeniem, czym właściwie jest potencjał. Z drugiej, niełatwe jest stworzenie i uszczegółowienie teoretycznej mapy warunków umożliwiających urzeczywistnianie potencjału, a więc opis moderatorów i mediatorów relacji między nim a osiągnięciami. Problematyczne wreszcie, co wiemy z trwającej ponad sześć dekad historii psychologii twórczości, bywa trafne ocenienie danego osiągnięcia jako twórczego lub nie.

Mimo dużego zainteresowania twórczością i liczącej sobie setki tysięcy stron literatury przedmiotu potencjał twórczy jednostki oraz obserwowalne osiągnięcia rzadko są jednocześnie przedmiotem badań, szczególnie tych podejmowanych w Polsce. Dzieje się tak w znacznej mierze dlatego, że kategorie te przypisane są do dwóch odmiennych tradycji badawczych w psychologii twórczości. Jedna perspektywa zakorzeniona jest w humanistycznym spojrzeniu na twórczość jako feno-

* Publikacja powstała w ramach projektu nr WP/2013/B/61, realizowanego ze środków przyznanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na Działalność Statutową decyzją nr 25504/E-560/M/2013.

men egalitarny: mowa tu o twórczości codziennej, płynnej¹, twórczości przez małe „t” lub „mini-t”², bądź kreatywności³. W drugiej perspektywie przedmiotem badań uczyniono twórczość obserwowalną przez duże „T”, której warunkiem *sine qua non* są wytwory o znamionach nowości i wartości⁴. Badania prowadzone w ramach tej tradycji koncentrują się więc na wybitnych twórcach i tych ich dokonaniach, które stały się historycznie istotne – odmieniły daną dziedzinę: naukę, literaturę czy sztukę.

Oczekiwanie, że osiągnięcia twórcze zależą od potencjału twórczego, jest oparte na teoretycznym założeniu, że kreatywność i twórczość nie są odrębnymi bytami, nie są jednak również tym samym. Widzimy je jako dwa bieguny jednego kontinuum – z jednej strony opisanego przez codzienną twórczość o znacznych walorach psychologicznych, ale zwykle niewielkich historycznych (np. transgresje osobiste⁵), z drugiej zaś – przez twórczość wybitną. Założenie to jest jedną z kluczowych tez koncepcji „poziomów twórczości” autorstwa Edwarda Nęcki⁶ czy też popularnej w amerykańskiej psychologii twórczości koncepcji Teresy Amabile⁷. Zapewne do wielu bardziej niż metafora dwóch krańców trafi ujmowanie kreatywności (potencjału) i twórczości (osiągnięć) jako wzajemnie zawierających się w sobie okręgów⁸: wolno bowiem założyć, że każda osoba twórcza jest kreatywna – nie tylko dysponuje potencjałem, ale ów potencjał zrealizowała. Nie ma to jednak oczywiście zastosowania w odwrotnym kierunku: wiele osób o znacznym potencjale nigdy nie stworzy niczego nowego. Niestety.

Zaskakująco, przekonanie, że potencjał twórczy pozwala efektywnie przewidywać faktyczne osiągnięcia twórcze, wcale nie jest zbyt dobrze potwierdzone empirycznie. Dlatego wciąż aktualnymi pytaniami są: (1) Czy, a jeśli tak, to w jakiej mierze osiągnięcia twórcze faktycznie (a nie tylko hipotetycznie) zależą od potencjału twórczego? (2) Które z poszczególnych cech i zdolności utożsamianych z potencjałem stanowią warunek konieczny osiągnięć twórczych? Jeśli zaś potencjał jest warunkiem ko-

¹ E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.

² J.C. Kaufman, R.A. Beghetto: *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. „Review of General Psychology” 2009, no. 13 (1).

³ M. Karwowski: *Zgłębianie kreatywności: Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2009.

⁴ A. Strzałecki: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2003.

⁵ J. Kozielecki: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.

⁶ E. Nęcka: *Psychologia twórczości...*

⁷ T.M. Amabile: *Creativity in Context*. Boulder: Westview Press Inc., 1996.

⁸ M. Karwowski: *Zgłębianie kreatywności...*

niecznym, ale niewystarczającym osiągnięć, istotne jest kolejne pytanie: (3) Jakie czynniki wpływają na relację między kreatywnością a obserwowalnymi osiągnięciami, pełniąc funkcje zmiennych pośredniczących: mediatorów i moderatorów?

Operacjonalizacja potencjału twórczego

Potencjał twórczy uznajemy za obietnicę twórczości⁹. Jego przejawem jest zdolność człowieka do generowania nowych pomysłów, czyli idea-cja, która jest wynikiem elementarnych procesów poznawczych (myślenie dywergencyjne), emocjonalnych (ciekawość poznawcza), motywacyjnych (motywacja samoistna) i cech osobowościowych (otwartość na doświadczenie)¹⁰. Do kompletnego opisu potencjału twórczego w kategoriach różnic indywidualnych konieczne jest jednoczesne uwzględnienie zdolności twórczych oraz osobowościowych i motywacyjnych determinant ich skutecznego wykorzystania. Zdolności twórcze, otwartość i niezależność to elementy konstytuujące specyficzne „typy kreatywności” według koncepcji jednego z nas¹¹.

Perspektywa poznawcza

Część z badaczy kreatywności do chwili obecnej uznaje, że o potencjale twórczym należy mówić przede wszystkim (jeśli nie jedynie) z perspektywy poznawczej. Przez wiele lat w psychologii twórczości dominował trend do utożsamiania kreatywności z myśleniem dywergencyjnym polegającym na zdolności rozwiązywania problemów otwartych, generowania wielu różnych odpowiedzi, ocenianych na okoliczność płynności (liczby pomysłów), giętkości (różnorodności pomysłów) i oryginalności (unikatowości)¹². Pomimo krytyki postulowanej roli myślenia dywergencyjnego, jako głównego poznawczego motoru twórczości, ważne jest przedyskutowanie danych na temat wartości eksplanacyjnej tego tropu.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem; E. Nęcka: *Psychologia twórczości...*; M. Batey, A. Furnham: *Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature*. „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2006, no. 132 (4), s. 355–429.

¹¹ M. Karwowski: *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Red. M. Karwowski, A. Gajda. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.

¹² J.P. Guilford: *Natura inteligencji człowieka*. [Tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki]. Warszawa: PWN, 1978.

Współczesne badania osiągnięć twórczych wskazują na to, że niezależnie od dziedziny występuje związek faktycznych osiągnięć z myśleniem dywergencyjnym: z ogólnym wynikiem myślenia dywergencyjnego: $r = 0,47$, szczególnie zaś z płynnością: $r = 0,38$, oryginalnością: $r = 0,46$ i giętkością: $r = 0,37$ ¹³. Za predykcyjnym znaczeniem myślenia dywergencyjnego przemawiają przede wszystkim wyniki badań podłużnych, zwłaszcza głośne badania Paula Torrance'a i ich reanaliza¹⁴. Wyniki kolejnych studiów badawczych pokazują konsekwentne zależności między indeksem kreatywności a osiągnięciami twórczymi (od $r = 0,38$ na poziomie szkoły średniej do $0,58$ w okresie dorosłości). Poszczególne kategorie myślenia dywergencyjnego, tj. płynność, giętkość, oryginalność oraz elaboracja, mają też istotne znaczenie zarówno wobec ilości, jak i jakości twórczych osiągnięć¹⁵. Późniejsze studia badawcze, realizowane po 40 i 50 latach, zmieniają tylko nieznacznie obraz wcześniejszych rezultatów.

Myślenie dywergencyjne w późnej dorosłości jest związane przede wszystkim z osiągnięciami twórczymi o wymiarze osobistym (płynność: $r = 0,29$, giętkość: $r = 0,22$, elaboracja: $r = 0,27$). Z kolei w przypadku osiągnięć o charakterze publicznym istotna jest interakcja zdolności twórczych (mierzonych testem Torrance'a) i inteligencji¹⁶, co zresztą jest spójne z ostatnimi ustaleniami badaczy austriackich¹⁷. Jonathan Plucker reanalizując wcześniejsze dane Torrance'a, uzyskał niespodziewanie wysoki wskaźnik korelacji latentnej ($r = 0,60$) pomiędzy potencjałem i osiągnięciami, który jak dotąd nie został jednak zreplikowany: choć i okazji do replikacji brak, bo równie długofalowe studia nie były do tej pory realizowane. Metaanaliza relacji między potencjałem (operacjonalizowanym jako wyniki w testach twórczości) a osiągnięciami twórczymi, dokonana niedawno przez

¹³ S.H. Carson, J.B. Peterson, D.M. Higgins: *Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire*. „Creativity Research Journal” 2005, no. 17 (1), s. 37–50.

¹⁴ J.A. Plucker: *Is the Proof Really in the Pudding? Reanalysis of Torrance's Longitudinal Data*. „Creativity Research Journal” 1999, no. 12 (2), s. 103–114.

¹⁵ B. Cramond: *The Torrance Test of Creative Thinking: From Design through Establishment of Predictive Validity*. In: *Beyond Terman. Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*. Eds. R.F. Subotnik, K.D. Arnold. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp., 1994.

¹⁶ M.A. Runco et al.: *Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A Fifty-year Follow-up*. „Creativity Research Journal” 2010, no. 22 (4), s. 361–368.

¹⁷ E. Jauk, M. Benedek, A.C. Neubauer: *The Road to Creative Achievement: A Latent Variable Model of Ability and Personality Predictors*. „European Journal of Personality” 2013, wileyonlinelibrary.com, doi: 10.1002/per.1941.

K.H. Kim¹⁸, wykazała istnienie znacznie słabszej korelacji ($r = 0,22$), jednocześnie potwierdzając jednak predykcyjność testu Torrance'a (TTCT)¹⁹.

Od myślenia twórczego - poprzez aktywność - do osiągnięć

Christian Perleth i Kurt Heller przeprowadzili badanie mające na celu sprawdzenie teoretycznego modelu talentu i umożliwiające opracowanie metod jego pomiaru dostosowanych do potrzeb szkoły (*The Munich Longitudinal Study of Giftedness*)²⁰. Badanie pokazało, że testy twórczości nie były zbyt dobrym predyktorem osiągnięć w muzyce i sztuce w szkole podstawowej, za to dobrze sprawdzały się w tych dziedzinach wskazania nauczycieli: zwykle niezbyt wiarygodne²¹. Jednak wyjście „poza szkołę” dało wyniki znacznie bardziej optymistyczne dla testów twórczości: wyniki w baterii testów Torrance'a pozwalały na przewidywanie faktycznych osiągnięć twórczych. Osoby uznane za kreatywne były też bardziej aktywne od swoich mniej twórczych rówieśników. Trop hipotetycznej roli myślenia twórczego, twórczej aktywności pozaszkolnej i ich znaczenia dla przyszłych osiągnięć podjęli również Roberta Milgram i Eunsook Hong, które w badaniu podłużnym trwającym 18 lat wykazały, że twórcze myślenie koresponduje z aktywnością wolnoczasową w dorosłości ($r = 0,37$), a oceny szkolne nie są predyktorem osiągnięć twórczych w życiu dorosłym, choć wykazują związek z osiągnięciami twórczymi w okresie szkolnym²². Osoby, których praca zawodowa wymagała aktywności pozaszkolnej w okresie dorastania, miały po latach wyższy poziom osiągnięć niż te, których praca nie łączyła się z hobby. Te i inne wyniki badań nad znaczeniem codziennej, twórczej aktywności wykazują sporą konsekwencję i znaczną predykcyjność kategorii „twórczość codzienna” dla faktycznej twórczości.

Wykazywanie się oryginalnością w pracy lub w czasie wolnym i podejmowanie różnorodnych działań jest zatem czynnikiem pośredniczącym

¹⁸ K.H. Kim: *Meta-analyses of the Relationship of Creative Achievement to Both IQ and Divergent Thinking Test Scores*. „Journal of Creative Behavior”, 2008, no. 42 (2), s. 106-130.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ C. Perleth, K.A. Heller: *The Munich Longitudinal Study of Giftedness*. In: *Beyond Terman...*

²¹ J. Gralewski, M. Karwowski: *Polite Girls and Creative Boys? Students' Gender Moderates Accuracy of Teachers' Ratings of Creativity*. „Journal of Creative Behavior” 2013, no. 47 (4), s. 290-304.

²² R.M. Milgram, E. Hong: *Creative Thinking and Creative Performance in Adolescents as Predictors of Creative Attainments in Adults*. In: *Beyond Terman...*

(mediatorem) w relacji między potencjałem twórczym a osiągnięciami. Przekonująco dowodzą tego ostatnie badania zespołu Aljoschy Neubauera, w których płynność i oryginalność myślenia oraz otwartość na doświadczenie stanowiły predyktory twórczości codziennej, a ta dopiero wiodła do faktycznych osiągnięć²³. Mediacyjna rola twórczej aktywności może tłumaczyć mechanizm, w jaki potencjał oddziałuje na osiągnięcia. Osoby kreatywne są bardziej aktywne, podejmują działania wielokierunkowe: nie tylko rysują, piszą czy komponują, ale też dzięki swojej otwartości doznają większej liczby bodźców pozwalających im na rozwój. Daje to szanse sprawdzenia swych umiejętności i urzeczywistnienia potencjału w formie początkowo bardziej osobistej, buduje też twórczą samoskuteczność²⁴, którą zajmujemy się w dalszej części artykułu. Używając znanego w psychologii twórczości aksjomatu, można by rzec, że najlepszym predyktorem twórczych zachowań i osiągnięć są wcześniejsze twórcze zachowania²⁵.

Od potencjału do osiągnięć w nauce

Przekonanie o roli potencjału na drodze do osiągnięć bliskie było także autorom znakomitego studium podłużnego – Gregorem Feistowi i Frankowi Barronowi, którzy zaprojektowali badanie sprawdzające trafność predykcyjną potencjału w jednej z tradycyjnych dziedzin twórczości – nauce. Potencjał studentów definiowany jako oczekiwanie, że dana osoba ma szansę przyczynić się znacząco do rozwoju swojej dziedziny w przyszłości, oceniany był przez wykładowców akademickich oraz 6 badaczy. Ocenie podlegała również oryginalność myślenia, ogólna kreatywność i aktywne podejście do problemów. Do badania wyselekcjonowana została 80-osobowa grupa studentów z USA (przeciętnie w wieku 27 lat) zamierzających zostać naukowcami. Po 44 latach (gdy badani mieli 72 lata) zbadano poziom ich osiągnięć twórczych, opierając się na takich miarach, jak: publikacje, wskaźnik cytowań (ich liczba, a także typ publikacji), zdobyte nagrody. Pomiar osiągnięć opierał się więc na obiektywnych parametrach. Wyniki potwierdziły istnienie nieprzypadkowego związku potencjału z oryginalnością i jakością dokonań naukowych²⁶. Jednak niewielka próba

²³ E. Jauk, M. Benedek, A.C. Neubauer: *The Road to Creative Achievement...*

²⁴ M. Karwowski: *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów...*

²⁵ N. Colangelo et al.: *The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a Measure of Mechanical Inventiveness*. „Creativity Research Journal” 1992, no. 5 (2), s. 157-163.

²⁶ G.J. Feist, F.X. Barron: *Predicting Creativity from Early to Late Adulthood: Intellect, Potential, and Personality*. „Journal of Research in Personality” 2003, no. 37, s. 62-88.

(tylko 59 osób spośród 80 badanych przez autorów wybrało drogę naukową), inny kontekst kulturowy oraz niejednoznaczność wyników szczegółowych zachęcają do dalszych badań – takie studium realizowane jest obecnie w naszym zespole, a dotychczasowe rezultaty są bardzo obiecujące.

Odkrywanie problemów i wgląd w ich strukturę

Potencjał twórczy to nie tylko generatywność: w codziennym życiu większość sytuacji ma niedookreślony charakter. Tego, co czyni człowieka potencjalnie twórczym, nie sposób ograniczyć do umiejętności dawania wielu rozwiązań – ważna jest również zdolność odkrywania problemów. Mark Runco i Shawn Okuda badali związki odkrywania problemów z myśleniem dywergencyjnym. Okazało się, że osoby, które same zdefiniowały problem, były też w stanie wygenerować więcej odpowiedzi²⁷. Okuda, Runco i Dale Berger uważają, że wykorzystywane w badaniach problemy realne (życiowe) wymagają innych strategii i innego rodzaju motywacji, co wpływa na procesy ideacyjne, pełniąc funkcje regulacyjne²⁸. Osoba, która pracuje nad problemem, który sama dostrzegła i zdefiniowała, jest zdolna do większej pomysłowości, uzyskując w rezultacie bardziej twórcze efekty. Na redefiniowaniu i rekonstrukcji problemu opiera się również proces wglądu. Wgląd okazuje się kluczowym momentem procesu twórczego, a jego znaczenie jest szczególne w pracy naukowej. Wgląd umożliwia poznanie prawdziwej struktury problemu poprzez jego rekonstrukcję, a sprzyjają mu między innymi odporność na fiksację funkcjonalną²⁹ oraz rozumowanie poprzez analogię³⁰. Mimo wielu badań poświęconych wglądowi jego mechanizm wciąż nie został dostatecznie dobrze poznany. Wiadomo, że z jednej strony wymaga on zdolności konwergencyjnego, analitycznego i logicznego myślenia, jednak istnieją też argumenty, by sądzić, że poprzedzony jest myśleniem o charakterze dywergencyjnym. Badania wykazują umiarkowane związki wglądu z myśleniem dywergencyjnym, a także różnice międzypłciowe w tym

²⁷ M.A. Runco, S.M. Okuda: *Problem Discovery, Divergent Thinking, and the Creative Process*. „Journal of Youth and Adolescence” 1988, no. 17 (3), s. 211–220.

²⁸ S.M. Okuda, M.A. Runco, D.E. Berger: *Creativity and the Finding and Solving of Real-world Problems*. „Journal of Psychoeducational Assessment” 1991, no. 9 (1), 45–53.

²⁹ C.G. DeYoung, J.L. Flanders, J.B. Peterson: *Cognitive Abilities Involved in Insight Problem Solving: An Individual Differences Model*. „Creativity Research Journal” 2008, no. 20 (3), s. 278–290.

³⁰ H. Welling: *Four Mental Operations in Creative Cognition: The Importance of Abstraction*. „Creativity Research Journal” 2007, no. 19 (2–3), s. 163–177.

zakresie³¹. Okazuje się także, że sprawność rozwiązywania problemów wymagających wglądu jest wyraźnie wyższa wśród szczególnej grupy osób – tych, wyrażających przekonanie, że twórczość jest możliwa do rozwinięcia i nie stanowi właściwości stałej i niezmiennej³². Ten bardzo charakterystyczny stan umysłu (*creative mindset*) pełni szczególne funkcje regulacyjne, przekładając się na większe (w przypadku postrzegania twórczości jako możliwej do rozwinięcia) lub mniejsze (gdy postrzegana jest jako niezmienna) szanse realizacji potencjału.

Ranga podejmowanych problemów

Podczas gdy na poziomie płynnym twórczości myślenie dywergencyjne i wgląd dotyczą problemów prozaicznych, codziennych, ale subiektywnie ważnych, na poziomie twórczości skryształizowanej i dojrzałej³³ ważne jest dostrzeganie i rozwiązywanie problemów obiektywnie istotnych. Określone kategorie podejmowanych celów i rozwiązywanych problemów wymagają z jednej strony „kryształizowania” się ogólnego potencjału twórczego, z drugiej zaś – wiedzy i umiejętności specyficznych dla danej dziedziny i adekwatnych dla danego poziomu twórczości. Nabywanie nowych kompetencji, ale również różnorodność zainteresowań są konsekwencją otwartości, ciekawości, aktywności, niezależności myślenia i działania, bez których przejście na kolejny poziom twórczości nie byłoby możliwe.

Perspektywa osobowościowa

Po okresie intensywnych badań realizowanych w IPAR (Institute of Personality Assessment and Research usytuowanym na uniwersytecie kalifornijskim w Berkeley) zaczęto wątpić w to, czy zasadne jest orzekanie na temat modelowej „twórczej osobowości” na podstawie pojedynczych, najczęściej opisowych, studiów osobowości twórców. Część różnic indywidualnych będących specyfiką profilu osobowościowego wielkich artystów, naukowców czy przywódców należy jednak uznać za czynniki warunkujące lub pośredniczące w relacji między kreatywnością a osiągnięciami twórczymi.

³¹ W. Lin et al.: *The Relations of Gender and Personality Traits on Different Creativities: A Dual-process Theory Account*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2012, no. 6 (2), s. 112–123.

³² M. Karwowski: *Creative Mindset: Measurement, Correlates, Consequences*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2014, no. 8 (1), s. 62–70.

³³ E. Nęcka: *Psychologia twórczości...*

Otwartość, niezależność i ich znaczenie dla osiągnięć

Badania psychologów różnic indywidualnych zainteresowanych twórczością szczególnie akcentują znaczenie niezależności i otwartości na doświadczenie, ta zaś w modelu Wielkiej Piątki³⁴ ma dwa oblicza. Jedno sprowadza się do różnorodnych działań i wielości zainteresowań, drugie ma wymiar intelektualny i dotyczy ciekawości, tolerancji wieloznaczności, wyobraźni. Nic zatem dziwnego, że otwartość często jest silnie powiązana z kreatywnością³⁵: wszak jej poszczególne podskładniki są tożsame z potencjałem twórczym³⁶, właściwie zaś z jego osobowościową stroną. Związki otwartości z osiągnięciami zostały również wielokrotnie potwierdzone. Wyniki badania Shelley Carson, Jordana Petersona i Daniela Higginsa wskazują, że pomiar narzędziami służącymi do badania osobowości twórczej daje istotne powiązania z osiągnięciami twórczymi: od $r = 0,33$ z otwartością na doświadczenie mierzoną za pomocą NEO-FFI oraz poprzez CPS Gougha, po $r = 0,51$ z użyciem skali intelektu Goldberga (*The Big Five Intellect Adjectives*)³⁷. Gregory Feist w metaanalizie wykazał, że artyści są bardziej otwarci niż nie-artyści oraz że otwartość stanowi charakterystykę bardziej twórczych naukowców w porównaniu do naukowców mniej twórczych³⁸. Otwartość wraz ze zdolnościami twórczego myślenia działają synergetycznie, zwiększając szanse na wysokie osiągnięcia twórcze³⁹. Istnieją również badania pokazujące dodatkowo, że różne wymiary otwartości różnie wiążą się z osiągnięciami twórczymi w różnych dziedzinach: inne aspekty i składowe otwartości są ważne dla nauki, inne dla sztuki⁴⁰.

Połączenie otwartości i zdolności twórczych przy braku niezależności daje tzw. kreatywność podporządkowaną, adaptacyjną⁴¹: umożliwiającą

³⁴ P.T. Costa, R.R. McCrae: *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory Professional Manual*. Odessa: FL: Psychological Assessment Resources, 1992.

³⁵ R.R. McCrae: *Creativity, Divergent Thinking, and Openness to Experience*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, no. 52 (6), s. 1258–1265.

³⁶ J.C. Kaufman: *Kreatywność*. Przeł. M. Godyń. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2011.

³⁷ S.H. Carson, J.B. Peterson, D.M. Higgins: *Reliability, Validity...*

³⁸ G.J. Feist: *A Meta-analysis of the Impact of Personality on Scientific and Artistic Creativity*. „Personality and Social Psychological Review” 1998, no. 2 (4), s. 290–309.

³⁹ L.A. King, L. McKee Walker, S.J. Broyles: *Creativity and the Five-factor Model*. „Journal of Research in Personality” 1996, no. 30 (2), s. 189–203.

⁴⁰ S.B. Kaufman: *Opening Up Openness to Experience: A Four-factor Model and Relations to Creative Achievement in the Arts and Sciences*. „Journal of Creative Behavior” 2013, no. 47 (4), s. 233–255.

⁴¹ M. Karwowski: *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów...*

wprawdzie skuteczne działanie w grupie, jak i twórczość opierającą się na usprawnieniach, ulepszeniach czy innowacyjnych połączeniach, jednak pozbawioną szans na bardziej rewolucyjne zmiany. Aby móc mówić o kreatywności pełnej, predysponującej do twórczości wybitnej, istotna wydaje się także niezależność, przejawiająca się w autonomii i asertywności. Na poziomie intelektualnym niezależność to posiadanie własnego zdania i wychodzenie poza to, co powszechne. Samodzielność myślenia i umiejętność oderwania od tego, co jest, umożliwia tworzenie nowych rozwiązań. Nonkonformizm analizowany z perspektywy zjawisk społecznych ma swój wyraz w umiejętności wyrażania swojego zdania, przekonywania innych do własnych pomysłów czy też bronięcia własnego punktu widzenia i nieulegania presji otoczenia. Znaczenie niezależności dla twórczości podkreśla znana teoria Roberta Sternberga i Todda Lubarta, których zdaniem motorem działalności twórczej jest „kupowanie tanio” (czyli zajmowanie się nieznanymi, nowymi ideami o dużym potencjale, ale sporym ryzyku) i „sprzedawanie drogo” (czyli umiejętności radzenia sobie z oporem, przekonywanie do wartości własnej pracy)⁴². Nieumiejętna prezentacja własnych wytworów powoduje, że czyjaś praca może pozostać niedoceniona. Jednak niezależność powiązana z psychotycznością⁴³ może prowadzić do niekorzystnych sytuacji i kosztów społecznych, ponieważ powoduje trudności we współpracy z powodu nieprzestrzegania powszechnie obowiązujących norm postępowania. W warunkach obecności zdolności twórczego myślenia i niezależności, a jednocześnie niewielkiej otwartości mamy do czynienia z kreatywnością sztywną i buntowniczą⁴⁴. Według badań Macieja Karwowskiego, osoby o takiej charakterystyce cechuje również niska motywacja samoistna, obniżony poziom twórczej skuteczności i często brak własnych zainteresowań.

Przekonanie o twórczej skuteczności – między potencjałem a twórczymi efektami

Ważnym czynnikiem mogącym zaważyć na realizacji lub niezrealizowaniu potencjału twórczego jest sposób postrzegania siebie w kategoriach twórczej skuteczności. Potencjał twórczy ma znaczenie szczególne, ważne jest jednak również poczucie i świadomość, że się nim dysponuje. Opie-

⁴² R.J. Sternberg, T.I. Lubart: *Buy Low and Sell High: An Investment Approach to Creativity*. „Current Directions in Psychological Science” 1992, no. 1, s. 1–5.

⁴³ H.J. Eysenck: *Genius: The Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

⁴⁴ M. Karwowski: *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów...*

rając się na modelu Bandury, przyjmujemy, że postrzegana skuteczność funkcjonowania w danej dziedzinie odgrywa niebagatelną rolę, wpływając na zachowanie jednostki zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio – poprzez cele i aspiracje, skłonności emocjonalne i sposób postrzegania przeszkód i możliwości w środowisku społecznym⁴⁵. Poczucie twórczej samoskuteczności zawiera się w przekonaniu danej osoby, że jest ona w stanie rozwiązywać problemy wymagające twórczego myślenia i twórczo działać⁴⁶. Badania prowadzone w Polsce pokazują związki między poczuciem twórczej skuteczności a twórczym myśleniem⁴⁷, ciekawością poznawczą⁴⁸, otwartością na doświadczenie⁴⁹ oraz motywacją samoistną⁵⁰. Wskazane wyniki badań poparte analizą treści pozycji kwestionariuszowych służących do badania samoskuteczności twórczej sugerują, że granica pomiędzy samooceną zdolności twórczych a poczuciem skuteczności twórczej jest bardzo cienka. Wysokie wskaźniki zbieżności skłaniają do postawienia pytania: Czy obszaru potencjału twórczego nie należałoby poszerzyć o kategorię „samoskuteczność twórcza”? Pozytywny związek poczucia twórczej skuteczności z twórczymi osiągnięciami⁵¹ oraz związek intelektualnej samoskuteczności z twórczością naukową⁵² mogą być argumentem na rzecz takiej decyzji. Twórcza samoskuteczność jest potrzebna do podjęcia intelektualnego ryzyka tworzenia czegoś nowego, lecz niepewnego⁵³, jest więc ważnym, a dotychczas

⁴⁵ A. Bandura: *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, 1997.

⁴⁶ P. Tierney, S.M. Farmer: *Creative Self-efficacy Development and Creative Performance over Time*. „Journal of Applied Psychology” 2011, no. 96 (2), s. 277–293.

⁴⁷ M. Karwowski: *It Doesn't Hurt to Ask... But Sometimes It Hurts to Believe: Polish Students' Creative Self-efficacy and Its Predictors*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2011, no. 5 (2), s. 154–164.

⁴⁸ M. Karwowski: *Did Curiosity Kill the Cat? Relationship between Trait Curiosity, Creative Self-efficacy and Creative Personal Identity*. „Europe's Journal of Psychology” 2012, no. 8 (4), s. 547–558.

⁴⁹ M. Karwowski et al: *Big Five Personality Traits as the Predictors of Creative Self-efficacy and Creative Personal Identity: Does Gender Matter?* „Journal of Creative Behavior” 2013, no. 47 (3), s. 215–232.

⁵⁰ M. Karwowski, I. Lebuda, E. Wiśniewska: *Measurement of Creative Self-efficacy and Creative Role-identity*. „High Ability Studies”. [w druku].

⁵¹ K.S. Jaussi, A.E. Randel, S.D. Dionne: *I Am, I Think I Can, and I Do: The Role of Personal Identity, Self-efficacy and Cross-application of Experiences in Creativity at Work*. „Creativity Research Journal” 2007, no. 19 (2–3), s. 247–258; H.S. Lim, J.N. Choi: *Testing an Alternative Relationship between Individual and Contextual Predictors of Creative Performance*. „Social Behavior and Personality” 2009, no. 37 (1), s. 117–136; P. Tierney, S.M. Farmer: *Creative Self-efficacy...*

⁵² G.J. Feist, F.X. Barron: *Predicting Creativity...*

⁵³ R.A. Beghetto: *Creative Self-efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students*. „Creativity Research Journal” 2006, no. 18 (4), s. 447–457.

niedoceniającym elementem potencjału twórczego. Wobec tego istotne stają się pytania dotyczące warunków kształtowania tego przekonania i jego związków z innymi czynnikami psychologicznymi i społecznymi.

Gdy kreatywność staje się częścią tożsamości

Konstruktem zbliżonym do poczucia własnej twórczej skuteczności, lecz nietożsamym z nim, jest poczucie twórczej tożsamości (PTT: *creative personal identity*⁵⁴). PTT opisuje stopień, w jakim twórczość jest ceniona przez jednostkę i w subiektywnym przekonaniu stanowi istotną część jej tożsamości. Przekonanie, że kreatywność stanowi ważny element życia, ukierunkowuje działania i wspiera samoskuteczność twórczą⁵⁵, a według jednej z koncepcji jest jej prekursorem⁵⁶. Osoby, dla których twórczość jawi się jako istotna, poszukują możliwości wykorzystywania kreatywności w pracy czy szkole, częściej są zmotywowane samoistnie⁵⁷ i w rezultacie charakteryzują się wyższym poziomem osiągnięć twórczych⁵⁸. Jeśli PTT towarzyszą kompetencje kierunkowe, zwiększają się także osiągnięcia⁵⁹.

Przytoczone wnioski, poparte wstępnymi wynikami własnych badań⁶⁰, stanowią oparcie dla hipotezy, że poczucie twórczej tożsamości jest czynnikiem modyfikującym (moderatorem) relacji między potencjałem a osiągnięciami. Tym samym poczuciu twórczej tożsamości należy się status jednego z istotnych uwarunkowań realizacji potencjału. Osoby przejawiające zdolność twórczego myślenia, lecz niedoceniające znaczenia kreatywności i twórczości, mają znacznie mniejsze szanse na twórcze osiągnięcia niż ci, dla których twórczość jest ważna.

⁵⁴ K.S. Jaussi, A.E. Randel, S.D. Dionne: *I Am, I Think I Can, and I Do...*

⁵⁵ M. Karwowski, I. Lebuda, E. Wiśniewska: *Measurement of Creative Self-efficacy...*

⁵⁶ P. Tierney, S.M. Farmer: *Creative Self-efficacy...*

⁵⁷ K.S. Jaussi, A.E. Randel, S.D. Dionne: *I Am, I Think I Can, and I Do...*

⁵⁸ M. Karwowski: *Creative Self-concept and Creative Achievement among a Representative Sample of Poles*. [Maszynopis w przygotowaniu].

⁵⁹ P. Tierney, S.M. Farmer: *Creative Self-efficacy...*

⁶⁰ J. Szen-Ziemiańska, M. Karwowski: *Poczucie twórczej tożsamości moderuje związek zdolności twórczych i osiągnięć w pracy naukowej*. Plakat zaprezentowany podczas XXXV Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego pt. *Psychologia w zmieniającym się świecie*, który odbył się 18–22.09.2014 w Bydgoszczy.

Dyskusja

Przedmiotem tego artykułu uczyniliśmy kwestię kluczową dla całego bieżącego tomu „Chowanny”: problem statusu „potencjału” i jego relacji z faktycznymi osiągnięciami twórczymi. Faktem jest, że potencjał to jeden z najbardziej rozmytych, niedookreślonych terminów, jakimi posługują się pedagodzy i psychologowie. W klasycznej psychologii edukacji odpowiada mu w pewnej mierze pojęcie „predyspozycja”⁶¹ rozumiane jako konglomerat właściwości poznawczych, osobowościowych, motywacyjnych, wolicjonalnych, ale także warunków środowiskowych. Współczesny kontynuator prac Lee Cronbacha i Richarda Snowa – David Lohman tak oto pisze o predyspozycjach:

predyspozycja (*aptitude*) odnosi się do stopnia gotowości do uczenia się i efektywnego działania w konkretnej sytuacji lub dziedzinie (Corno et al., 2002). Dlatego spośród wielu charakterystyk, z jakimi jednostka napotyka sytuację, wybrane, pomagające działać efektywnie, pełnią funkcję predyspozycji. Wśród ich przykładów znajdują się zdolności do zrozumienia instrukcji, kontroli własnego czasu, właściwego użycia zdobytej uprzednio wiedzy, czynienia właściwych uogólnień i wyciągania wniosków, zarządzania własnymi emocjami. Tak więc predyspozycje do uczenia się wykraczają zdecydowanie poza zdolności poznawcze. Elementy osobowości i motywacji zwykle również działają jako predyspozycje. Przeszłe osiągnięcia są ważnym elementem predyspozycji do osiągnięć przyszłych. To, czy w konkretnej sytuacji będą one pełniły taką funkcję, zależy zarówno od skłonności jednostki do używania wcześniej zdobytej wiedzy, jak też od wymogów i ograniczeń narzucanych przez sytuację. Dlatego zrozumienie, które spośród licznych charakterystyk jednostki mogą działać jako predyspozycje, powinno mieć u zarania szczegółową analizę wymogów i możliwości środowiska. Definiowanie sytuacji jest więc częścią definiowania predyspozycji⁶².

Choć potencjał można więc zdefiniować jako predyspozycję, w tym artykule bliskie było nam nieco węższe i bardziej specyficzne rozumienie tego fenomenu – utożsamiliśmy go bowiem z kreatywnością i dążyliśmy do pokazania relacji potencjału z osiągnięciami twórczymi. Problem ten

⁶¹ L.J. Cronbach, R.E. Snow: *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. Oxford: Irvington, 1977.

⁶² D.F. Lohman: *The Role of Nonverbal Ability Tests in Identifying Academically Gifted Students: An Aptitude Perspective*. „Gifted Child Quarterly” 2005, no. 49 (2), s. 111-138.

ma istotne znaczenie praktyczne. To osiągnięcia twórcze konkretnych osób oddziałują na społeczeństwo, decydują o postępie i innowacjach. Właściwe zdefiniowanie potencjału i ustalenie, w jakiej mierze i w jakich warunkach prowadzi do osiągnięć, jest konieczne dla planowania działań rozwojowych, zarówno w edukacji, jak i biznesie. Operacjonalizacja kreatywności za pośrednictwem wybranych zdolności poznawczych (myślenie dywergencyjne, dostrzeganie problemów, wgląd) i cech osobowościowych (otwartość i niezależność) znajduje uzasadnienie w przypadku i polskiej, i zagranicznej literatury przedmiotu⁶³.

Dyskutowane wyniki badań świadczą o tym, że kreatywność jest warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym osiągnięć twórczych. Niewielka liczba badań bezpośrednio podejmujących ten problem rodzi jednak potrzebę prowadzenia dalszych studiów empirycznych. W szczególności status kreatywności jako „warunku niewystarczającego” powinien stymulować nowe badania. Przejście od twórczości płynnej do wybitnej⁶⁴ wymaga współwystępowania wielu czynników intra- i interpersonalnych. Sądzimy, że jednym z kluczowych kierunków badawczych w bliskiej przyszłości jest uwzględnienie roli poczucia twórczej skuteczności oraz tożsamości i ich wzajemnych związków w wyjaśnianiu relacji między potencjałem a osiągnięciami. Czynniki te dotyczą obrazu siebie, ich plastyczny charakter zaś (w odróżnieniu od osobowości, zob. dyskusja⁶⁵) sprawia, że możliwe jest ich kształtowanie i modelowanie⁶⁶.

Pełen opis uwarunkowań realizacji potencjału zapewne nie dokona się nigdy – każdy nawet najbardziej rozbudowany model teoretyczny zawsze będzie upraszczał rzeczywistość, z kolei nawet najbardziej doskonałe badanie empiryczne nie ujmie wszystkich możliwych zmiennych wyjaśniających. Nie oznacza to jednak, że nie należy dążyć do jak najpełniejszego opisu mechanizmów stojących za potencjałem twórczym i jego realizacją. Wiele spośród tych mechanizmów ma charakter motywacyjny, wiele społeczny; inne usytuowane są w przestrzeni biologicznej⁶⁷, inne w makrospołecznej⁶⁸ i kulturowej⁶⁹. Nawet jeśli rozwiązanie

⁶³ M. Karwowski: *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów...*; J.C. Kaufman: *Kreatywność...*

⁶⁴ E. Nęcka: *Psychologia twórczości...*

⁶⁵ M. Karwowski et al.: *Big Five Personality Traits...*

⁶⁶ G.E. Mathisen, K.S. Bronick: *Creative Self-efficacy: An Intervention Study*. „International Journal of Educational Research” 2009, no. 48 (1), s. 21–29.

⁶⁷ M. Karwowski, I. Lebuda: *Digit Ratio Predicts Eminence of Polish Actors*. „Personality and Individual Differences” 2014, no. 64, s. 30–34.

⁶⁸ D.K. Simonton: *Geniusz*. Przeł. M. Godyń. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.

⁶⁹ V.P. Glaveanu: *Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology*. „New Ideas in Psychology” 2010, no. 28 (1), s. 79–93.

zagadki realizacji potencjału miałyby się nigdy nie udać (w co wątpimy), warto ten problem podejmować – zarówno z powodów poznawczych, jak i praktycznych.

Bibliografia

- Amabile T.M.: *Creativity in Context*. Boulder: Westview Press Inc., 1996.
- Bandura A.: *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, 1997.
- Batey M., Furnham A.: *Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature*. „Genetic, Social, and General Psychology Monographs” 2006, no. 132 (4).
- Beghetto R.A.: *Creative Self-efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students*. „Creativity Research Journal” 2006, no. 18 (4).
- Carson S.H., Peterson J.B., Higgins D.M.: *Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire*. „Creativity Research Journal” 2005, no. 17 (1).
- Colangelo N. et al.: *The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a Measure of Mechanical Inventiveness*. „Creativity Research Journal” 1992, no. 5 (2).
- Costa P.T., McCrae R.R.: *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory Professional Manual*. Odessa: FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
- Cramond B.: *The Torrance Test of Creative Thinking: From Design through Establishment of Predictive Validity*. In: *Beyond Terman. Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*. Eds. R.F. Subotnik, K.D. Arnold. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corp., 1994.
- Cronbach L.J., Snow R.E.: *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. Oxford: Irvington, 1977.
- DeYoung C.G., Flanders J.L., Peterson J.B.: *Cognitive Abilities Involved in Insight Problem Solving: An Individual Differences Model*. „Creativity Research Journal” 2008, no. 20 (3).
- Eysenck H.J.: *Genius: The Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Feist G.J.: *A Meta-analysis of the Impact of Personality on Scientific and Artistic Creativity*. „Personality and Social Psychological Review” 1998, no. 2 (4).
- Feist G.J., Barron F.X.: *Predicting Creativity from Early to Late Adulthood: Intellect, Potential, and Personality*. „Journal of Research in Personality” 2003, no. 37.
- Glaveanu V.P.: *Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology*. „New Ideas in Psychology” 2010, no. 28 (1).

- Gralewski J., Karwowski M.: *Polite Girls and Creative Boys? Students' Gender Moderates Accuracy of Teachers' Ratings of Creativity*. „Journal of Creative Behavior” 2013, no. 47 (4).
- Guilford J.P.: *Natura inteligencji człowieka*. [Tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki]. Warszawa: PWN, 1978.
- Jauk E., Benedek M., Neubauer A.C.: *The Road to Creative Achievement: A Latent Variable Model of Ability and Personality Predictors*. „European Journal of Personality” 2013, wileyonlinelibrary.com, doi: 10.1002/per.1941.
- Jaussi K.S., Randel A.E., Dionne S.D.: *I Am, I Think I Can, and I Do: The Role of Personal Identity, Self-efficacy and Cross-application of Experiences in Creativity at Work*. „Creativity Research Journal” 2007, no. 19 (2-3).
- Karwowski M.: *Creative Mindset: Measurement, Correlates, Consequences*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2014, no. 8 (1).
- Karwowski M.: *Creative Self-concept and Creative Achievement among a Representative Sample of Poles*. [Maszynopis w przygotowaniu].
- Karwowski M.: *Did Curiosity Kill the Cat? Relationship between Trait Curiosity, Creative Self-efficacy and Creative Personal Identity*. „Europe's Journal of Psychology” 2012, no. 8 (4).
- Karwowski M.: *It Doesn't Hurt to Ask... But Sometimes it Hurts to Believe: Polish Students' Creative Self-efficacy and Its Predictors*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2011, no. 5 (2).
- Karwowski M.: *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*. W: *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Red. M. Karwowski, A. Gajda. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.
- Karwowski M.: *Zgłębianie kreatywności: Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2009.
- Karwowski M., Lebuda I.: *Digit Ratio Predicts Eminence of Polish Actors*. „Personality and Individual Differences” 2014, no. 64.
- Karwowski M., Lebuda I.: *Types and Profiles of Creativity: Toward Theoretical Integration*. Prezentacja na „The 32nd International Human Science Research Conference”, Alborg, 13-16.08.2013.
- Karwowski M., Lebuda I., Wiśniewska E.: *Measurement of Creative Self-efficacy and Creative Role-identity*. „High Ability Studies”. [w druku].
- Karwowski M. et al.: *Big Five Personality Traits as the Predictors of Creative Self-efficacy and Creative Personal Identity: Does Gender Matter?* „Journal of Creative Behavior” 2013, no. 47 (3).
- Kaufman J.C.: *Kreatywność*. Przeł. M. Godyń. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2011.

- Kaufman J.C., Beghetto R.A.: *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. „Review of General Psychology” 2009, no. 13 (1).
- Kaufman S.B.: *Opening up Openness to Experience: A Four-factor Model and Relations to Creative Achievement in the Arts and Sciences*. „Journal of Creative Behavior” 2013, no. 47 (4).
- Kim K.H.: *Meta-analyses of the Relationship of Creative Achievement to Both IQ and Divergent Thinking Test Scores*. „Journal of Creative Behavior” 2008, no. 42 (2).
- King L.A., McKee Walker L., Broyles S.J.: *Creativity and the Five-factor Model*. „Journal of Research in Personality” 1996, no. 30 (2), s. 189–203.
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Lim H.S., Choi J.N.: *Testing an Alternative Relationship between Individual and Contextual Predictors of Creative Performance*. „Social Behavior and Personality” 2009, no. 37 (1).
- Lin W. et al.: *The Relations of Gender and Personality Traits on Different Creativities: A Dual-process Theory Account*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2012, no. 6 (2).
- Lohman D.F.: *The Role of Nonverbal Ability Tests in Identifying Academically Gifted Students: An Aptitude Perspective*. „Gifted Child Quarterly” 2005, no. 49 (2).
- Mathisen G.E., Bronick K.S.: *Creative Self-efficacy: An Intervention Study*. „International Journal of Educational Research” 2009, no. 48 (1).
- McCrae R.R.: *Creativity, Divergent Thinking, and Openness to Experience*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, no. 52 (6).
- Milgram R.M., Hong E.: *Creative Thinking and Creative Performance in Adolescents as Predictors of Creative Attainments in Adults*. In: *Beyond Terman. Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*. Eds. R.F. Subotnik, K.D. Arnold. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp., 1994.
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.
- Okuda S.M., Runco M.A., Berger D.E.: *Creativity and the Finding and Solving of Real-world Problems*. „Journal of Psychoeducational Assessment” 1991, no. 9 (1).
- Perleth C., Heller K.A.: *The Munich Longitudinal Study of Giftedness*. In: *Beyond Terman. Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent*. Eds. R.F. Subotnik, K.D. Arnold. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp., 1994.
- Plucker J.A.: *Is the Proof Really in the Pudding? Reanalysis of Torrance’s Longitudinal Data*. „Creativity Research Journal” 1999, no. 12 (2).
- Runco M.A., Okuda S.M.: *Problem Discovery, Divergent Thinking, and the Creative Process*. „Journal of Youth and Adolescence” 1988, no. 17 (3).

- Runco M.A. et al.: *Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A Fifty-year Follow-up*. „Creativity Research Journal” 2010, no. 22 (4).
- Simonton D.K.: *Geniusz*. Przeł. M. Godyń. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.
- Sternberg R.J., Lubart T.I.: *Buy Low and Sell High: An Investment Approach to Creativity*. „Current Directions in Psychological Science” 1992, no. 1.
- Strzałecki A.: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2003.
- Szen-Ziemiańska J., Karwowski M.: *Poczucie twórczej tożsamości moderuje związek zdolności twórczych i osiągnięć w pracy naukowej*. Plakat zaprezentowany podczas XXXV Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego pt. Psychologia w zmieniającym się świecie, który odbył się 18-22.09.2014 w Bydgoszczy.
- Tierney P., Farmer S.M.: *Creative Self-efficacy Development and Creative Performance over Time*. „Journal of Applied Psychology” 2011, no. 96 (2).
- Tierney P., Farmer S.M.: *Creative Self-efficacy: Its Potential Antecedents and Relationship to Creative Performance*. „Academy of Management Journal” 2002, no. 45 (6).
- Welling H.: *Four Mental Operations in Creative Cognition: The Importance of Abstraction*. „Creativity Research Journal” 2007, no. 19 (2-3).

Joanna Szen-Ziemiańska, Maciej Karwowski

Determinants of the realization of the potential – From creativity to achievements

Summary: The purpose of this paper is to review the literature in regard to the theoretical status and predictive validity of the creative potential, towards creative achievements. We discuss the results of classic and modern studies which allow us to conclude which components of creative potential are crucial for understanding of the effectiveness and success in various domains of creativity. Particular attention is paid to the construct of creative self-efficacy, which we consider to be important, and so far underestimated element of creative potential, as well as creative personal identity: treated as a moderator of the relationship between potential and achievement.

Key words: creativity, creative potential, creative achievements

Joanna Szen-Ziemiańska, Maciej Karwowski

**Die Bedingungen für Realisation des Potentials:
von der Kreativität zu schöpferischen Leistungen**

Zusammenfassung: In ihrem Artikel präsentieren die Verfasser den Überblick über die Fachliteratur zum Thema: theoretischer Status und vorhersehbare Richtigkeit des mit der Kreativität gleichgesetzten schöpferischen Potentials angesichts der schöpferischen Leistungen. Sie erörtern die Ergebnisse der herkömmlichen und gegenwärtigen Forschungen, die zu entscheiden ermöglichen, ob und wenn ja - inwieweit die einzelnen Elemente der Kreativität die Unterschiedlichkeit der Erfolge auf den einzelnen Schaffensgebieten klären lassen. Besondere Aufmerksamkeit schenken die Verfasser der „schöpferischen Selbsteffektivität“, die sie für ein bisher unterschätztes Element des schöpferischen Potentials halten, und dem „Gefühl der schöpferischen Identität“ als einem Element, das für die Relation zwischen dem Potential und den Leistungen ausschlaggebend ist.

Schlüsselwörter: schöpferisches Potential, Kreativität, schöpferische Leistungen



Katarzyna Krasoń

Uniwersytet Śląski

Ekspresja somaestetyczna w aktualizacji potencjalności kreatywnej dziecka

każde ciało, nawet jeśli jest małe, zawsze zawiera w sobie świat¹.

Kilka słów o ekspresji dziecka, somaestetyce i tworzeniu – w ujęciu terminologicznym

W literaturze przedmiotu odnajdziemy wiele prób zdefiniowania pojęcia „ekspresja”, zauważymy pewne punkty dominantowe różnych ujęć zagadnienia, przy czym najczęściej orbitują one wokół uzewnętrznienia indywidualności, odbywającego się drogą zarówno świadomej pracy inteligencji podmiotu ekspresji, jak i jego intuicji, podświadomości czy wyobraźni. Owo „wyrażenie się” zaś dokonuje się w stanie znaczącego zaangażowania emocjonalnego, jest motywowane wewnętrznie i determinowane wolą człowieka, a ekspresję całej osobowości nazywamy twórczością². Za Stanisławem Popkiem powiemy też, iż samo w ten sposób powstałe dzieło, skomponowane w wyniku twórczej ekspresji, wyzyskuje „efekt emocjonalny”³, bazując na nośnikach wartości uczuciowych zakodowanych w wytworze.

¹ B. Pascal: *Mysli*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa: Wydawnictwo „Pax”, 1989, s. 61.

² A. Trojanowska-Kaczmarek: *Dziecko i twórczość*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1971, s. 5–32.

³ S. Popek: *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 51.

Terminem „ekspresja” posługiwali się już starożytni Grecy, choć używali do tego słowa *mimesis*, oznaczającego wyrażanie uczuć w tańcu, śpiewie czy poezji. W następstwie czasowym dokonuje się koincydencja rozumienia pojęć ekspresji i kontemplacji, ponieważ zauważono, że narzędzia ekspresji (taniec, muzyka, poezja) mogą oddziaływać i na twórców, i odbiorców⁴. Samo określenie „ekspresja” pochodzi od łacińskiego *expressio* (wyciskanie soku) i metaforycznie zostaje odniesione do pozostawiania/odciskania śladów na otoczeniu, ujawnianiu i wyrażaniu siebie⁵. Koresponduje owo definiowanie z ideą Herberta Reada, który to ekspresję rozumie jako wrodzoną potrzebę wyrażania przeżyć oraz komunikowania innym swoich myśli i uczuć, a także koncepcją Władysława Tatarkiewicza, uznającego, iż oznacza ona wyrażanie treści psychicznej poprzez przedmioty/wytwory, ujawniające rzeczywiste zjawiska emocjonalne występujące w istotach posiadających życie psychiczne⁶.

W przypadku małego dziecka mamy do czynienia głównie ze spontaniczną ekspresją twórczą, która pozwala uzewnętrznić jego uczucia, myśli i przekonania⁷, dlatego traktuje się ją jako samorzutną wypowiedź kilkuletniego wykonawcy, szczególnie w języku sztuki, a zatem wyrażania się w muzyce, wytworze plastycznym, ruchowym czy w sztuce dramatycznej⁸. Stanisław Poppek etapy tworzenia dzieła nazwał procesem twórczym, uznając, że jest to „szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego ja”⁹. Dlatego taka samorzutna prezentacja przeżywanych i doświadczanych przez siebie doznań przyczynia się do wyrażenia tego, co w inny sposób trudno jest przekazać. Poprzez takie działania dziecko może w bezpieczny dla siebie sposób przełamywać swoje lęki, nieśmia-

⁴ Potwierdzają to badania między innymi K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005 i Eadem: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.

⁵ S. Poppek: *Barwy i psychika...*, s. 117.

⁶ Podają za: ibidem, s. 118.

⁷ M. Piszczek: *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę. Wybrane zagadnienia i metody*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009, s. 96.

⁸ Zob. W. Pielasińska: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Warszawa: WSiP, 1983, s. 5.

⁹ S. Poppek: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 1985, s. 33.

łość, zapomnieć o posiadanych ograniczeniach natury fizycznej czy psychicznej¹⁰.

Dodatkowo wytwory dziecięce można nazwać twórczością bezinteresowną, ponieważ proces jej powstawania jest improwizacją. Jan Zborowski podkreślił także, że w przypadku dzieci twórczość ma głównie charakter zabawowy¹¹. Improwizacja jest dla dziecka czymś naturalnym, ponadto pomaga poradzić sobie z różnymi problemami w funkcjonowaniu, otwiera na poszukiwanie, odkrywanie i tworzenie świata wokół siebie. Widać to dobitnie w zajęciach ruchowych. Ruch dowolny (niedyrektywny) generowany zostaje muzyką, jest bardziej naturalny niż ruch kierowany. Daje on wiele radości z samej możliwości tworzenia ruchu, przyczynia się do odreagowania istniejących napięć i lęków, daje poczucie sprawstwa, odzwierciedlając ekspresyjnie obecne w danej chwili w kreatorze emocje i wrażenia, gdyż „ruch ciała jest jednym z pierwotnych sposobów okazywania tego, co czujemy”¹².

Swobodny, a nie z góry narzucany ruch przyczynia się do wielu zmian zachodzących w funkcjonowaniu konkretnego dziecka, sprzyjając poznawaniu siebie, pokonywaniu trudności, ale i ukazując możliwości realizacji własnych pragnień, rozwijania poczucia wolności i niezależności, dojrzewania i dorastania na różnych płaszczyznach¹³.

Co istotne dla nas, ekspresja ruchowa, motoryczna wiązana zostaje z percepcją, co ukazuje jeszcze jeden istotny walor, jaki wychowankowi oferuje ta forma tworzenia. Integracja percepcyjno-motoryczna wszak bywa ujmowana jako „psychomotoryka” dla znaczenia „czynności ruchowych”. Jak podaje Marta Bogdanowicz, czynności tego rodzaju są ruchową odpowiedzią na bodźce sensoryczne i przebiegają pod aferentną kontrolą kinestetyczną (czucie ruchu) i dotykową¹⁴. Skojarzenie tych dwóch dróg doznawania i wyrażania siebie przynosi nie-

¹⁰ L. Kataryńczuk-Mania: *Formy aktywności muzycznej w klasie integracyjnej*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*. Red. E. Jutrzyzna. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2003, s. 91.

¹¹ J. Zborowski: *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: WSiP, 1986, s. 24–25.

¹² A. Gersie, N. King: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. Rustecka. Warszawa: Wydawnictwo „Cyklady”, 1999, s. 322.

¹³ K. Krasoń, G. Szafraniec: *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 19–32; por. też: Eadem: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy*. „Early Child Development and Care” 1999, vol., s. 158.

¹⁴ M. Bogdanowicz: *Integracja percepcyjno-motoryczna: Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 14.

zwykle cenny edukacyjnie sposób pracy z małym dzieckiem. Rzeczywistość, w której żyje człowiek, ma przecież charakter wielozmysłowy, świat odbierany zostaje za sprawą zaangażowania wielu narządów zmysłów, wpływa na organizm, oddziałując jako konfiguracja bodźców o różnej modalności, wymagając polisensorycznej percepcji, będącej swoistym efektem wytworzenia się powiązań międzyanalizatorowych¹⁵. Powiemy, dalej podążając za przywołaną badaczką, że „odbiór bodźców z otoczenia czy wnętrza organizmu, ujmowanych przez teorię informacji jako elementarne źródło informacji, odbywa się w formie szeregu czynności orientacyjnych. Informacja zawarta w bodźcach, jest odbierana przez receptory, które opisywana teoria traktuje jako »wejście informacji«. [...] Receptor – wejście informacyjne – odbiera więc informację zawartą w bodźcu, rejestruje ją za pomocą kodu, czyli zastosowania zasady transformacji otoczenia w jego obraz. [...] Kodowanie informacji zachodzi w przebiegu operacji orientacyjnych, takich jak percepcja”¹⁶. Złożenie z sobą przeto działań percepcyjnych i ekspresji motorycznej (cielesno-kinestetycznej) ukaże nową jeszcze wartość mieszczącą się w aktualizowaniu potencjalności wychowanka. Pozwoli na holistyczne doznawanie rzeczywistości i także wyrażanie siebie, dzięki czemu ujawniony zostaje cały zakres jego możliwości, deficyty zaś (jeśli takie zaistnieją) mają szansę skompensować się w owej koincydencji odbioru bodźców, emocji i chęci wyrażania siebie poprzez ciało. Wystarczy przywołać w tym kontekście badania Paula Dennisona¹⁷ czy Weroniki Sherborne¹⁸.

Ruch i motoryka generowane chęcią wyrażania siebie nie tylko pomagają poradzić sobie z deficytami, nabierają jeszcze znaczeń o nośności komunikacyjnej. „Kinezyka jako nauka o obserwowalnych, dających się wyodrębnić i posiadających znaczenie ruchach w komunikacji interpersonalnej [...] zajmuje się analizą trwałych ruchów mięśni”¹⁹. Badając ruch jako element komunikacyjny, opieramy się właściwie na pojęciu „kine”, a zatem najmniejszej możliwej do rozpoznania jednostce ruchu, oraz pojęciu „kinemorfem”, które stanowi niejako kombinację mniejszych ruchów nadających określone znaczenia ruchom każdej części ciała.

¹⁵ Ibidem, s. 16.

¹⁶ Ibidem, s. 23–24.

¹⁷ P. Dennison: *The Physical Aspects of Brain Organization*. „Brain Gym® Journal” 1996, no. 3.

¹⁸ W. Sherborne: *Ruch rozwijający dla dzieci*. Tłum. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.

¹⁹ D.G. Leathers: *Komunikacja niewerbalna: Zasady i zastosowanie*. Tłum. M. Trzcińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 89.

Analizując znaczenie ekspresji cielesno-motorycznej, będącej elementem wyrażania się poprzez język sztuki, zespolonej z percepcją rzeczywistości, nie można pominąć najistotniejszego jeszcze ujęcia, które zaczerpnięte zostanie z koncepcji Richarda Shustermana²⁰. Odwoływać się będziemy do idei „somaestetyki”; jej autor przekonuje, iż „emocjonalna wartość sztuki, jak wszystkie emocje, musi być doświadczana cieleśnie, aby była doświadczana w ogóle”²¹. Podążając niejako tak wyznaczoną trajektorią, dokonamy osadzenia namysłu nad ekspresją w somaestetyce, z odwołaniem się do cielesnego doświadczenia i eksploracji jako „miejsca sensoryczno-estetycznej percepcji (*aisthesis*) oraz kreatywnego kształtowania siebie”²². Punktem bazowym naszych rozważań stanie się założenie o jedności ciała i umysłu, przejawiające się jako krytyczne, ulepszające penetrowanie doświadczenia i używania swej fizyczności²³, gdyż niemożliwe jest myślenie bez pomocy ciała²⁴. Pojawia się w ten sposób samowiedza, opierająca się na rozeznaniu we własnym wymiarze substancjalnym, przy czym podkreślona zostaje istotność zarówno zewnętrznego wyglądu ciała, jego powierzchowności, jak i wewnętrznego doświadczenia, ponieważ oba te aspekty cielesności zostają w koncepcji Shustermana wyraźnie powiązane, tworząc zręby filozofii somaestetycznej, wiążącej – co dla nas ważne – rozwój mentalny z doskonaleniem cielesności. Owa fuzja pozwala jednocześnie na orientację we własnej kondycji, świadomość ciała i ruchów bowiem to nie tylko praca receptorów wewnętrznych, ale i myślenie oraz analizowanie własnych doznań. Kluczowe okazuje się – o czym przekonuje Constance A. Schrader – wyczulenie na informację płynącą z ciała. Najłatwiej dotrzeć do transferowanej „od-cieleśnie” wiedzy za sprawą treningu. On to wskaże ograniczenia i możliwości substancjalności ćwiczącego, rozszerzając komunikat poza fizyczność, dostarczając wiedzy o jego funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym²⁵. Jeśli potra-

²⁰ Koncepcję somaestetyki omawiam również w: K. Krasoń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.

²¹ R. Shusterman: *Thinking Through the Body. Education for the Humanities: A Plea for Somaesthetics*. Referat wygłoszony podczas I Polskiego Kongresu Estetycznego „Wizje i re-wizje” Kraków 21-24 września 2006 (materiały własne).

²² R. Shusterman: *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Tłum. W. Małecki. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2, 2007, s. 75.

²³ R. Shusterman: *Thinking Through the Body...*

²⁴ A. Wańtuch: *Taniec jako sztuka somaestetyczna par excellence. Rekonstrukcja filozofii Richarda Shustermana w kontekście tańca*. „Kultura Współczesna” 2011, nr 3, s. 58-60.

²⁵ C.A. Schrader: *A Sense of Dance. Exploring Your Moving Potential*. Champaign: Human Kinetics, 1996, s. 1.

fimy pozostawać w stanie wrażliwości i skupienia w odpowiednim stopniu, niezbędnym do tego, by zwrócić uwagę na sposób, w jaki zachowuje się i funkcjonuje nasze ciało, umiemy też uzmysłwić sobie stan naszej psychiki i nad owym stanem zapanować²⁶.

Co równie prymarne dla naszej formuły zajęć z dziećmi, przyjmujemy założenie, iż ekspresyjne czynności artystyczne oparte na ruchu mają potencjał otwierania przestrzeni „dla wieloznaczności zbudowanej na podstawie niezwykle kontekstu”²⁷, a zatem skoncentrujemy się na możliwościach odkrywania znaczeń w toku tworzenia ruchu niedyrektywnego. Maria Stasiakiewicz napisała, że „dziecko w toku własnej aktywności twórczej i za jej przyczyną odkrywa i »stwarza« świat oraz siebie jako wyodrębnioną fizycznie i psychicznie jednostkę”²⁸. Autorka stwierdziła, że dzięki owej aktywności dziecko osiąga kolejne etapy rozwoju. Działania twórcze można przeto rozpatrywać z perspektywy stosunku jednostki do własnego działania (w przypadku kilkuletnich wychowanków można mówić o stosunku do własnych doświadczeń oraz przeżyć). Maria Stasiakiewicz przedstawiła też cechy aktywności twórczej jednostki (będzie to głównie doświadczanie przez kreatora czegoś nowego, dotąd mu nieznanego), podkreślając znaczenie wewnętrznej motywacji w procesie tworzenia oraz stosunek jednostki do czynności, jakie wykonuje.

W tym miejscu przez chwilę zatrzymajmy się jeszcze na rozumieniu twórczości, a właściwie myślenia twórczego i potencjalności kreacyjnej, którą ujęto w tytule tego opracowania, a które to elementy będą obiektem moich badań empirycznych. Maciej Karwowski²⁹ uznaje, iż są to pojęcia dychotomiczne, przy czym twórczość to zjawisko społeczne, skutkujące zespoleniem osoby tworzącej, wytworu i audytorium. Myślenie twórcze jest jednym z komponentów ujawniających się w procesie tworzenia (w twórczości) i rozumiane jest jako swoista umiejętność oryginalnego, płynnego, giętkiego i nacechowanego elaboracją wytwarzania pomysłów³⁰. Kreatywność natomiast to potencjał (stąd nazywam ją potencjalnością), najniższy poziom twórczości, który może być ujawniony przez jednostkę, ale równie dobrze może się zdarzyć, iż zostanie „niespełnioną

²⁶ R. Shusterman: *O sztuce i życiu...*, s. 108.

²⁷ M. Kowalczyk: *Teatr w świadomości uczniów (1985-1990)*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 1995, s. 11.

²⁸ M. Stasiakiewicz: *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*. „*Życie Szkoły*” 1980, nr 402, s. 38-40.

²⁹ M. Karwowski: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009, s. 16-19.

³⁰ Zob. K. Krasoń: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu - wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I-III. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011 - podręcznik do narzędzia.

obietnicą”³¹. To niejako pierwiastek niezbędny do twórczego funkcjonowania, ale nie zawsze ujawniany. Aby owa potencjalność kreatywna mogła być zaktualizowana, niezbędne są rozmaite czynniki, na przykład cechy charakterologiczne jednostki, takie jak: otwartość i wrażliwość na problemy, ale i wsparcie środowiska wychowującego.

Przedstawiona płaszczyzna backgroundu mentalnego pozwoliła na skonstruowanie modelu zajęć opartych na ekspresji somaestetycznej, realizowanych z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zajęcia te – w moim zamierzeniu – winny umożliwić stymulowanie rozwoju wychowanków w zakresie potencjalności kreatywnej. Owa potencjalność zostanie ujawniona podczas zabaw dowolnych i w narracjach dziecięcych. Obserwowane zabawy i rejestrowane narracje dzieci zostaną bowiem zanalizowane tak, by uchwycić cechy wskazujące na przejawy myślenia twórczego³² (będącego swoistą realizacją potencjału) w zachowaniu badanych osób.

W stronę modelu zajęć

Zajęcia realizowane z dziećmi przyjmą charakter zabawy opartej na tworzeniu ruchu przy muzyce, a rudymmentarnym momentem będzie tu posadowienie całej koncepcji aktywności na ruchu niedyrektywnym³³, a więc na improwizacji. Sięgamy zatem do myśli Carla Rogersa³⁴ oraz jego uczniów (między innymi Virginii Mae Axline). Jest to swoiste podejście nastawione niejako na osobę, na specyficzny sposób współbycia z drugim człowiekiem, sprzyjający koherentnym zmianom i ułatwiający aktualizację potencjału uczestnika zajęć. Posługując się myślą V.M. Axline³⁵, określimy ten rodzaj ekspresji somaestetycznej jako technikę nieukierunkowaną, w której dziecku pozostawia się w zabawie całko-

³¹ M. Karwowski: *Zgłębianie kreatywności...*, s. 18.

³² Zmienne te zawarto w narzędziu pomiaru, które omówione jest w punkcie 3. Myślenie twórcze będzie zatem potwierdzeniem ujawnienia się potencjalności kreatywnej dziecka.

³³ W oryginalnej wersji metoda terapii niedyrektywnej przeznaczona była dla dzieci agresywnych i wrogich, lękliwych, zamkniętych, wycofujących się, mutystycznych, infantylnych, uzależnionych od dorosłych, nieprzystosowanych – dzieci z zaburzeniami emocjonalno-społecznymi, którym odmówiono miłości, poczucia bezpieczeństwa i szczęścia. Zob. B. Bokus: *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. Axline*. „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 5, s. 673–688 i G.L. Landreth: *Play Therapy. Dynamic of the Process off Counseling with Children*. Springfield: CHC Thomas Publ., 1982.

³⁴ C. Rogers: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Tłum. A. Dodziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus-Press, 1991, s. 7–8.

³⁵ V.M. Axline: *Play Therapy*. New York: Ballantine Books, 1947.

witą swobodę, samo bowiem decyduje, co i w jaki sposób będzie cieleśnie realizowało. Owa zabawa staje się naturalnym środkiem samowypowiadania się, stwarza kilkulatkowi możliwość „odegrania” swoich uczuć i problemów. Można pójść dalej i nazwać ten środek samowypowiadania się środkiem ekspresji. Podążając za nim, dziecko potrafi zaskakiwać samo siebie³⁶ i w ten sposób osiąga emocjonalną stabilność i staje się bardziej dojrzałe³⁷.

Za sprawą improwizacji ruchowej przy muzyce można osiągnąć pewien podwójny efekt: z jednej strony następuje „słuchanie-do-wewnątrz”, z drugiej strony – „słuchanie-na-zewnątrz”. Pierwsze oznacza koncentrację na własnym głosie wewnętrznym, który obejmuje fantazję, emocje, potrzeby, marzenia, drugie natomiast jest wsłuchiowaniem się w otoczenie, które umożliwia reagowanie na bodźce docierające drogą akustyczną³⁸. To ponownie ukazuje integrację – tym razem bodźców wewnętrznych i docierających spoza organizmu.

Słuchanie muzyki zatem inicjuje ekspresję ruchową niekierowaną, w której dzieci realizują swoje pomysły, wizję i budują dla siebie adekwatną fabułę. Po tej fazie następuje część narracyjna, okazuje się bowiem, iż potrzebna jest także rzeczywista werbalizacja, nawiązanie porozumienia pomiędzy uczestnikami zajęć. Słowne określenie dotyczące własnego somaestetycznego wytworu ujawnia indywidualne odczytania, wskazuje drogę dalszego poszukiwania sensów. Jest to możliwe, jeśli docenimy najistotniejszą z cech działalności twórczej, jaką jest tolerancja na niejednoznaczność³⁹. Refleksja rodząca się podczas takich kinestetycznych działań pomaga uczestnikom łatwiej zrozumieć to, co było przedmiotem improwizacji, pozwalając jednocześnie odnieść się do indywidualnych doznań. Poruszanie się w proksemicznie zagospodarowanej przestrzeni staje się równoznaczne z ujawnianiem swoich przeżyć, a także sposobu ich rozumienia. Tworzone w wyniku ruchowej improwizacji opowieści inicjujące mogą w następstwie wspólną historię, którą potrafimy ponownie opowiedzieć, tym razem swoiście „zgrywając” gesty generowane uprzednio. Formułę zabawy można ująć w postaci następujących elementów:

³⁶ D. Winnicott: *Bawienie się. Rozważania teoretyczne*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezińska et al. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995, s. 215–231.

³⁷ Rozważania podobne były już podejmowane w: K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, zwłaszcza rozdz. 3.3.2: *Improwizacja, czyli ruch niedyrektywny*.

³⁸ W. Strobel, G. Huppmann: *Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe, 1997, s. 58.

³⁹ O owej tolerancji pisze J. Sołowiej: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997, s. 13.

- słuchanie muzyki – dodajmy instrumentalnej, by nie sugerować tekstem sposobów jej odczytania, materiał przygotowuje nauczyciel, mając na uwadze możliwości recepcyjne swoich wychowanków oraz charakter ruchu, jaki chce – poprzez zawartość melorytmiczną materiału – ewokować;
- swobodny ruch niedyrektywny – improwizacja odbywająca się symultanicznie z nadawanym dźwiękiem; wszystkie dzieci tworzą jednocześnie, aby każdy czuł się bezpiecznie (niedopuszczalne jest, żeby część uczestników odgrywała rolę widzów, gdyż powodować to może dyskomfort ćwiczących osób);
- narracja dzieci, poświęcona swoim prezentacjom, tworzenie indywidualnych opowieści.

Opcjonalnie można też podjąć próbę utworzenia opowieści wspólnej, łączącej poszczególne pomysły uczestników, przy czym wykorzystujemy cały zakres pomysłów tworzonych wcześniej indywidualnie przez dzieci. Istotne jest pełne nastawienie na równorzędność pomysłów i otwarcie na ich odmienność. Tylko pełna akceptacja przynieść może komfort tworzenia i ekspresyjnego wyrażania siebie.

Zajęcia – co uwidoczniłam – nie mają skomplikowanej struktury, wymagają jedynie przestrzeni, aby uczniowie mogli swobodnie generować gesty w kinesferze, a także dobrego nagłośnienia sali, aby muzyka mogła przenikać głęboko do percypującego ją podmiotu i nieść znaczenia, jakie zostaną ujawnione w ekspresji somaestetycznej.

Zysk z tak ujętych zajęć można rozpatrywać wielotorowo, my jednak skoncentrujemy się na elemencie aktualizowania potencjału kreatywnego, badając stymulowanie kompetencji twórczych dzieci, które uczestniczyły w niedyrektywnej zabawie opartej na ruchowej aktywności.

Doniesienie z badań

Celem dociekań empirycznych⁴⁰ było określenie wpływu zajęć opartych na ekspresji somaestetycznej na poziom twórczego myślenia dzieci pię-

⁴⁰ Badaniami pilotażowymi objęto wybraną grupę dziewcząt pięcioletnich, które uczestniczyły w zajęciach *quasi*-eksperymentalnych, realizowanych w jednym z katowickich przedszkoli niepublicznych (możemy je nazwać próbą eksperymentalną, realizowaną techniką jednej grupy w ujęciu indywidualizującym – wg idei K. Konarzewskiego (K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000), gdzie analizujemy zmianę zachodzącą w obrębie obserwowanego pomiaru zmiennej zależnej u każdego uczestnika odrębnie. Grupa uczestniczyła w zajęciach somaestetycznych w całym roku szkolnym 2012/2013, które organizowane były systematycz-

cioletnich. Pytano o zakres zmiany, jaka dokonała się za sprawą improwizacji ruchowych (wieńczonych werbalizowaną opowieścią uczestników) w dwóch obszarach, wskazujących na aktualizowanie potencjału kreatywnego: a mianowicie w obszarze obserwowanej zabawowej aktywności nacechowanej dywergencyjnie oraz komponowania narracji. Czynniki eksperymentalne stanowią zatem specjalnie organizowane zajęcia z grupą 9 dziewcząt, oparte na ekspresji somaestetycznej. Taka liczebność uczestniczek umożliwiła indywidualizujące podejście do eksploracji. W celu zegzemplifikowania procedury metodologicznej można przywołać graficzne ujęcie problematyki (zob. rys. 1).

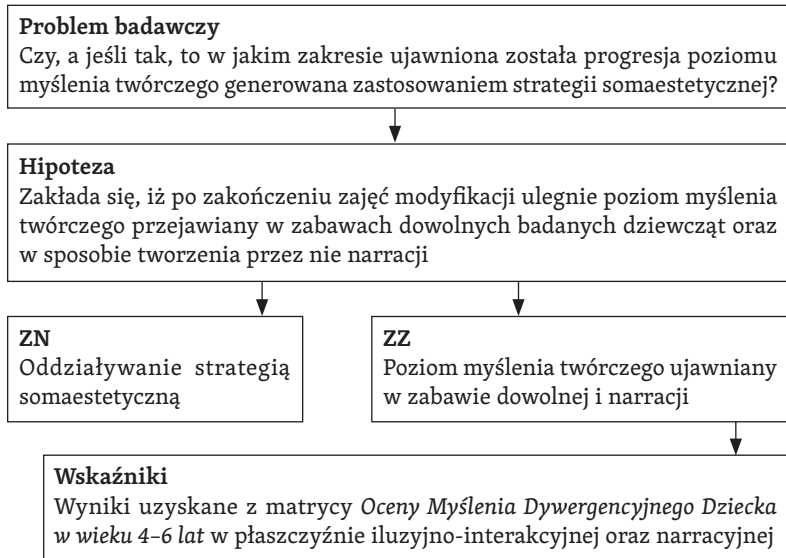
W pomiarze zmiennych wykorzystano jedynie dwa elementy autorskiej matrycy *Oceny Myślenia Dywergencyjnego Dziecka w wieku 4–6 lat*⁴¹, będące wskaźnikami myślenia dywergencyjnego, a mianowicie płaszczyznę iluzyjno-interakcyjną⁴², w której zakłada się, iż potencjał kreatywny naturalnie ujawnia się w przyrodzonej i charakterystycznej dla kilkulatek działalności, a więc podczas zabawy dowolnej⁴³. Punktem analizy staje

nie raz lub dwa razy w tygodniu. Pomiarzy I i II obejmowały obserwację kilkunastu zabaw dowolnych oraz analizę dwukrotnie podejmowanej narracji.

⁴¹ Pełne narzędzie wraz ze szczegółowym opisem znajdziemy w K. Krasoń: *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*. „Chowanna” 2002, T. 2 (19), s. 56–68.

⁴² Zebrany materiał notowany jest w schedule obserwacyjnej, analizującej następujące zagadnienia: Czy dziecko podejmuje zabawy samorzutnie? Czy łatwo przechodzi od jednego przedmiotu zabawy do drugiego? Czy przejmuje pomysły innych podczas zabawy? Jaka jest przedmiotowa specyfika zabaw? Każda cecha podlega skalowaniu (skale szacunkowe o charakterze cyfrowo-opisowym mieszczące się w przedziale od 0 do 4 zastosowano w celu zakreślenia właściwej wartości przypisanej przejawowi zachowania się dziecka). Podczas obserwacji, zmierzającej do ustalenia, czy podmiot badań podejmuje zabawy samorzutnie oraz czy łatwo przechodzi od jednego przedmiotu zabawy do drugiego, zastosowano punktację: 0 – nigdy, 1 – bardzo rzadko, 2 – czasami, 3 – często, 4 – bardzo często. Inną wycenę punktową wykorzystano do notowania spostrzeżeń dotyczących faktu, czy dziecko przejmuje pomysły innych podczas zabawy: 0 – bardzo często, 1 – często, 2 – czasami, 3 – bardzo rzadko, 4 – nigdy. Obszar przedmiotowy zabaw natomiast punktowany był według porządku: 0 – niechętnie się bawi, 1 – powiela gotowe zachowania, działanie ma charakter mimetyczny (jedynie naśladuje algorytm zauważony w rzeczywistości), 2 – nawiązuje do rzeczywistości, choć dostrzega iluzyjność, 3 – treść nie jest związana z rzeczywistością, nie czerpie z gotowych rozwiązań, 4 – pełna fantazja, brak nawiązań do sytuacji aktualnych lub stereotypów.

⁴³ Należy podkreślić, iż aktywność zabawowa dzieci była podejmowana w sposób naturalny, spontaniczny, tak jak to ma miejsce w części przeznaczony na swobodną działalność dziecka (najczęściej w czasie popołudniowych zajęć w przedszkolu). Nauczyciel jedynie rejestrował konkretne przejawy zachowania



Rys. 1. Podstawy metodologiczne badań

Źródło: opracowanie własne.

się więc obserwacja zachowań podejmowanych w zespole przez wychowanków. Drugą płaszczyzną to komponowanie narracji. Ta część matrycy ma na celu odnotowanie pomysłów werbalnych, generowanych w trakcie kontaktu ze stymulatorami⁴⁴, jakimi są zabawki⁴⁵. Utworzenie przez badane dzieci narracji poprzedzone jest zapoznaniem się z przedmiotami (nie może być ich więcej niż 4), z dodatkową możliwością manipulowania nimi. Inicjując opowiadanie⁴⁶, zachęcamy dziec-

się badanych dzieci podczas zabawy dowolnej, ale jej nie inicjował ani nie organizował. Dzięki temu widoczne były przejawy inicjatywy bądź podporządkowania się badanych dzieci oraz oryginalność ich działań.

⁴⁴ Zabawki – stymulatory – powinny ukierunkować wypowiedź dziecka. Wskaźniki zdolności dywergencyjnych zostały tu określone w pięciostopniowej skali: 0 – wymienia przedmioty, 1 – zarysowuje sytuację łączącą przedmioty i wymienia je kolejno, zgodnie z funkcją przedmiotu, 2 – modyfikuje sytuację drugą; oznacza to, że kolejny przedmiot zmienia nieco tok narracji, nadaje jej nowe znaczenie, 3 – występują więcej niż dwie modyfikowane sytuacje, 4 – każdy przedmiot wywołuje modyfikację, 5 – występuje modyfikacja (tak jak w punkcie 4) wzbogacona o dodatkowe elementy, wykraczające jeszcze poza stymulatory porządkujące narrację. Próba werbalna pozwoli wskazać na oryginalność, ale i giętkość myślenia.

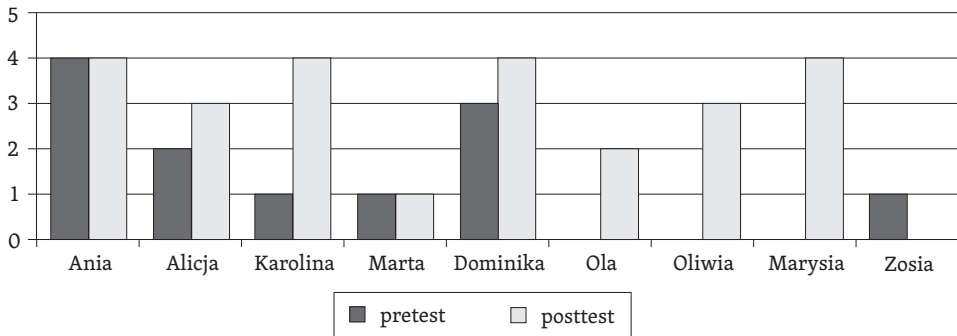
⁴⁵ Powinniśmy dostarczyć badanemu rzeczywiste przedmioty, a nie tylko desygnaty (np. obrazki).

⁴⁶ W razie konieczności wskazujemy badanym pewien porządek opisywania zdarzeń za pomocą pytań: do kogo przedmioty te mogą należeć? do czego są po-

ko, aby przemieszczało przedmioty, zmieniało ich wzajemne relacje przestrzenne, konfiguracje – umożliwi to uruchomienie myślenia zewnątrzno-przedmiotowego⁴⁷, charakterystycznego dla małego dziecka, i pozwoli ujawnić potencjał kreatywny poprzez nieskrępowaną narrację, ilustrowaną czynnościami na zgromadzonych przedmiotach – stymulatorach wypowiedzi.

Uzyskane z dwukrotnego pomiaru wyniki zebrane zostały w postaci wykresów. Wyraźnie zarysowano w nich wyniki uzyskane przez uczestniczki w badaniu pretestowym i posttestowym (oznaczono je innym odcieniem szarości). Najpierw skoncentrujemy się na pierwszej płaszczyźnie badanej, a zatem na obszarze iluzyjno-interakcyjnym (zob. rys. 2-5).

Rysunek 2 ukazuje zakres podejmowania aktywności samorzutnie, im większy wskaźnik punktowy – tym częściej widoczne jest samodzielne komponowanie czynności, od wyboru przedmiotu zabawy do jej przebiegu, także fabularnego. Dość czytelnie ujawnia się tendencja do zwiększania samodzielności dziewcząt, w 6 przypadkach odnotowano wzrost własnej aktywności, opartej na swoim pomysłe zabawy. Wskazuje to na wysoki poziom myślenia dywergencyjnego w zakresie jego oryginalności i płynności. Jedynie Marta i Ania uplasowały się na tym samym poziomie, przy czym druga z nich zawsze wykazywała się niezależnością i sama inicjowała zabawę. Jedynie Zosia w pomiarze posttestowym wykazała się zmniejszoną inicjatywą. Mogło to być jednak spowodowane dość istotną zmianą, jaka w wyniku zajęć ruchowych dokonała się w jej postępowaniu.



Rys. 2. Podejmowanie zabaw samorzutnie

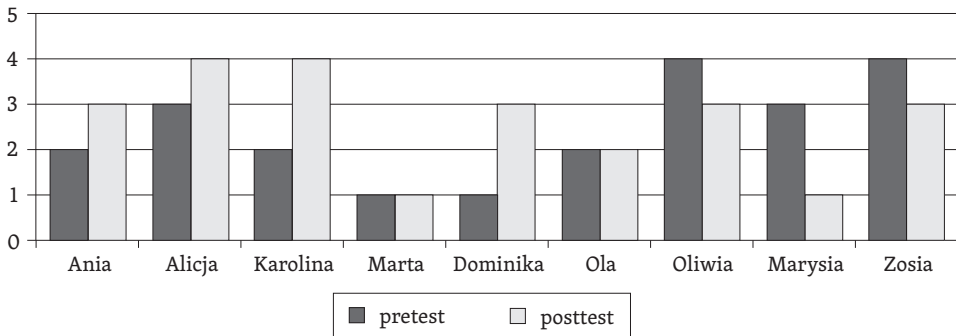
Źródło: opracowanie własne.

trzebne? co mogło się przydarzyć osobie, do której należały? Opowiedz o tym historyjkę.

⁴⁷ Myślenie to ma ścisły związek z praktycznym działaniem, por. M. Przetacznikowa: *Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 467 i n.

niu. Zauważono bowiem większe zainteresowanie koleżankami i nawiązywanie interakcji, czego na początku zajęć nie obserwowano. Zosia przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego zawsze bawiła się sama, nie wchodziła w relacje z innymi osobami. W finale badań dość blisko współpracowała z Dominiką, co prawdopodobnie spowodowało przejmowanie jej pomysłów zabawy.

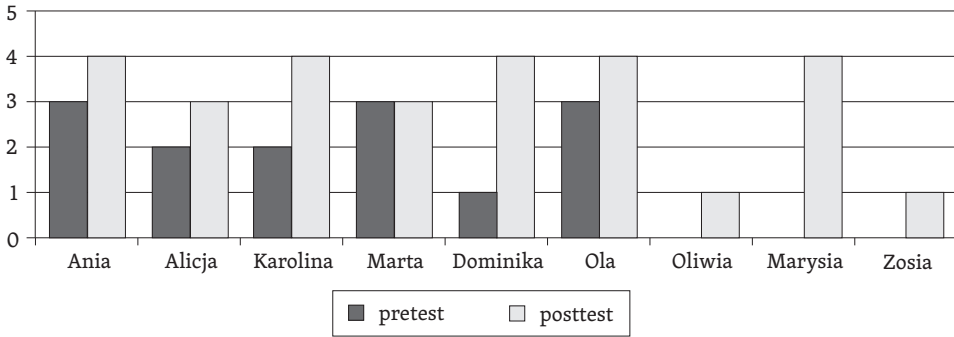
Kolejne zestawienie (rys. 3) ilustruje tendencję do przechodzenia od jednego przedmiotu zabawy do drugiego. Traktujemy tę skłonność jako przejaw giętkości myślenia. Im łatwiej dokonuje się zmiana przedmiotu zabawy, tym wyższy poziom tej cechy dywergencji (chodzi tu jednak nie o desygnaty rzeczowe, czyli zabawki, ale o temat i zakres zabawy, jaką podejmuje badany, inaczej powiemy, że odnotowujemy to, w co bawi się dziecko). W tym obszarze widzimy mniejszy postęp – 4 uczestniczki zwiększyły swoje możliwości zmiany kierunku myślenia, 2 z badanych dziewcząt nie przejawiały modyfikacji w tym zakresie, natomiast w przypadku 3 wychowanek: Oliwii, Marysi i Zosi odnotowano regres (największy – dwupunktowy – u Marysi). Jak się okazuje, giętkość myślenia jest cechą najmniej podatną na stymulację strategią somaestetyczną – trudno jednak wyciągnąć dalej idące wnioski z tego faktu, gdyż dociekanie ma jedynie charakter pilotażowy. Dodatkowo należałoby jeszcze dogłębniej przeanalizować moc różnicującą matrycy, zwłaszcza że u Marysi właśnie zauważono wcześniej największy progres w zakresie podejmowania samodzielnie aktywności zabawowej.



Rys. 3. Przechodzenie z jednego przedmiotu zabawy do innego

Źródło: opracowanie własne.

Potwierdzeniem niejako tej konstatacji może być kolejny rysunek (nr 4), zawierający wyniki obserwacji skierowanej na element przejmowania pomysłów innych dzieci podczas zabawy. Marysia uzyskała tu w postteście najwyższą notę, choć w pomiarze I reprezentowała całkowite przejmowanie pomysłów innych osób (por. rys. 2).



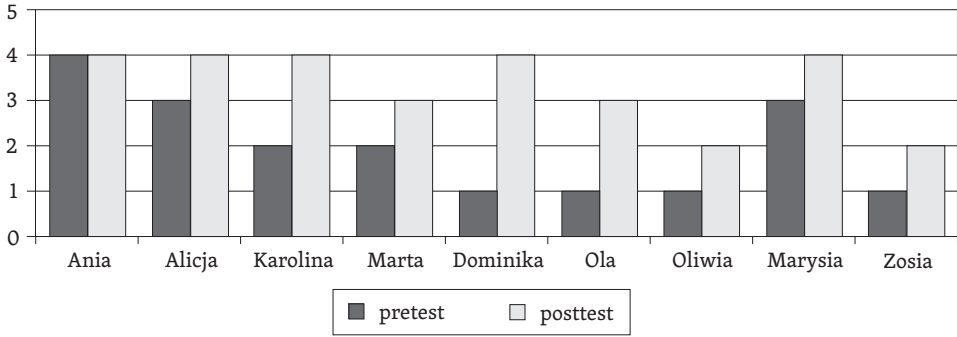
Rys. 4. Nieprzejmowanie pomysłów innych osób

Źródło: opracowanie własne.

Podobną, pozorną, niekonsekwencję dostrzec można w rezultatach uzyskanych przez Oliwię. Kiedy przejmowała tematykę zabaw całkowicie (pomiar I), także z łatwością przechodziła z jednego przedmiotu zabawy do drugiego. I choć ta niekonsekwencja wydaje się trudna do zrozumienia, to jeśli przyjmiemy, że osoba, za którą przejmowała badana przebieg zabawy, właśnie z łatwością przechodziła od jednego przedmiotu do drugiego – wówczas ten rezultat nie okaże się już tak zadziwiający. W tym miejscu nasuwa się dość ważny wniosek, jaki należy wziąć pod uwagę podczas posługiwania się matrycą. Koniecznie należy odnotowywać, jakie są źródła przechodzenia przedmiotowego w zabawie, czy są one także inicjowane samodzielnie, czy też podejmowane pod wpływem obserwacji innych, bawiących się osób i stanowi przejaw braku zdecydowania, by nie rzecz – zwykłego naśladownictwa, nie zaś giętkości myślenia. W przypadku Oliwii – na co wskazuje rysunek 2 – mamy do czynienia z taką właśnie sytuacją. Należy wspomnieć, iż ten wskaźnik najdobitniej ukazuje odnotowany progres, 8 uczestniczek badań poprawiło swoje rezultaty w pomiarze II, a 1 osoba uplasowała się na tym samym poziomie.

Ostatni aspekt obserwowany podczas zabaw dowolnych to lokalizacja naśladownictwa rzeczywistości (najniżej wyceniana cecha) lub obserwowana pełna fantazja w planowaniu tematyki i przebiegu zabawy. Rezultaty uzyskane przez poszczególne dziewczęta ukazuje rysunek 5.

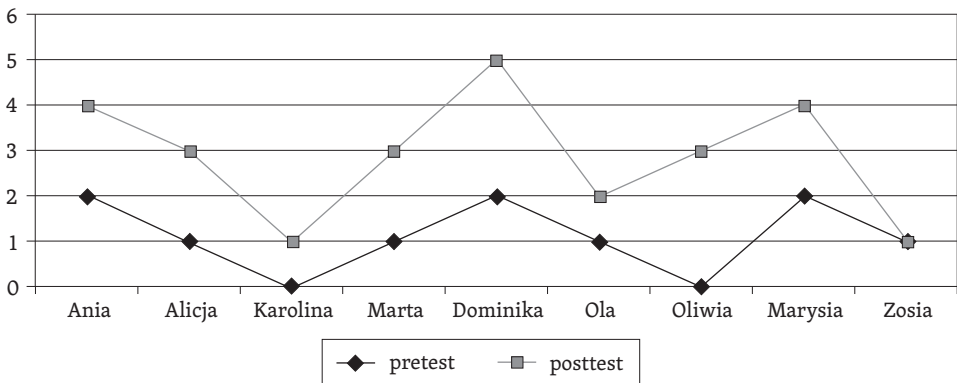
Osiem uczestniczek ujawniło podczas II pomiaru wyższy udział fantazji, zatem analiza zabaw dziewcząt przyniosła pewne spostrzeżenia, które wskazują na walory stymulujące rozwój dzieci, potwierdzając wartość zajęć somaestetycznych dla myślenia dywergencyjnego, zwłaszcza dotyczy to jego oryginalności. Można zatem przyjąć, iż hipoteza postawiona na podstawie obserwacji zabaw dowolnych może zostać w większości przypadków zweryfikowana pozytywnie.



Rys. 5. Przedmiotowa specyfika zabawy

Źródło: opracowanie własne.

Warto jeszcze zatrzymać się na jednym aspekcie badań, a mianowicie na tworzeniu narracji z wykorzystaniem stymulatorów. Rezultaty tego pomiaru przedstawia rysunek 6.



Rys. 6. Budowanie narracji opartej na stymulatorach

Źródło: opracowanie własne.

W narracjach poszczególnych osób widoczny jest postęp dokonujący się po cyklu prowadzonych zajęć opartych na somaestetyce. Uczestniczki poprawiły swoje rezultaty często nawet o 2 i więcej punktów. Wydaje się to dość zrozumiałe, skoro każde z zajęć finalizowane było tworzeniem opowieści dotyczącej własnej improwizacji. Należy przeto i w tym kontekście zweryfikować hipotezę założoną w badaniach pozytywnie, uznając, iż zajęcia w sposób widoczny stymulują myślenie dywergencyjne dziecka ujawniane w narracjach, a co za tym idzie, wpływają na aktualizację potencjalności kreatywnej wychowanka. Musimy jednak pamiętać o indywidualizującej drodze owej weryfikacji, co czyni poczynione konstatacje dalece subiektywnymi, ich autorzy jednak nie uzurpują sobie oczywiście prawa do jakichkolwiek szerokich uogól-

nień. Wskazują one jednak na wpływ odnotowany w badanych przypadkach.

Zakończenie

Reasumując, należy podkreślić, iż prezentowane badania są jedynie próbą ukazania pewnych prawidłowości, jednak jednoznaczne określenie wpływu somaestetyki na poziom aktualizacji potencjalności kreatywnej ujawnianej przez pojawienie się zachowań opartych na twórczym myśleniu wymagałoby szerszych eksploracji, wykraczających dalece poza naturalny *quasi*-eksperyment indywidualizujący. Dla pełnej obiektywności winno się także ująć badania w technice grup równoległych. Zastosowanie pomiaru opartego na odnotowaniu zachowań dzieci obserwowanych w zabawie oraz indywidualnie tworzonych przez nie narracji jest procedurą czasochłonną, zatem badania takie wymagać będą niewątpliwie zaangażowania większej liczby badaczy.

Zamykając rozważania, warto odnieść się do istoty ukazanej tu strategii pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Implikuje ona bowiem określone wymagania, jakie stawiane być winny wszystkim gremiom, które decydują o przygotowaniu nauczycieli wychowania przedszkolnego i odpowiadają za nie. Nastawienie na doskonalenie kompetencji twórczych, znajomość prawidłowości rozwoju potencjału dziecka, a także rozeznanie w możliwościach aktualizowania go poprzez – oparte na somaestetyce – działania stanowić mogą jedno z ważniejszych imperatywów wskazujących efekty kształcenia, jakie ujmować należy w standardach budujących kwalifikacje przyszłych pedagogów.

Bibliografia

- Axline V.M.: *Play Therapy*. New York: Ballantine Books, 1947.
- Bogdanowicz M.: *Integracja percepcyjno-motoryczna: Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.
- Bokus B.: *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. Axline*. „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 5.
- Dennison P.: *The Physical Aspects of Brain Organization*. „Brain Gym® Journal” 1996, no. 3.
- Gersie A., King N.: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. Rustecka. Warszawa: Wydawnictwo „Cyklady”, 1999.

- Karwowski M.: *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.
- Kataryńczuk-Mania L.: *Formy aktywności muzycznej w klasie integracyjnej*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*. Red. E. Jutrzyzna. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2003.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Kowalczyk M.: *Teatr w świadomości uczniów (1985–1990)*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 1995.
- Krasoń K.: *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.
- Krasoń K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Krasoń K.: *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania*. „Chowanna” 2002, T. 2 (19).
- Krasoń K.: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011.
- Krasoń K., Szafraniec G.: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy*. „Early Child Development and Care” 1999, vol. 158.
- Krasoń K., Szafraniec G.: *Dwa światy, Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Landreth G.L.: *Play Therapy. Dynamic of the Process off Counseling with Children*. Springfield: CHC Thomas Publ., 1982.
- Leathers D.G.: *Komunikacja niewerbalna: zasady i zastosowanie*. Tłum. M. Trzcńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Pielasińska W.: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.
- Piszczek M.: *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę. Wybrane zagadnienia i metody*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2009.
- Popek S.: *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
- Popek S.: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Przetacznikowa M.: *Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.

- Rogers C.: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Tłum. A. Dodziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus-Press, 1991.
- Schrader C.A.: *A Sense of Dance. Exploring Your Moving Potential*. Champaign: Human Kinetics, 1996.
- Sherborne W.: *Ruch rozwijający dla dzieci*. Tłum. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Shusterman R.: *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Tłum. W. Małecki. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2, 2007.
- Shusterman R.: *Thinking Through the Body. Education for the Humanities: A Plea for Somaesthetics*, referat wygłoszony podczas I Polskiego Kongresu Estetycznego „Wizje i re-wizje” Kraków 21-24 września 2006 (materiały własne) 2006.
- Sołowiej J.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997.
- Stasiakiewicz M.: *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*. „Życie Szkoły” 1980, nr 402.
- Strobel W., Huppmann G.: *Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe, 1997.
- Trojanowska-Kaczmarek A.: *Dziecko i twórczość*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1971.
- Wańtuch A.: *Taniec jako sztuka somaestetyczna par excellence. Rekonstrukcja filozofii Richarda Shustermana w kontekście tańca*. „Kultura Współczesna” 2011, nr 3.
- Winnicott D.: *Bawienie się. Rozważania teoretyczne*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezińska et al. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995.
- Zborowski J.: *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.

Katarzyna Krasoń

Somaesthetic expression in child's creational potential activation

Summary: The article presents the author's strategy of working with a child based on bodily activities, used for activating child's potential creativity. The text introduces theoretical remarks along with a pilot empirical studies that were conducted among pre-school children.

Key words: somaesthetics, kinesthetic strategy, creational potential

Katarzyna Krasoń

Somaästhetische Expression bei Aktualisierung der kreativen Potentialität des Kindes

Zusammenfassung: Der Artikel beinhaltet die von der Verfasserin selbst ausgearbeitete Strategie der somatisch orientierten Arbeit mit dem Kind, die zur Aktualisierung des schöpferischen Potentials des Kindes gebraucht wird. Man findet hier die mit Ergebnissen der unter den Kindergartenkindern durchgeführten empirischen Pilotstudien belegten theoretischen Überlegungen.

Schlüsselwörter: Somaästhetik, kinästhetische Strategie, schöpferisches Potential



Wiesława Limont

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wrażliwość, intensywność a potencjał rozwojowy osób wybitnie zdolnych

Artykuł dedykuję śp. Beacie Dyrdzie

Wprowadzenie

Pojęcia: „potencjał rozwojowy” (PR), „wzmoczona pobudliwość psychiczna” (OE), „wrażliwość”, „intensywność”, „wielopoziomowość”, „dynamizmy” są kluczowymi terminami w teorii dezintegracji pozytywnej (TDP) opracowanej przez Kazimierza Dąbrowskiego. Powstała ona na podstawie obserwacji utalentowanych i uzdolnionych pacjentów z wyraźnymi objawami nerwic oraz na podstawie informacji otrzymanych z badań empirycznych i analiz biografii wybitnych twórców¹. Osoby zdolne charakteryzowały się podwyższonym poziomem wrażliwości psychicznej, a szczególnie intensywnością emocjonalną, bogatym życiem wewnętrznym, niezależnością i autonomią. Właściwości te, łącznie z nierzadko bardzo wybitnymi zdolnościami, zostały uznane przez Dąbrowskiego za potencjał rozwojowy (PR) stanowiący wrodzoną biologiczną bazę determinującą, możliwy do osiągnięcia przez jednostkę, poziom rozwoju w optymalnych dla niej warunkach środowiskowych². Teoria Dąbrowskiego

¹ K. Dąbrowski: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979, s. 85 i n.

² K. Dąbrowski: *Pasja rozwoju*. Warszawa: Studencka Oficyna Wydawnicza ZSP, 1988, s. 17 i n.; M.M. Piechowski: *Zdrowie psychiczne jako funkcja rozwoju psychicznego*. W: *Zdrowie psychiczne*. Red. K. Dąbrowski. Warszawa: Państwo-

została włączona do obszaru studiów nad zdolnościami dzięki badaniom i pracom Michaela M. Piechowskiego, wieloletniego współpracownika Dąbrowskiego, autora kwestionariusza OEQ³ i współautora skali OEQ-II⁴ do badania wzmożonej pobudliwości.

Kilka słów o teorii dezintegracji pozytywnej

Dąbrowski uważał, że rozwój jednostki związany jest z kolejnymi poziomami i obejmuje: (1) integrację pierwotną, (2) dezintegrację jednopoziomową, (3) dezintegrację wielopoziomową spontaniczną, (4) dezintegrację wielopoziomową zorganizowaną i usystematyzowaną, (5) integrację wtórną. Na poziomie I występują konflikty zewnętrzne z otoczeniem, brakuje dynamizmów rozwojowych i konfliktów wewnętrznych; na poziomie II pojawiają się ambiwalencje i ambitendencje, dominuje relatywizm wartości; poziom III charakteryzuje się dynamizmami rozwojowymi wskazującymi na pojawienie się czynnika trzeciego, ujawniającego się m.in. w pozytywnym niedostosowaniu, instynkcie twórczym, hierarchii wartości; na poziomie IV pojawia się świadome kształtowanie własnej osobowości, wewnętrzne kierowanie rozwojem, dążenie do syntezy, równowagi i integracji wewnętrznej przez realizowanie ideału indywidualnego i społecznego; na poziomie V dochodzi do harmonijnej jedności osobowości, równowagi i syntezy wewnętrznej, brak konfliktów wewnętrznych związany jest z urzeczywistnieniem ideału osobowości. Dezintegracja pozytywna to proces tworzenia się zintegrowanej osobowości jednostek wybitnie zdolnych i twórczych. Ma ona charakter wielostronny i wielopoziomowy. Wielostronność to wszechstronność rozwoju intelektualnego, uczuciowego i popędowego. Dezintegracja wielopoziomowa wiąże się ze zjawiskiem hierarchiczności, z przechodzeniem z niższego na wyższy poziom rozwoju wewnętrznego, z odrzucaniem wartości niższego poziomu i odkrywaniem wartości poziomu wyższego. Hierarchiczność poziomów w rozwoju determinuje konflikty

we Wydawnictwo Naukowe, 1979, s. 108 i n.; K. Dąbrowski: *Osobowość, wybitne uzdolnienia i psychonerwice u dzieci i młodzieży*. „Zdrowie Psychiczne” 1963, nr 1, 2 (7, 8), s. 53–63; M.M. Piechowski: *Developmental Potential*. In: *New Voices in Counseling the Gifted*. Eds. N. Colangelo, R.T. Zaffran. Dubuque: Kendall/Hunt, 1979.

³ M.M. Piechowski: *'Mellow Out', They Say. If I Only Could. Intensities and Sensitivities of the Young and Bright*. Unionville: Royal Fireworks Press, 2014, s. 363.

⁴ R.F. Falk et al.: *The Overexcitability Questionnaire-Two (OEQ-II): Manual, Scoring System, and Questionnaire*. Denver: Institute for the Study of Advanced Development, 1999.

wewnętrzne generujące intensywne napięcia, przeżycia o silnym zabarwieniu emocjonalnym.

W miarę rozwijania się jednostka dochodzi do dezintegracji wielopoziomowej spontanicznej. Jest to początek hierarchizowania wartości i wielopoziomowych konfliktów wewnętrznych. Na tym poziomie pojawia się nieprzystosowanie pozytywne wspomagające rozwój ze zwróceniem się ku temu, „co ma być”, pojawia się także instynkt twórczy. Wzmoczone pobudliwości psychiczne – intelektualna, wyobrażeniowa i emocjonalna – wprowadzają jednostkę w ustawiczne nieprzystosowanie do tego, co „niższe”, szukania ideału osobowości. Na poziomie dezintegracji wielopoziomowej zorganizowanej ujawnia się świadoma hierarchizacja wartości, jednostka potrafi doprecyzować swój ideał osobowości⁵.

Potencjał rozwojowy

Teoria dezintegracji pozytywnej wyrosła na gruncie badań nad zdrowiem psychicznym definiowanym jako zdolność do rozwoju w kierunku wszechstronnego rozumienia, przeżywania, odkrywania i tworzenia coraz wyższej hierarchii rzeczywistości i wartości. Zdolność do rozwoju i jego poziom związane są z posiadanym potencjałem rozwojowym (PR), który składa się z grupy trzech czynników: wrodzonego biologicznego, środowiska zewnętrznego oraz czynnika autonomicznego, nazwanego przez Dąbrowskiego czynnikiem trzecim. Pierwsza grupa czynników obejmuje pięć form wzmoczonej pobudliwości psychicznej (OE): psychomotoryczną, sensoryczną, wyobrażeniową, intelektualną i emocjonalną oraz uzdolnienia, wybitną inteligencję i talent, a ponadto załączki wewnętrznego środowiska psychicznego. Druga grupa to wpływy zewnętrzne, przede wszystkim społeczne, działające jako stymulatory lub inhibitory rozwoju jednostki. Ostatnia grupa, czyli „czynnik trzeci”, obejmuje zespół czynników autonomicznych decydujących o możliwości samodzielnego kierowania własnym rozwojem. „Czynnik trzeci” ujawnia się najpóźniej, ponieważ najwcześniej dopiero w okresie adolescencji, i nie występuje u wszystkich osób zdolnych. Silny pozytywny potencjał obejmuje wszystkie lub prawie wszystkie formy wzmoczonej pobudliwości, ale szczególnie intelektualną, wyobrażeniową i emocjonalną, wybitne uzdolnienia oraz oznaki wyłaniającego się wewnętrznego *milieu*. Osoby z silnym potencja-

⁵ K. Dąbrowski: *Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1996, s. 17 i n.; K. Dąbrowski: *Dezintegracja pozytywna...*, s. 9 i n.; M.M. Piechowski: *Discovering Dabrowski's Theory*. In: *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Ed. S. Mendaglio. Scottsdale: Great Potential Press, 2008, s. 64 i n.

łem są mało podatne na wpływ środowiska zewnętrznego; przy potencjale umiarkowanym lub słabym wpływ otoczenia i środowiska wychowawczego jest bardzo znaczący dla kierunku i poziomu rozwoju jednostki⁶.

Dąbrowski wyróżnił trzy typy rozwoju: normalny, jednostronny oraz wielostronny przyspieszony. Rozwój normalny odnosi się do statystycznej normy charakteryzującej osobę o słabym PR, przeciętnej inteligencji, z niedorozwojem emocjonalnym. Dwa pozostałe typy związane są z rozwojem osób wybitnie zdolnych. Rozwój jednostronny charakteryzuje jednostki o wybitnych uzdolnieniach, które głównie inwestują w doskonalenie swojego talentu, i intensywnie nad nim pracują, bez zwracania uwagi na rozwój własnej osobowości. Trzeci typ to rozwój przyspieszony, wielostronny, wielopoziomowy, w którym talent jest traktowany jako integralna część osobowości, a celem jednostki jest rozwijanie posiadanego potencjału w kierunku samorealizacji, transgresji i transcendencji⁷. W przyspieszonym wielostronnym rozwoju niebagatelne znaczenie, obok „dynamizmów” właściwych dla konkretnego poziomu, mają także wzmożone pobudliwości psychiczne, ze wskazaniem na pobudliwość emocjonalną, intelektualną i wyobraźniową.

Wrażliwość i intensywność

Wzmożone pobudliwości psychiczne zostały zidentyfikowane przez Dąbrowskiego u osób wybitnie zdolnych z wyraźnymi objawami nerwic. Uznał on, że nerwice te nie mają charakteru patologicznego, a wręcz przeciwnie, są bowiem przejawem konfliktów wewnętrznych wskazujących na proces dezintegracji pozytywnej związanej z tworzeniem się osobowości jednostki. Wzmożona pobudliwość psychiczna została zdefiniowana jako: nadmiernie silna i długotrwała reakcja na stymulacje płynące z zewnętrznego i wewnętrznego środowiska, długie pozostawanie ich w pamięci afektywnej oraz swoistość reakcji na zróżnicowane bodźce. Swoistość ta polega na reakcji zgodnej z posiadaną dominującą formą pobudliwości. Pięć form OE ma specyficzne charakterystyki: psychomotoryczna, P-OE – charakteryzuje się nadmiarem energii, dużą aktywnością; sensoryczna, S-OE – to wzmożone odczuwanie zmysłowe i estetyczne; intelektualna, T-OE – cechuje się zwiększoną aktywnością umysłową, ciekawością poznawczą; wyobraźniowa, M-OE – ujawnia się w skłonności do fantazjowania i marzeń, magicznego myślenia; emocjonalna, E-OE – wyraża się intensywnością i głębią uczuć, empatią. Wzmożone

⁶ M.M. Piechowski: *Developmental Potential...*, s. 25 i n.

⁷ K. Dąbrowski: *Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions...*, s. 20–22.

pobudliwości wpływają na sposób postrzegania, odczuwania, przeżywania, zachowania i funkcjonowania jednostki. Im więcej form wzmożonych pobudliwości posiada konkretna osoba, tym bogatszy i bardziej złożony jest odbiór i przetwarzanie docierających do niej bodźców⁸.

Wysoki poziom wrażliwości u osób wybitnie zdolnych był zauważony już we wczesnych badaniach związanych z inteligencją i zdolnościami. William James odnotował, że osoby o głębokiej religijności charakteryzują się wzmożoną pobudliwością, która – jak twierdził – jest spowodowana stałą czujnością (*alert*) układu nerwowego i gotowością do intensywnej reakcji na różnorodną stymulację⁹. Badania nad inteligencją prowadzone przez Francisca Galtona¹⁰ wykazały, że osoby wybitnie inteligentne charakteryzują się podwyższonym poziomem wrażliwości zmysłowej, ujawniającej się w zdolności dostrzegania nawet minimalnych zmian pomiędzy bodźcami, w odróżnieniu od osób o niskiej i przeciętnej inteligencji, których wrażliwość jest zdecydowanie niska. Zdaniem niektórych badaczy, nadwrażliwość ujawniana przez małe zdolne dzieci jest źródłem ich wybitnych zdolności intelektualnych, umożliwia ona bowiem asymilację niezwyklej liczby sensorycznych doznań¹¹. Cesare Lombroso w pracy *Geniusz i obłąkanie*¹² napisał, że wybitni twórcy charakteryzują się wyjątkową „chorobliwą wrażliwością”, którą uznał za przejaw choroby psychicznej. W pracach Carla Gustava Junga można znaleźć informacje o osobach wybitnie zdolnych z nadmierną wrażliwością (*excessive sensitivity*), która, co prawda, wzbogaca ich osobowość, ale jednocześnie wpływa na powstawanie nerwic. Jung, podobnie jak Dąbrowski, uważał, że poważnym błędem byłoby przypisywanie jej charakteru patologicznego, co by jednocześnie oznaczało, że 1/4 ludzkości ma objawy chorobowe¹³.

⁸ K. Dąbrowski: *Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions...*, s. 71 i n.; S. Daniels, M.M. Piechowski: *Embracing Intensity: Overexcitability, Sensitivity, and the Developmental Potential of the Gifted*. In: *Idem: Living with Intensity. Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Scottsdale: Great Potential Press, 2009, s. 8 i n.

⁹ W. James: *The Varieties of Religious Experience*. New York: Longmans Green and Co./The Modern library, 1902/1936.

¹⁰ F. Galton: *Inquiries into Human Faculty and its Development*. Macmillan, 1883/2004, s. 17 i n. <http://galton.org/> [16.06.2014].

¹¹ W. Cruickshank: *Psychology of Exceptional Children and Youth*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, za: J. Freeman: *Emotional Aspects of Giftedness*. In: *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education*. Ed. J. Freeman. Chichester: Wiley and Sons, 1985, s. 251.

¹² C. Lombroso: *Geniusz i obłąkanie*. Tłum. J.L. Popławski. Warszawa: PWN, 1987, s. 21 i n., s. 54 i n.

¹³ C.G. Jung: *The Theory of Psychoanalysis*. New York: The Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Company' 1915, s. 5, podają za: E. Aron: *The Cli-*

Amerykańska badaczka Elaine Aron¹⁴, podobnie jak Jung, uważa, że około 15–20% populacji to osoby o wysokiej wrażliwości sensorycznej (*highly sensitive person*, HSP), która związana jest z wrodzoną właściwością układu nerwowego (*sensory processing sensitivity*, SPS) ujawniającą się jako wyczulenie (lub reakcja) na społeczne i środowiskowe bodźce¹⁵.

Zidentyfikowana, w niezależnych badaniach, podwyższona wrażliwość osób wybitnie zdolnych może sugerować, że jest ona koniecznym warunkiem rozwoju talentu i zdolności. Przywołani badacze podkreślają, że wrażliwość jest źródłem bogatych i głębokich doznań spowodowanych silnymi reakcjami na bodźce dochodzące ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. W koncepcji Dąbrowskiego pięć form wzmożonej pobudliwości, razem z innymi komponentami PR, bierze udział w przyspieszonym rozwoju. Jung także wskazywał na to, że nadmierna wrażliwość wzbogaca osobowość. W przypadku badań Aron można co prawda znaleźć informacje, że osoby z syndromem HSP często są bardzo zdolne i twórcze, ale koncentruje się ona głównie na samym zjawisku wysokiej wrażliwości oraz wypracowaniu metod terapii i strategii wspomagających funkcjonowanie społeczne osób z HSP.

Badania wzmożonych pobudliwości osób zdolnych

Pierwsze badania nad osobami zdolnymi przeprowadził Dąbrowski w 1962 roku w Warszawie. Objęły one uczniów uzdolnionych intelektualnie i artystycznie. Dąbrowski zauważył występującą u badanych nadpobudliwość wegetatywną, seksualną, afektywną i umysłową, które stanowiły podłoże powstawania zespołów nerwicowych i psychonerwicowych¹⁶. Kolejne badania przeprowadzone wśród młodzieży uzdolnionej ze szkół sportowych i artystycznych ujawniły u badanych obecność nerwic, psychonerwic oraz różnych form wzmożonej pobudliwości psychicznej¹⁷. Młodzież zdolna charakteryzowała się wysokim poziomem emocjonalności, wzmożoną wrażliwością, intensywnością i głębokością reakcji na bodźce dochodzące ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Dąbrowski uznał, że

nical Implications of Jung's Concept of Sensitiveness. „Journal of Jungian Theory and Practice” 2006, no. 8, s. 11–43.

¹⁴ E. Aron: *The Highly Sensitive Person*. New York: Birch Lane Press, 1996.

¹⁵ E.N. Aron, A. Aron, J. Jagiellowicz: *Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity*. „Personality and Social Psychology Review” 2012, vol. 16, no. 3, s. 262–282.

¹⁶ K. Dąbrowski: *Osobowość, wybitne uzdolnienia i psychonerwice u dzieci i młodzieży*. „Zdrowie Psychiczne” 1963, nr 1, 2 [7, 8], s. 53.

¹⁷ K. Dąbrowski, J. Kujawska: *Psychonerwice u młodzieży wybitnie uzdolnionej ze szkół artystycznych i sportowych*. „Zdrowie Psychiczne” 1965, nr 6 (1), s. 24–35.

nerwice i zaburzenia psychiczne są sygnałem zachodzących wewnętrznych transformacji, pojawiania się wewnętrznego środowiska związanego z rozwojem jednostki w kierunku pełnej i harmonijnej osobowości. Na podstawie badań, analiz biografii i twórczości wybitnie zdolnych i twórczych osób Dąbrowski sformułował tezę o kluczowym znaczeniu dla twórczego, wielostronnego i przyspieszonego rozwoju trzech form wzmożonej pobudliwości: intelektualnej, wyobrażeniowej i emocjonalnej¹⁸. Teza ta, dobrze udokumentowana przeprowadzonymi badaniami, posłużyła do przyjęcia hipotezy, że wzmożona pobudliwość psychiczna może być wskaźnikiem posiadanych zdolności¹⁹.

W aktualnie prowadzonych badaniach OE wykorzystywane są metody jakościowe (wywiady strukturalizowane, OEQ, studium przypadku, analizy biograficzne) i ilościowe, w tym szczególnie kwestionariusz OEQ-II²⁰. Część badaczy koncentruje się na poszukiwaniu charakterystycznego profilu wzmożonej pobudliwości osób zdolnych. Uzyskane wyniki nie są jednoznaczne, niektórzy badacze otrzymali dane wskazujące na to, że osoby uzdolnione intelektualnie cechuje wyższy poziom we wszystkich lub większości OEs²¹, co zgodne było z przyjętymi hipotezami, ale w innych badaniach odnaleziono zróżnicowane profile obejmujące na przykład tylko S-OE, T-OE, M-OE²², a nawet tylko T-OE²³, jednak zawsze osoby uzdolnione intelektualnie uzyskiwały wyższe wyniki w odniesieniu do wzmożonej pobudliwości intelektualnej. Chociaż u uczniów ze szkoły podstawowej stwierdzono wyższe wyniki w psychomotorycznej OE, zdaniem niektórych autorów pobudliwość psychomotoryczna może być predykatorem zdolności u uczniów w młodszym wieku, a także wśród zdolnych nastolatków, na co wskazuje znaleziony wzorzec OE z dominu-

¹⁸ K. Dąbrowski: *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1975, s. 31 i n.

¹⁹ M.M. Piechowski: *Developmental Potential...*, s. 25 i n.

²⁰ Szerzej na ten temat piszę w: W. Limont: „Inny świat? Czy nieznaną ich własny?”. *Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności*. „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5, s. 9–27.

²¹ M.M. Piechowski, K. Cunningham: *Patterns of Overexcitability in a Group of Artists*. „Journal of Creative Behavior” 1985, no. 19 (3), s. 153. Na przykład: L.K. Silverman, B. Ellsworth: *The Theory of Positive Disintegration and its Implication for Giftedness*. In: *Theory of Positive Disintegration: Proceedings of the Third International Conference*. Ed. N. Duda. Miami: Xerox, 1981, s. 179–194.

²² W. Limont et al.: *‘Old wine in new bottles’? Relationships Between Overexcitabilities, the Big Five Personality Traits and Giftedness in Adolescents*. „Personality and Individual Differences” 2014, no. 69, s. 199–204.

²³ L. Wirthwein, D.H. Rost: *Focussing on Overexcitabilities: Studies with Intellectually Gifted and Academically Talented Adults*. „Personality and Individual Differences” 2011, no. 51 (3), s. 337–342.

jącym P-OE²⁴. W badaniach analizowano także różnice międzypłciowe, które wykazały istnienie różnych profili OE u osób zdolnych odmiennej płci. U kobiet stwierdzono przewagę sensorycznej i emocjonalnej OE, natomiast u mężczyzn – psychomotorycznej i intelektualnej OE. Wyraźne zróżnicowanie profili między płciami może wiązać się z różnymi stylami myślenia i strategiami poznawczymi, co ma znaczenie w kształceniu uczniów zdolnych. Uwzględnianie zróżnicowania płciowego stanowi zatem ważny element badań empirycznych, ale także powinno być uwzględniane w oddziaływaniach edukacyjnych skierowanych do uczniów zdolnych²⁵.

Interesującym tropem badawczym jest, moim zdaniem, próba szukania powiązań między typami wzmożonej pobudliwości a uzdolnieniami specyficznymi dziedzinowo. W ostatnio prowadzonych badaniach znaleziono pozytywną zależność między zdolnościami muzycznymi i sportowymi a wzmożoną pobudliwością psychomotoryczną, między uzdolnieniami plastycznymi a sensoryczną OE. Ciekawe jest także, że znaleziono powiązania między OE a profilem kształcenia. Młodzież uczęszczająca do sprofilowanych klas w liceum uzyskała zróżnicowane profile OE, i tak uczniowie z klas sportowych otrzymali wyższe wyniki w P-OE, uczniowie z klas o profilu pedagogicznym, humanistyczno-artystycznym i humanistyczno-plastycznym – wyższe wyniki w S-OE, E-OE, T-OE. Badania porównawcze studentów pedagogiki i sztuk pięknych wykazały różnice w dominującej formie pobudliwości: pedagogicy uzyskali wyższe wyniki w E-OE, a plastycy – w S-OE²⁶. W badaniach koreańskich młodzież ucząca się w specjalistycznych szkołach średnich ujawniła także zróżnicowane profile pobudliwości: młodzież ze szkół artystycznych uzyskała wyższe wyniki w P-OE, S-OE i M-OE, w szkołach przeznaczonych dla uczniów uzdolnionych intelektualnie – w T-OE, natomiast w szkołach języków obcych – w E-OE²⁷. Wyniki otrzymane w badaniach polskich i koreańskich mogą wskazywać na istnienie specyficznych powiązań strukturalnych między uzdolnieniami kierunkowymi a formami OE. Wniosek ten ma status hipotezy i wymaga dalszych poszerzonych badań.

²⁴ A. Alias et al.: *Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Students*. „Asian Social Science” 2013, no. 9 (16), s. 120–126.

²⁵ Por. przegląd: W. Limont: „Inny świat? Czy nieznaną ich własny?”...

²⁶ W. Limont: *'Passion of growth': Giftedness and Creativity in the Theory of Positive Disintegration*. In: *Gifted Education as a Lifelong Challenge: Essays in Honour of Franz Mönks*. Eds. A. Ziegler et al. Berlin–Münster: LIT-Verlag, 2012.

²⁷ J.H. Moon, D. Montgomery: *Profiles of Overexcitabilities for Korean High School Gifted Students According to Gender and Domain of Study*. „Journal of Gifted/Talented Education” 2005, no. 15, s. 1–10.

Asynchroniczny rozwój osób zdolnych

Intensywność, głębokość doznań i przeżyć osób o wybitnych zdolnościach powoduje, że rozwój ich jest inny od przyjętej powszechnie normy statystycznej. Dąbrowski zauważył asynchronię w rozwoju wybitnie zdolnych, za której źródło uznał potencjał rozwojowy, ale przede wszystkim wysoki poziom wzmożonej pobudliwości. Silny, pozytywny potencjał osób zdolnych powoduje, że dostrzegają, czują i rozumieją one więcej, dokładniej, głębiej i inaczej w porównaniu z osobami o przeciętnych uzdolnieniach. Intensywność przeżyć osób zdolnych często jest niewłaściwie rozumiana przez otoczenie i może być przyczyną licznych problemów natury społecznej. Wysoki poziom energii ujawnianej przez dzieci często bywa uważany za niekontrolowaną nadpobudliwość, wrażliwość emocjonalną interpretuje się jako niedojrzałość, twórczą wyobraźnię jako fantazjowanie, a także jako utratę kontaktu z realnym światem i brak uwagi, dociekliwość intelektualna zaś jest traktowana jako kwestionowanie autorytetów²⁸. Zdarza się także, że osoby ze wzmożoną pobudliwością uważane są za jednostki z zaburzeniami w zachowaniu, z ADHD. Rodzajem asynchronii o charakterze społecznym, w koncepcji Dąbrowskiego, jest „pozytywne nieprzystosowanie”, które oznacza twórczą samodzielność rozwojową²⁹. Osoby o pozytywnym nieprzystosowaniu nie akceptują istniejących norm, systemów wartości i stereotypów społecznych. Zdaniem Dąbrowskiego, niezgodę tę można uznać za pozytywną, jeśli jest wyrazem procesów indywidualnego rozwoju i tworzenia się systemu wartości, a także kształtowania postawy moralnej jednostki. Asynchronie można zauważyć także u osób uzdolnionych twórczo; zdolnościom tym często towarzyszy brak równowagi psychicznej spowodowany posiadaniem nadmiernej wrażliwości. Twórcy często popadają w konflikty ze środowiskiem zewnętrznym, są nieprzystosowani do otoczenia, charakteryzują się zmiennością nastrojów łączoną z pozytywnym infantylizmem psychicznym, który charakteryzuje się otwartością, szczerością, bogactwem wyobraźni i fantazji oraz wzmożoną wrażliwością³⁰. Mają oni własne wysokie standardy wewnętrzne i świadomość posiadanych możliwości i zdolności do samodzielnego kierowania własnym twórczym rozwojem. Charakteryzują się także perfekcjonizmem i pasją w dążeniu do twórczego rozwoju osobowości, której integralną częścią są ich talenty i zdolności. Otwartość, niezależność, bogactwo i różnorodność doznań i doświadczeń, które charakteryzuje wybitne jednostki, wskazują na ko-

²⁸ S. Daniels, M.M. Piechowski: *Embracing Intensity: Overexcitabilit...*, s. 7 i n.

²⁹ K. Dąbrowski: *Pasja rozwoju...*, s. 11, 26, 159 i n.

³⁰ *Ibidem*, s. 33 i n.

nieczność zmiany perspektywy widzenia fenomenu zdolności oraz osób utalentowanych i twórczych. Należy przyjąć, że asynchroniczny rozwój jest normą dla tej grupy osób oraz że ich rozwój ma charakter unikatowy, indywidualny, co oznacza, że nie istnieje dla nich jeden wzorzec rozwojowy³¹.

Podsumowanie

W koncepcji Dąbrowskiego silny potencjał rozwojowy związany jest z wybitnymi zdolnościami, inteligencją i z co najmniej trzema formami wzmożonej pobudliwości: intelektualnej, wyobraźniowej i emocjonalnej. Wyniki otrzymane z badań wykazały duże zróżnicowanie w profilach pobudliwości osób zdolnych. Różnice te mogą być związane z różnymi czynnikami. Jednym z nich może być przyjęte rozumienie zdolności jako kryterium selekcyjnego osób do badań; część badaczy uznała, że najlepszym wskaźnikiem wybitnych zdolności jest poziom IQ, wyniki w nauce albo nominacje nauczycielskie lub uczestnictwo w programach i letnich szkołach przeznaczonych dla uczniów zdolnych³². Tak szerokie i zróżnicowane kryteria wskazują na to, że badacze mogli mieć do czynienia z różnymi zdolnościami rozwiniętymi na zróżnicowanym poziomie rozwoju. W takiej sytuacji pojawia się zasadnicze pytanie: czy wśród badanych znalazły się osoby wybitnie zdolne? Co jest warunkiem *sine qua non* pojawienia się wysokiego poziomu wzmożonych pobudliwości?

Otrzymane zróżnicowane profile OE można interpretować także w kontekście poziomu rozwoju jednostki rozumianego z perspektywy TDP. W koncepcji Dąbrowskiego, osoby wybitnie zdolne dysponują silnym potencjałem rozwojowym, do którego, oprócz czynnika pierwszego, należy także „czynnik trzeci”, zawierający „dynamizmy” wspierające przyspieszony wielostronny rozwój. Być może różnice w profilach OE wskazują, między innymi, na różne poziomy rozwoju osobowego osób zdolnych albo na rozwój jednostronny.

W badaniach międzypłciowych odnotowano różne profile wzmożonych pobudliwości. W wypadku kobiet dominującymi formami były S-OE i E-OE, a także w części badań M-OE. U mężczyzn natomiast prze-

³¹ K. Dąbrowski: *Trud istnienia...*, s. 158 i n.; L.K. Silverman: *Asynchronous Development: Theoretical Bases and Current Applications*. In: *Off the Charts. Asynchrony and the Gifted Child*. Eds. Ch.S. Neville, M.M. Piechowski, S.S. Tolan. Unionville, NY: Royal Fireworks Press, 2013, s. 18 i n.; W. Limont et al.: 'Old wine in new bottles'? *Relationships between Overexcitabilities...*

³² S. Mendaglio: *Overexcitabilities and Giftedness Research: A Call for a Paradigm Shift*. „Journal for the Education of the Gifted” 2012, no. 35 (3), s. 207-219.

ważającymi były P-OE i T-OE; w niektórych przypadkach pojawiała się także podwyższona S-OE. Wynik taki oznacza, że u kobiet dominuje zmysłowe, estetyczne i emocjonalne doświadczenia rzeczywistości; mają one świadomość istnienia szerokiej gamy uczuć, są empatyczne, czerpią przyjemność z kontaktu z pięknymi przedmiotami i doznają zmysłowych. U mężczyzn natomiast dominuje intelektualne doświadczenie rzeczywistości połączone z dużą energią, z ciekawością poznawczą, umiejętnością wnikliwej obserwacji, a także z tendencją do rywalizacji. Czy różnice w profilach OE kobiet i mężczyzn mogą wskazywać na style poznawcze lub posiadane zdolności?

Ciekawe są także wyniki z badań polskich i koreańskich związanych z uzdolnieniami kierunkowymi. Odnotowano bowiem pozytywne zależności między zdolnościami specyficznymi dziedzinowo a wyraźnie dominującą formą OE. Podobne wyniki uzyskali także inni badacze³³. Czy specyficzne zależności relacyjne lub strukturalne między OE a innymi wymiarami zdolności lub osobowości mogą odpowiadać za rodzaj zdolności specyficznych dziedzinowo? Jaka jest rola „czynnika trzeciego” w rozwoju zdolności?

Podsumowując: zdolności ani rozwoju osoby zdolnej, w ujęciu TDP, nie można sprowadzać do jednego wskaźnika, ograniczając go do wzmózonych pobudliwości psychicznych. Piechowski napisał, że nie istnieje żadna teoria pobudliwości, że są tylko formy wzmózonej pobudliwości, które intensyfikują i wzbogacają doświadczenia jednostki³⁴. Uwaga ta jest ważna w kontekście redukcjonistycznego podejścia w badaniach do wzmózonych pobudliwości jako wskaźnika zdolności, bez wiązania ich z innymi wymiarami. Zrozumienie fenomenu, jakim jest zjawisko *giftedness* w perspektywie teorii Dąbrowskiego wymaga nieco głębszego namysłu i analiz, niż było to czynione do tej pory. Ale fakt, że w niezależnych badaniach prowadzonych w różnych paradygmatach poznawczych (Aron, Dąbrowski, Galton, James, Jung, Lombroso, Piechowski) zostało zidentyfikowane zjawisko podwyższonych wrażliwości u osób wybitnie zdolnych, wskazuje na konieczność prowadzenia dalszych badań z wykorzystaniem różnych metod badawczych, w tym także metod neuroobrazowania.

Bibliografia

Alias A. et al.: *Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Students*. „Asian Social Science” 2013, no. 9 (16).

³³ A. Alias et al.: *Dabrowski's Overexcitabilities Profile...*

³⁴ M.M. Piechowski: *Rethinking Dabrowski's theory: I. The case against primary integration*. „Roeper Review” 2014, no. 36, s. 11–17.

- Aron E.: *The Clinical Implications of Jung's Concept of Sensitiveness*. „Journal of Jungian Theory and Practice” 2006, no. 8.
- Aron E.: *The Highly Sensitive Person*. New York: Birch Lane Press, 1996.
- Aron E.N., Aron A., Jagiellowicz J.: *Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity*. „Personality and Social Psychology Review” 2012, no. 3.
- Cruickshank W.: *Psychology of Exceptional Children and Youth*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
- Daniels S., Piechowski M.M.: *Embracing Intensity: Overexcitability, Sensitivity, and the Development Potential of the Gifted*. In: *Living with Intensity. Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Eds. S. Daniels, M.M. Piechowski. Scottsdale: Great Potential Press, 2009.
- Dąbrowski K.: *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979.
- Dąbrowski K.: *Multilevelness of Emotional and Instinctive Functions*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1996.
- Dąbrowski K.: *Osobowość, wybitne uzdolnienia i psychonerwice u dzieci i młodzieży*. „Zdrowie Psychiczne” 1963, nr 1, 2 (7, 8).
- Dąbrowski K.: *Pasja rozwoju*. Warszawa: Studencka Oficyna Wydawnicza ZSP, 1988.
- Dąbrowski K.: *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1975.
- Dąbrowski K., Kujawska J.: *Psychonerwice u młodzieży wybitnie uzdolnionej ze szkół artystycznych i sportowych*. „Zdrowie Psychiczne” 1965, nr 6 (1).
- Falk R.F. et al.: *The Overexcitability Questionnaire-Two (OEQ-II): Manual, Scoring System, and Questionnaire*. Denver: Institute for the Study of Advanced Development, 1999.
- Freeman J.: *Emotional Aspects of Giftedness*. In: *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education*. Ed. J. Freeman. Chichester: Wiley & Sons, 1985.
- Galton F.: *Inquiries into Human Faculty and its Development*. Macmillan 1883/2004. <http://galton.org/> [16.06.2014].
- James W.: *The Varieties of Religious Experience*. New York: Longmans, Green and Co./The Modern library, 1902/1936.
- Jung C.G.: *The Theory of Psychoanalysis*. New York: The Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Company, 1915.
- Limont W.: „Inny świat? Czy nieznany ich własny?”. *Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności*. „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5.
- Limont W.: *'Passion of Growth': Giftedness and Creativity in the Theory of Positive Disintegration*. In: *Gifted Education as a Life-long Challenge: Essays*

- in Honour of Franz Mönks*. Eds. A. Ziegler, C. Fischer, H. Stoeger, M. Reutlinger. Münster: LIT-Verlag, 2012.
- Limont W. et al.: 'Old wine in new bottles'? *Relationships Between Overexcitabilities, the Big Five Personality Traits and Giftedness in Adolescents*. „Personality and Individual Differences” 2014, no. 69.
- Lombroso C.: *Geniusz i obłąkanie*. Przeł. J.L. Popławski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- Mendaglio S.: *Overexcitabilities and Giftedness Research: A Call for a Paradigm Shift*. „Journal for the Education of the Gifted” 2012, no. 35 (3).
- Moon J.H., Montgomery D.: *Profiles of Overexcitabilities for Korean High School Gifted Students According to Gender and Domain of Study*. „Journal of Gifted/Talented Education” 2005, no. 15.
- Piechowski M.M.: *Developmental Potential*. In: *New Voices in Counseling the Gifted*. Eds. N. Colangelo, R.T. Zaffrann. Dubuque: Kendall/Hunt, 1979.
- Piechowski M.M.: *Discovering Dabrowski's Theory*. In: *Dabrowski's Theory of Positive Disintegration*. Ed. S. Mendaglio. Scottsdale: Great Potential Press, 2008.
- Piechowski M.M.: 'Mellow out', They Say. *If I Only Could. Intensities and Sensitivities of the Young and Bright*. Second edition. Unionville: Royal Fireworks Press, 2014.
- Piechowski M.M.: *Rethinking Dabrowski's Theory: I. The Case Against Primary Integration*. „Roeper Review” 2014, no. 36.
- Piechowski M.M.: *Zdrowie psychiczne jako funkcja rozwoju psychicznego*. W: *Zdrowie psychiczne*. Red. K. Dąbrowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.
- Piechowski M.M., Cunningham K.: *Patterns of Overexcitability in a Group of Artists*. „Journal of Creative Behavior” 1985, no. 19 (3).
- Silverman L.K.: *Asynchronous Development: Theoretical Bases and Current Applications*. In: *Off the Charts. Asynchrony and the Gifted Child*. Eds. Ch.S. Neville, M.M. Piechowski, S.S. Tolan. Unionville: Royal Fireworks Press, 2013.
- Silverman L.K., Ellsworth B.: *The Theory of Positive Disintegration and its Implication for Giftedness*. In: *Theory of Positive Disintegration: Proceedings of the Third International Conference*. Ed. N. Duda. Miami: Xerox, 1981.
- Wirthwein L., Rost D.H.: *Focussing on Overexcitabilities: Studies with Intellectually Gifted and Academically Talented Adults*. „Personality and Individual Differences” 2011, no. 51 (3).

Wiesława Limont

Sensitivity, intensity and potential for development of exceptionally gifted

Summary: According to Kazimierz Dąbrowski's theory of positive disintegration, ability is related to the inborn developmental potential of an individual. Strong developmental potential includes extraordinary intelligence, specific abilities and five forms of overexcitability (OE): sensual, psychomotor, imaginal, intellectual and emotional. Overexcitability, intensity and emotionality of reactions and experiences which are typical for highly gifted individuals are considered by researchers as good indicators of abilities. Studies of gifted individuals conducted by means of OEQ and OEQ-II have shown differentiated profiles of overexcitabilities with one dominant specific form of OE, depending on the type of ability. Moreover, the results of studies between sexes have indicated the dominance of sensual and emotional OEs among females, and psychomotor and intellectual OEs among males.

Key words: overexcitability, sensitivity, intensity, developmental potential, outstanding ability, theory of positive disintegration, asynchronous development

Wiesława Limont

Empfindlichkeit und Intensität vs. Entwicklungspotential der außerordentlich begabten Personen

Zusammenfassung: Nach der von Kazimierz Dąbrowski entwickelten Theorie der positiven Desintegration wird die Begabung mit angeborenem Entwicklungspotential des Menschen verbunden. Ein starkes Potential umfasst außerordentliche Intelligenz, Begabung zu einer konkreten Fachrichtung und fünf Formen der erhöhten psychischen Erregbarkeit: sensorische, psychomotorische, vorstellbare, intellektuelle und emotionale. Die für außerordentlich begabte Personen charakteristischen Eigenschaften: erhöhte psychische Empfindlichkeit, Intensität und Emotionalität von Reaktionen und Erlebnissen wird von den Forschern als ein gutes Begabungsanzeichen betrachtet. Die mittels der Fragebogen OEQ und OEQ-II durchgeführten Untersuchungen von begabten Personen zeigten die, je nach der Begabungsart, differenzierten Profile von erhöhten Empfindlichkeiten mit dominanter konkreter OE-Form auf. Zwischengeschlechtliche Untersuchungen haben zusätzlich die sensorische und emotionelle OE-Dominanz bei Frauen und psychomotorische und intellektuelle OE-Dominanz bei Männern bestätigt.

Schlüsselwörter: erhöhte psychische Erregbarkeit, Empfindlichkeit, Intensität, Entwicklungspotential, außerordentliche Begabung, Theorie der positiven Desintegration, asynchrone Entwicklung



Andrzej Sękowski
Tomasz Knopik
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych

Wstęp

Wspomaganie rozwoju osób zdolnych staje się w ostatnim czasie obszarem priorytetowym działań podejmowanych zarówno przez rządowe (Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji), jak i pozarządowe (fundacje i stowarzyszenia) podmioty systemu edukacji w Polsce. Dowodem docenienia potrzeby wspierania uzdolnionych uczniów jest włączenie ich do grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na mocy Rozporządzenia MEN z dnia 17.11.2010 r. i 30.04.2013 r.), wobec których powinna zostać zastosowana specjalistyczna pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Polega ona „na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych”¹. Ten dość ogólny zapis stwarza zasadniczą trudność interpretacyjną: co należy uznać za potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów zdolnych? W jakim kierunku powinien być rozwijany ich potencjał? Czy w projektowaniu wsparcia należy brać pod uwagę jedynie dobro jednostki, czy też dobro wspólne, jakie ta jednostka może generować?

Celem, jaki postawiono w prezentowanym tekście, jest wyartykułowanie znaczenia integralnego rozwoju uczniów zdolnych, w którym na równi traktuje się wagę kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych w osiąganiu sukcesu życiowego. Perspektywą teoretyczną i praktyczną (dydaktyczną) prowadzonej refleksji jest psychologia mą-

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 30.04.2013 r. Dz.U. poz. 532, s. 1.

drości ukierunkowana na badanie uwarunkowań harmonijnego rozwoju człowieka, który to rozwój jest źródłem z jednej strony indywidualnego poczucia dobrostanu², z drugiej zaś – dobra wspólnego³. Artykuł ten ma ponadto za zadanie zwrócić uwagę na właściwie nieporuszany przez psychologów zdolności temat postawy samych osób zdolnych wobec posiadanego potencjału. Choć wszyscy (nauczyciele, politycy, ekonomiści, psycholodzy) zgodnie twierdzą, że talenty trzeba rozwijać, to w tym imperatywie zdaje się brakować refleksji nad pytaniami: po co właściwie rozwijać zdolności? Jaki jest nadrzędny cel działań wspierających?

Uczniowie zdolni a społeczeństwo obywatelskie – kontekst edukacyjny

Większość dotychczasowych badań dotycząca samowiedzy uczniów w zakresie własnego potencjału skupiona była wokół zagadnienia samooceny⁴. Badaczy interesowała konfrontacja faktycznie posiadanych przez uczniów zdolności (diagnozowanych za pomocą rzetelnych testów psychometrycznych) z indywidualną oceną własnego potencjału. Z pola widzenia zniknął problem postawy osób zdolnych wobec swoich uzdolnień, która poza wymiarami nasilenia cechy (wybitnie uzdolniony, przeciętnie lub poniżej) odnosiłaby się także do samego celu posiadania i rozwijania talentów.

Wielu badaczy (np. Csikszentmihalyi, Koziellecki, Sękowski, Siekańska, Klinkosz⁵) podkreśla rolę motywacji autotelicznej w działaniach podejmowanych przez osoby zdolne. Wydaje się jednak, że ten rodzaj bezinteresownego nastawienia wobec wykonywanych czynności raczej można wyjaśnić już samym przebiegiem procesów poznawczo-emocjonalnych

² E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

³ E. Diener, R. Lucas, S. Oishi: *Subjective Well-being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.

⁴ Por. A. Sękowski: *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2000; W. Limont: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011; B. Dyrda: *Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych*. W: *Zdolności, talent, twórczość*. T. 1. Red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008.

⁵ M. Csikszentmihalyi: *Finding Flow*. New York: Basic Books, 1997; J. Koziellecki: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007; A. Sękowski, M. Siekańska, W. Klinkosz: *On Individual Differences in Giftedness*. In: *International Handbook on Giftedness*. Eds. L. Shavinina. New York: Springer Verlag, 2009.

zaangażowanych w rozwiązywanie danego problemu niż pierwotnym zamysłem podjęcia tego konkretnego problemu, który może mieć charakter utylitarny (np. bycie najlepszym w klasie, zajęcie czołowego miejsca w konkursie, pochwała ze strony rodziców⁶). W związku z tym zasadne jest pytanie o to, w jakim stopniu istotne są w aktywności uczniów zdolnych cele osobiste i własny interes, a w jakim cele i dobro społeczne. Ta kwestia ma kluczowe znaczenie w definiowaniu priorytetów edukacji osób zdolnych: czy mają się rozwijać przede wszystkim dla siebie, czy też uwzględniając potrzeby i oczekiwania otoczenia?

Badania przeprowadzone przez Tomasza Knopika⁷ wśród 120 uczniów zdolnych (nominacje nauczycieli i średnia ocen powyżej 4,75) reprezentujących 15 gimnazjów z terenu województwa lubelskiego wskazały dość jednoznacznie, że badani postrzegają swe zdolności głównie jako narzędzie do realizacji kariery („Chciałbym/chciałabym, żeby posiadane zdolności umożliwiły mi przede wszystkim osiągnięcie sukcesu zawodowego”; średnia zgodność z tym stwierdzeniem – 4,34, gdzie 1 oznacza „zupełnie się nie zgadzam”, a 5 – „całkowicie się zgadzam”), nie zaś środek do poprawy rzeczywistości i niesienia pomocy innym („Sądzę, że osoby zdolne powinny czuć się odpowiedzialne za rzeczywistość społeczną” – średnia: 2,22; „Staram się wykorzystać posiadany potencjał do pomagania innym ludziom” – średnia: 2,92). Może to wskazywać z jednej strony na ich egocentryczną postawę, z drugiej zaś – na zaimplementowanie takim przekazem ze strony szkoły i rodziców, który z rozwijania talentów czyni przede wszystkim sztukę odnoszenia i pomnażania sukcesów, gwarantującą rzekomo również sukces życiowy w przyszłości. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli gimnazjalistów biorących udział w badaniu. Najczęstszą odpowiedzią na pytanie: „Co świadczy według Ciebie o kompetentnym wspieraniu przez nauczyciela rozwoju uczniów zdolnych?” była odpowiedź: „Sukcesy w konkursach i olimpiadach” (82% wskazań), najrzadszą zaś „Podejmowanie przez ucznia inicjatyw społecznych” (18%).

W tym kontekście warto przywołać wyniki *Diagnozy Społecznej 2011* dotyczące poziomu zaufania społecznego Polaków. Okazuje się, że zaledwie 13% badanych udzieliło odpowiedzi w przedziale 7–10, gdzie 0 oznacza: „ostrożności nigdy za wiele”, a 10 – „większości ludzi można zaufać”⁸.

⁶ Por. A. Sękowski, M. Siekańska: *National Academic Award Winners over Time: Their Family Situation, Education and Interpersonal Relations*. „High Ability Studies” 2008, no. 2 (19).

⁷ T. Knopik: *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych*. [Niepublikowana praca doktorska].

⁸ J. Czapiński: *Kapitał społeczny*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011, s. 285.

Przykładowo, w tym samym przedziale zaufania społecznego uplasowało się 68% badanych w Danii, 62% w Norwegii i 36% w Wielkiej Brytanii. W opinii większości socjologów⁹ i psychologów¹⁰ zaufanie społeczne stanowi bazę budowania społeczeństwa obywatelskiego, bez wzajemnej ufności nie jest możliwe poświęcenie się jednostki na rzecz jakiejś zespolonej inicjatywy, gdyż na pierwszy plan wysuwa się obawa przed wykorzystaniem/oszukaniem.

Bierność społeczna Polaków manifestująca się między innymi niskim zaangażowaniem w działalność trzeciego sektora czy obojętnością na wspólne inicjatywy wymagające osobistego poświęcenia bez gwarantowanej gratyfikacji jest w dużym stopniu wynikiem ukształtowania się w kolejnych pokoleniach postawy wyuczonej bezradności, którą wielu socjologów określa spuścizną, jaką zostawił *homo sovieticus*¹¹. Negatywny stosunek do tego, co wspólnotowe, oraz sceptycyzm wobec idei zrzeszania się w imię celów grupowych, poza zaszłościami historycznymi utrwalane są przemianami współczesnego społeczeństwa, w którym zaczyna dominować orientacja indywidualistyczna¹². Tymczasem, jak wskazują badania psychologiczne, aktywność obywatelska jest związana z „przystosowaniem, zadowoleniem z życia i bogatą siatką kontaktów społecznych, a także z korzyściami ekonomicznymi płynącymi z przedsiębiorczości. Osoby bierne, nieangażujące się w żadną aktywność społeczną, w przeciwieństwie do osób aktywnych na różnych polach są najmniej zadowolone ze swojego życia, mają najsilniejsze poczucie krzywdy, są słabo związane z miejscem swojego zamieszkania i lokalną społecznością, są nieufne i mają silne poczucie alienacji”¹³.

Budowanie społeczeństwa obywatelskiego poprzez zwiększenie zakresu działań jednostek na rzecz wspólnoty nie ma zatem jedynie charakteru jednokierunkowego: jednostka poświęcając się dla ogółu, otrzymuje korzyść w postaci zaspokojenia potrzeby afiliacji społecznej oraz ma poczucie sprawowania większej kontroli nad rzeczywistością („moje zaangażowanie bezpośrednio przekłada się na jakość funkcjonowania wspólnoty”). Ten aspekt obopólnych (tj. dla jednostki i dla grupy) profitów płynących z podejmowania inicjatyw społecznych podkreślają autorzy psychologicz-

⁹ R. Putnam: *Samotna gra w kręgle: Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Tłum. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

¹⁰ J. Czapiński: *Kapitał...*

¹¹ J. Szacki: *Ani Książę, ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*. Kraków: Znak, 1997.

¹² P. Sztompka: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak, 2005.

¹³ A. Zalewska, B. Krzywosz-Rynkiewicz: *Psychologiczne portrety młodych obywateli: rozwojowe i podmiotowe uwarunkowania aktywności obywatelskiej*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, 2011, s. 15.

nych koncepcji mądrości, w których dobro jednostkowe jest nierozzerwalnie związane z dobrem wspólnym.

Mądrość – wiedza filozoficzna i wiedza potoczna

Termin „mądrość”, choć definiuje filozofię (gr. *phileo* – kochać, *sophia* – mądrość), paradoksalnie na gruncie niej samej jest wieloznaczny, raczej rozumiany intuicyjnie, zdroworozsądkowo niż na podstawie jasno sformułowanego definiensu. Uogólniając, według myśli Daniela N. Robinsona, mądrość na przestrzeni dziejów filozofii rozumiana była na co najmniej trzy sposoby: (1) mądrość jako życie cnotliwe w zgodzie z transcendentaliami (prawdą, dobrem, pięknem); (2) mądrość jako odkrywanie prawdy absolutnej; (3) mądrość jako naukowa eksplikacja praw rządzących światem¹⁴. Warto zauważyć, że w ostatnim (3) sposobie rozumienia mądrości (współczesnym) zredukowanym do wiedzy naukowej nie uwzględnia się aksjologii ani intraindywidualnych cech podmiotu.

Chcąc skonfrontować psychologiczne pojmowanie mądrości z ujęciem źródłowym, warto przywołać naiwne, intuicyjne koncepcje mądrości. Zabiegi zbierania potocznych opinii na temat osób mądrych i ich strukturyzowanie wydają się uzasadnione głównie z tego powodu, że psychologiczna eksploracja fenomenu mądrości inspirowana jest zarówno tradycją filozoficzną, jak i wiedzą potoczną. Co więcej pojmowanie mądrości jest uwarunkowane kulturowo: to, co uznawane za mądre w jednej kulturze, może być zupełnie pomijane w innej, zatem uwzględnienie opinii zwykłych ludzi daje szansę ujęcia relatywnego charakteru mądrości.

Na podstawie badań¹⁵ przeprowadzonych w 2010 roku przez pracowników Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych KUL (i współpracowników będących studentami trzeciego roku psychologii KUL) wśród 900 Polaków wyodrębniono pięć czynników definiujących mądrość:

- zdolności ogólne: dobra pamięć, rozwinięte myślenie abstrakcyjne, logiczne, rozwinięta wyobraźnia, wysoki poziom inteligencji analitycznej, bardzo dobrze rozwinięta inteligencja werbalna, elokwencja;
- wiedza: szeroko rozumiana wiedza ogólna, orientacja w wielu dziedzinach nauki, erudycja, wiedza o życiu wynikająca z bogatego doświadczenia, świadomość własnej niewiedzy;

¹⁴ D. Robinson: *Wisdom Through the Age*. In: *Wisdom. Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

¹⁵ Zadaniem badanych było udzielenie odpowiedzi na pytanie: „jakie cechy posiada człowiek mądry?” Wiek badanych: 16–84 lata, płeć: 490 kobiet, 410 mężczyzn, wykształcenie: podstawowe i gimnazjalne: 15 osób, zawodowe: 173 osoby, średnie: 325 osób, wyższe: 387 osób.

- wartości: uczciwość, sprawiedliwość, dobro, prawdomówność, niesienie pomocy innym;
- samoświadomość: autoanaliza, krytyczna postawa wobec własnego zachowania, kontrola emocji;
- sukces życiowy: szczęście, sukces w pracy, wysokie osiągnięcia szkolne, radość/satysfakcja z życia.

Autorzy intuicyjnej koncepcji ujmują człowieka mądrego jako posiadającego szeroką wiedzę i o świecie, i o życiu. Badani nakładają na „bycie mądrym” wymóg adekwatności wiedzy i postawy życiowej: dysponując wiedzą o charakterze egzystencjalnym, trzeba być jednocześnie osobą postępującą w zgodzie z zasadami moralnymi i własnym życiem świadczyć, że praktyczne zastosowanie tej wiedzy przyniesie dobrostan.

Z wypowiedzi badanych wynikało również, że:

1. Mądrość reprezentuje najwyższy rodzaj wiedzy i jest dostępna nie-licznym.
2. Łatwo rozpoznać człowieka mądrego, ale trudno podać wyjaśnienie, dlaczego uważa się go za mądrego.
3. Mądrość wymaga spójności między umysłem i charakterem.
4. Mądrość może być źródłem władzy.
5. Mądrości nie można się nauczyć.

Szczególną uwagę przykuwa stwierdzenie badanych dotyczące niemożliwości nauczenia się mądrości. Z jednej strony świadczy to o elitarnym traktowaniu wiedzy mądrościowej (dostępna jest nielicznym i nie jest generowana przez pamięciowe opanowanie konkretnej porcji informacji, w związku z czym sama gotowość do nauki jest niewystarczająca), z drugiej zaś – o bardzo szerokim traktowaniu mądrości, nie tylko jako wiedzy *sensu stricto*, ale przede wszystkim jako postawy życiowej, która uwarunkowana jest indywidualnym doświadczeniem podmiotu. Oczywiście, psychologowie badający fenomen mądrości również uważają, że mądrości jako wiedzy eksperckiej nie można nauczyć się w taki sposób, w jaki zdobywamy wiedzę z zakresu konkretnych przedmiotów. Można jednak zaprojektować cykl treningów globalnie kształtujących (podejście integrujące) cechy osoby mądrej zarówno w aspekcie poznawczym, jak i społeczno-emocjonalnym¹⁶.

Mądrość w ujęciu współczesnej psychologii

Wychodząc z założenia, że mądrość jest wiedzą o charakterze elitarnym, w Berlińskim Paradygmacie Mądrości konceptualizuje się ją jako

¹⁶ R. Sternberg: *Why School Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*. „Educational Psychologist” 2001, no. 36.

znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia¹⁷. Owo znawstwo dotyczące tzw. pragmatyki życiowej obejmuje: praktyczną znajomość warunków, zróżnicowania, zmian ontogenetycznych i historycznego charakteru ludzkiego rozwoju, rozumienie życiowych zadań i celów, praktyczną znajomość wpływu czynników społecznych i sytuacyjnych na ludzkie życie oraz świadomość skończoności ludzkiego życia i naturalnych ograniczeń posiadanej wiedzy. Osoba mądra zatem dostrzega problemy natury egzystencjalnej i stawia im czoło poprzez opracowanie szczegółowej strategii rozwiązania z jednoczesną świadomością zawodności podjętych środków (brak możliwości sprawowania kontroli nad wszystkimi zdarzeniami).

Autorzy modelu wymieniają trzy grupy czynników warunkujących nabywanie mądrości:

1. Związane z kontekstem (wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, uprawianie zawodu wymagającego potwierdzenia inteligencji społeczno-emojonalnej, znajomość literatury pięknej oraz rozumienie specyfiki okresów historycznych).
2. Związane z wiedzą ekspercką (doświadczenie życiowe, terminowanie u mistrza, posiadanie mentorów, autorytety, szkolenia zawodowe, czynniki motywacyjne).
3. Związane z osobą (inteligencja, twórczość, style poznawcze, otwartość na doświadczenia, siła *ego*).

Mądrość jako system wiedzy eksperckiej podlega ocenie. W Berlińskim Paradygmacie Mądrości wyodrębniono pięć podstawowych jakościowych kryteriów tej oceny:

1. Bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej.
2. Bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej.
3. Wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia.
4. Relatywizm wartości i tolerancja.
5. Świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią.

Pierwsze dwa kryteria dotyczą zasobów jednostki nabytych dzięki doświadczeniu służących rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych. Według Baltesa wiedza deklaratywna i proceduralna odnosząca się do pragmatyki życiowej musi być zakorzeniona w uznawanej przez podmiot hierarchii wartości¹⁸. Nie jest możliwe rozwiązywanie dylematów życiowych bez uwzględnienia zasad moralnych i norm społecznych. Pozostałe trzy kryteria autorzy nazywają metakryteriami, pod-

¹⁷ P. Baltes, U. Staudinger: *The Search for a Psychology of Wisdom*. „Current Directions in Psychological Science” 1993, no. 2.

¹⁸ P. Baltes, J. Smith: *The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function*. „Perspectives on Psychological Science” 2008, no. 3.

kreślając w ten sposób ich regulującą funkcję wobec dwóch pozostałych, tj. wiedzy deklaratywnej i proceduralnej dotyczącej pragmatyki życiowej. Wiedza kontekstualna odnosi się do refleksji nad rozwojem relacji podmiotu ze światem w toku życia. Jest ona wynikiem krytycznego namysłu nad ewolucją własnych poglądów, wyznawanymi wartościami, podejmowanymi działaniami i wypracowanymi rezultatami. Wymaga jednak umiejscowienia poszczególnych epizodów biografii we właściwej perspektywie ontogenetycznej – od narodzin do starości z pełną akceptacją zadań i kryzysów rozwojowych naturalnie wpisanych w dany etap życia¹⁹.

Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do postawy akceptacji wielości światopoglądów, uznawanych hierarchii wartości, różnorodności realizowanych przez ludzi celów. Osoba mądra ma otwarty umysł, a więc jest wrażliwa na opinie i sądy innych osób, nawet jeśli nie są zgodne z jej mentalnością. Relatywizm oznacza dojrzałą zgodę na współwystępowanie wielu równouprawnionych stanowisk odnoszących się do tej samej kwestii i domniemany charakter tego, co człowiek uznaje za prawdę. Świadomość braku pewności i radzenie sobie z nim odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji oraz o niskiej przewidywalności zdarzeń i ich następstw²⁰. Osoba mądra akceptuje incydentalność pewnych sytuacji życiowych, brak poczucia absolutnego wpływu na rzeczywistość. Nie oznacza to jednak przyjęcia postawy deterministycznej czy fatalistycznej, poczucia niskiej sprawczości własnych działań. Chodzi o świadomość możliwości wystąpienia zdarzeń (typu: choroba, wypadek), na które nie mamy bezpośredniego wpływu, a które w sposób diametralny mogą odmienić nasze życie. Mądrość to również wiedza na temat granic wiedzy, barier poznania zarówno w wymiarze ludzkiego umysłu, jak i indywidualnej świadomości.

Nieco odmiennie, choć ciągle w duchu integrującym sfery psychiki człowieka, konstruuje swój model mądrości Deidre Kramer²¹. Dwa główne trzony tej koncepcji mają charakter procesualny i funkcjonalny, a ich wzajemne interakcje dostarczają sposobów rozwiązywania kryzysów i dylematów życiowych. Ta dość prosta w swej strukturze teoria zawiera jednak konkretne wskazówki w propedeutyce do mądrości, ponieważ pokazuje bardzo wyraźnie bezpośrednie przełożenie „procesów zorien-

¹⁹ P. Baltes, J. Glück, U. Kunzmann: *Wisdom: Its Structure and Function in Regulating Successful Life Span Development*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.

²⁰ Ibidem.

²¹ D. Kramer: *Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect-cognition Relations*. In: *Wisdom: Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

towanych na mądrość” na funkcje mądrości²². Wymieniane przez Kramer procesy mądrościowe to:

- uznanie indywidualności – świadomość własnej odrębności, zrozumienie znaczenia tożsamości w podejmowanych przez podmiot działaniach, wobec których nie da się zastosować uniwersalnych, obowiązujących wszystkich kryteriów oceny; Kramer podkreśla, że uznanie indywidualności dotyczy zarówno indywidualności nas samych, jak i innych ludzi (naprzemiennosc relacji);
- uznanie kontekstu – zgoda na funkcjonowanie podmiotu w złożonej sieci związków interpersonalnych i okoliczności życiowych, nad którymi może nie sprawować pełnej kontroli; Kramer wskazuje na konieczność adaptacji jednostki do środowiska, ma ona jednak charakter twórczy, tzn. sama jednostka, przystosowując się, w jakimś stopniu modyfikuje otoczenie, nadaje mu osobisty wyraz;
- zdolność do efektywnej współpracy – nastawienie jednostki na rozwiązywanie problemów i podejmowanie wyzwań w zespole; przekonanie, że grupa może stanowić kompetentne wsparcie w radzeniu sobie z pojawiającymi się trudnościami, a jednocześnie gotowość do niesienia pomocy w ramach zespołu;
- rozumienie zmiany/rozwoju – akceptacja przez podmiot naturalnych zmian, jakie pojawiają się w cyklu życia, umiejętność dostrzegania w kryzysach rozwojowych wyzwań, którym trzeba sprostać w celu osiągnięcia dojrzałości osobowej;
- współwystępowanie emocji i poznania – dostrzeganie poznawczych aspektów emocji i afektywnych elementów myślenia w celu lepszego zrozumienia własnego zachowania (i zwiększenia kontroli nad nim) i zachowania innych ludzi.

Kramer wyodrębnia zatem obszary krytyczne dla właściwego zadziałania funkcji mądrości (rozwiązywanie problemów, doradzanie innym, radzenie sobie z instytucjami społecznymi, bilansowanie życia, introspekcja o charakterze duchowym), których ostatecznym celem jest równowaga podmiotu rozumiana dwojako: zarówno w znaczeniu indywidualnej harmonii psychicznej (*well-being*), jak i w znaczeniu harmonii społecznej (zgodność działań jednostki z działaniami grupy).

W podobnym duchu utrzymana jest koncepcja mądrości jako równowagi (*balance theory of wisdom*). Opracowana przez Roberta Sternberga teoria stanowi w istocie podsumowanie jego długoletnich prac nad optymalnym modelem inteligencji (ewolucja koncepcji przebiegała następująco: triarchiczna teoria inteligencji – teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu

²² D. Kramer: *Wisdom as a Classical Source of Human Strength: Conceptualization and Empirical Inquiry*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 2000, no. 19.

życiowemu – teoria mądrości jako równowagi), w którym przez adaptację rozumie się formę przystosowania będącą złotym środkiem między realizacją własnych celów i pragnień a interesami otoczenia²³. Sternberg definiuje mądrość jako: „zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska”²⁴.

W koncepcji tej mądrość jest zatem równowagą w podwójnym sensie, tzn. odnosi się do godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi w celu osiągnięcia dobra wspólnego, tj. wypracowania kompromisu między indywidualną adaptacją do środowiska, aktywną modyfikacją tego środowiska oraz jego selekcją²⁵. Podejście Sternberga jest skrajnie pragmatyczne: mądry człowiek nie może być niewolnikiem sytuacji i kontekstu, w jakich się znalazł (zewnętrzna lokalizacja kontroli). Jako byt inteligentny ma prawo podjąć kroki służące zmianie otoczenia (poprzez na przykład propagowanie społecznej inicjatywy dbania o porządek osiedla) lub też w przypadku braku efektu tych działań powinien wybrać nowe środowisko (w którym dbanie o porządek będzie standardem).

Nie oznacza to jednak, że brak możliwości wprowadzania modyfikacji w najbliższym otoczeniu jest równoznaczny z przymusem jego opuszczenia. Mądrość, jako równowaga, wskazuje na konieczność znalezienia złotego środka między tymi podejściami tak, aby zachowanie człowieka nie było zbyt pochopne i aby nie służyło jedynie realizacji własnych celów życiowych. Dlatego kluczowym komponentem mądrości są wartości²⁶. Pozwalają one odnieść aktualny proces decyzyjny do kategorii dobra wspólnego i wówczas jednostka może kontynuować swoje starania o zmianę w otoczeniu (zamiast jego zamiany) w przekonaniu, że ostatecznie uda się jej osiągnąć cel stanowiący korzyść dla wszystkich (wracając do powyższego przykładu – przez zrównoważone rozwiązanie rozumielibyśmy ponawianie starań o porządkowanie osiedla poprzez wykorzystanie wszelkich możliwych sposobów, aż do osiągnięcia celu

²³ Por. R. Sternberg: *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985; Idem: *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Simon&Schuster, 1996.

²⁴ A. Reznitskaya, R. Sternberg: *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: Program „Edukacja dla mądrości”*. W: *Psychologia pozytywna w praktyce*. Red. A. Linley, S. Joseph. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 133.

²⁵ R. Sternberg: *Triarchic Theory of Intellectual Giftedness*. In: *Conceptions of Giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

²⁶ R. Sternberg: *Why School Should Teach...*

w postaci wspólnej korzyści dla mieszkańców osiedla). Takie podejście stanowi w opinii autora koncepcji stylów myślenia punkt wyjścia do budowania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego, w związku z tym trening mądrości proponuje on obligatoryjnie umieścić w szkolnych programach nauczania²⁷.

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi:

1. Myślenie refleksyjne – obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów (konflikt na linii: ja – inni), zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu.
2. Myślenie dialogiczne – polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów w celu uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw; zamiast monologiczności polegającej na przywiązaniu do własnego zdania i doświadczenia Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić; „osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem”²⁸.
3. Myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem rozwoju myśli w ujęciu Heglowskim: teza – antyteza – synteza; postępowanie według tego algorytmu pozwala zrozumieć relatywność ludzkiej wiedzy oraz kryteriów prawdy; myślenie dialektyczne, co bardzo wyraźnie podkreśla Sternberg, przesuwa źródło wiedzy z autorytetu na Ja; to podmiot staje wobec różnych stanowisk i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwnych sobie podejść.

Koncepcja mądrości jako równowagi to w opinii jej autora nie koncepcja akademicka, ale model życia, który dzięki odpowiedniemu zaangażo-

²⁷ R. Sternberg: *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. In: *Innovations in Educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. Eds. R. Sternberg, D. Preiss. New York: Sternberg Springer Publishing Company, 2010.

²⁸ A. Reznitskaya, R. Sternberg: *Jak nauczyć...*, s. 143.

waniu podmiotu zaowocuje wzrostem dobrostanu²⁹. Wynika to z kilku powodów:

- postulat równoważenia interesów własnych i interesów innych ludzi pozwala zoptymalizować relacje interpersonalne; zgodnie z imperatywem kategorycznym Kanta drugi człowiek jest celem naszego działania, a nie środkiem, troska o potrzeby innych rozwija naszą empatię i docelowo ukierunkowuje nasze działanie na realizację dobra wspólnego;
- myślenie refleksyjne wsparte myśleniem dialogicznym i dialektycznym umożliwia intelektualne oswojenie świata, co redukuje lęk poznawczy i sprzyja aktywności podmiotu;
- równoważenie adaptacji, modyfikacji i selekcji środowiska (w ramach inteligencji praktycznej) daje jednostce poczucie autonomii i sprawczości, dzięki czemu posiada ona kontrolę nad rzeczywistością, co sprzyja wysokiej ocenie własnego życia.

Można zatem stwierdzić, iż teoria mądrości jako równowagi (wywodząca się z koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu) jest niezwykle inspirującą psychologiczną próbą kompleksowego ujęcia modelu dobrego życia. Jednocześnie wprost odpowiada ona na pytanie: jaki powinien być główny cel rozwijania talentów młodych ludzi? Oczywiście dobro społeczne. Założenia te są od 2 lat z powodzeniem realizowane przez pracowników Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych KUL w kilku szkołach na terenie województwa lubelskiego poprzez prowadzenie autorskich treningów mądrości.

Trening mądrości realizowany jest w formie zajęć grupowych, w których nauczyciel pełni funkcję inspiratora i moderatora dyskusji między uczniami. Zazwyczaj punktem wyjścia jest konkretne zdarzenie dotyczące świata społecznego, które nie jest jednoznaczne w ocenie, jeśli chodzi o ramy zarówno prawne, jak i moralne. Przykładowo, uczniowie podejmują się analizy zachowania lekarza, który w trosce o dobrostan pacjenta zataił przed nim, na prośbę rodziny, niektóre informacje dotyczące jego zdrowia. Odnosząc się do trzech rodzajów myślenia wyodrębnionych przez Sternberga, uczestnicy treningu poprzez radzenie sobie z tego typu dylematami rozwijają przede wszystkim refleksję dialogiczną. Polega ona na uchwyceniu jak największej liczby punktów widzenia tak, aby w osądzie danego zachowania uwzględnić cele i wartości

²⁹ Por. A. Sękowski: *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. W: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Red. A. Sękowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004; A. Sękowski, T. Knopik: *Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives?* In: *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller*. Hrsg. A. Ziegler, Ch. Perleth. Berlin: Lit Verlag, 2011.

wszystkich zaangażowanych w nie podmiotów, w tym również samego społeczeństwa.

Uczniowie wykonują również ćwiczenia z zakresu analizy decyzyjnej i poprzez stosowanie technik głośnego myślenia odtwarzają tok swojego rozumowania podczas rozwiązywania konkretnego problemu społecznego, na przykład:

1. Jesteś członkiem komisji przyznającej darmowe zestawy komputerowe. Możesz wybrać tylko 2 osoby w swojej klasie, którym przyznasz ów prezent. Kto to będzie i dlaczego?
2. Co zrobić, żeby na świecie nie było głodnych ludzi?
3. Czy według Ciebie należy dawać pieniądze osobom żebrzącym na ulicach?
4. W szkole od miesiąca powtarzają się kradzieże. Prawdopodobnie jakiś uczeń podbiera z szatni pieniądze. Przez przypadek zauważasz, że złodziejem jest twój najlepszy kolega. Jaka jest strategia Twojego działania?

Uczniowie konfrontują swoje decyzje, dyskutują wokół zasadności poszczególnych rozwiązań, odkrywając przy okazji nowe, nieuwzględniane do tej pory perspektywy widzenia danego problemu. Takie ćwiczenie rozwija myślenie dialektyczne odpowiedzialne za syntetyzowanie różnorodnych stanowisk i poglądów w celu możliwie najtrafniejszego ujęcia badanego (lub omawianego) zjawiska.

Podsumowanie

Celem postawionym w niniejszym artykule było zaprezentowanie podstawowych założeń współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości z podkreśleniem elementów możliwych do wykorzystania w praktycznej pracy z uczniami zdolnymi. Przyjęcie perspektywy mądrościowej w procesie edukacji oznacza nie tylko szczególną troskę o integralny rozwój osobowy człowieka, w którym inteligencja analityczna, praktyczna i twórcza są z sobą zharmonizowane (zgodnie z ujęciem Sternberga), ale przede wszystkim ukierunkowanie działań uczniów na budowanie dobra wspólnego. Integrowanie celów własnych z celami otoczenia stanowi warunek konieczny budowy społeczeństwa obywatelskiego. Osoby zdolne jako z natury dokonujące transgresji stanowią mogą swoisty katalizator głębokich przemian mentalnych, których ostatecznym efektem będzie utworzenie wspólnoty o jednoczącej tożsamości, dającej oparcie i poczucie zakorzenienia. Ten wątek, właściwie nieobecny w pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dziś zdolnym uczniom, powinien być dokładnie przemyślany i przedyskutowany w środowisku dydaktyków tak, aby kształcenie osób ponadprzeciętnych nie było tylko *l'art pour l'art*.

Bibliografia

- Baltes P., Smith J.: *The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function*. „Perspectives on Psychological Science” 2008, no. 3.
- Baltes P., Staudinger U.: *The Search for a Psychology of Wisdom*. „Current Directions in Psychological Science” 1993, no. 2.
- Baltes P., Glück J., Kunzmann U.: *Wisdom: Its Structure and Function in Regulating Successful Life Span Development*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Csikszentmihalyi M.: *Finding Flow*. New York Basic Books, 1997.
- Czapiński J.: *Kapitał społeczny*. W: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. Czapiński, T. Panek. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, 2011.
- Diener E., Lucas R., Oishi S.: *Subjective Well-being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. In: *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. Snyder, S. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Dyrda B.: *Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych*. W: *Zdolności, talent, twórczość*. T. 1. Red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer. Toruń: Wydawnictwo UMK, 2008.
- Knopik T.: *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych*. [Niepublikowana praca doktorska].
- Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Kramer D.: *Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect-cognition Relations*. In: *Wisdom: Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Kramer D.: *Wisdom as a Classical Source of Human Strength: Conceptualization and Empirical Inquiry*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 2000, no. 19.
- Limont W.: *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.
- Putnam R.: *Samotna gra w kręgle: Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Tłum. P. Sadura i S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Reznitskaya A., Sternberg R.: *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: Program „Edukacja dla mądrości”*. W: *Psychologia pozytywna w praktyce*. Red. A. Linley, S. Joseph. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Robinson D.N.: *Wisdom Through the Age*. In: *Wisdom. Its Nature, Origin and Development*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

- Sękowski A.: *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. W: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Red. A. Sękowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Sękowski A.: *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2000.
- Sękowski A., Knopik T.: *Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives?* In: *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller*. Hrsg. A. Ziegler, Ch. Perleth. Berlin: Lit Verlag, 2011.
- Sękowski A., Siekańska M.: *National Academic Award Winners over Time: Their Family Situation, Education and Interpersonal Relations*. „High Ability Studies” 2008, no. 2 (19).
- Sękowski A., Siekańska M., Klinkosz W.: *On Individual Differences in Giftedness*. In: *International Handbook on Giftedness*. Eds. L. Shavinina. New York: Springer Verlag, 2009.
- Sternberg R.: *Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life*. In: *Innovations in Educational Psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. Eds. R. Sternberg, D. Preiss. New York: Sternberg Springer Publishing Company, 2010.
- Sternberg R.: *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Sternberg R.: *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Simon&Schuster, 1996.
- Sternberg R.: *Triarchic Theory of Intellectual Giftedness*. In: *Conceptions of Giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Sternberg R.: *Why School Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*. „Educational Psychologist” 2001, no. 36.
- Szacki J.: *Ani Książę, ani kupiec – obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*. Kraków: Znak, 1997.
- Sztompka P.: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak, 2005.
- Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Zalewska A., Krzywosz-Rynkiewicz B.: *Psychologiczne portrety młodych obywateli. Rozwojowe i podmiotowe uwarunkowania aktywności obywatelskiej*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, 2011.

Andrzej Sękowski, Tomasz Knopik

**The psychology of wisdom –
Some concerns about the integral development of gifted students**

Summary: The article is dedicated to support the development of gifted students according to the contemporary psychological concepts of wisdom (by P. Baltes, R. Sternberg and D. Kramer). The main aim is to discuss the assumptions of these theories in relation to the specific psychosocial functioning of gifted persons, and the unsatisfactory state of civil society in Poland. It will be possible based on this analysis to design innovative forms of working with gifted persons in the school environment. The inclusion of training of wisdom to gifted education system is not only used their integral development of personality (balance between analytical, practical and creative intelligence), but also will help to adopt a commitment to build the common good.

Key words: wisdom, psychology of wisdom, gifted students, promotion of pupils with special educational needs

Andrzej Sękowski, Tomasz Knopik

**Die Psychologie der Weisheit –
die Sorge um integrale Entwicklung der begabten Schüler**

Zusammenfassung: Der Artikel ist dem Thema Förderung der begabten Schüler im Einklang mit gegenwärtigen psychologischen Konzeptionen der Weisheit (von P. Baltes u. dessen Mitarbeitern, R. Sternberg u. D. Kramer) gewidmet. Das Hauptziel ist, die wichtigsten Grundsätzen der Theorien in Bezug auf spezifische psychosoziale Tätigkeit einer begabten Person und auf unbefriedigende Kondition der Bürgergesellschaft in Polen zu besprechen. Dank den Analysen wird es möglich, innovative Formen der Arbeit mit begabten Schülern zu entwickeln. Das im Bildungssystem berücksichtigte Weisheitstraining sollte nicht nur einer integralen Individualentwicklung der Schüler (Balance zwischen der analytischen, praktischen und schöpferischen Intelligenz) dienen, sondern kann dazu beitragen, dass sich diese für Schaffung des Gemeingutes einsetzen werden.

Schlüsselwörter: Weisheit, Psychologie der Weisheit, begabter Schüler, Förderung der Schüler mit Bildungs-sonderbedürfnissen



Teresa Giza

Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w szkołach w Bułgarii – kierunki zmian

Wprowadzenie

Przedmiotem podjętych tu analiz są wybrane działania skierowane na identyfikację oraz rozwijanie zdolności uczniów w szkołach ogólnodostępnych w Bułgarii¹. W szczególności uwaga zostanie zwrócona na zmiany, jakie aktualnie dokonują się pod wpływem nowych regulacji prawnych w zakresie organizacji zajęć pozalekcyjnych i olimpiad przedmiotowych oraz innowacji w przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi.

Celem postawionym w artykule jest przedstawienie możliwości rozwoju zdolności uczniów z perspektywy pedagogicznej. Międzynarodowe badania porównawcze dowodzą, że w systemach szkolnych różnych krajów wykorzystywane są podobne zbiory metod oraz form pracy i opieki nad uczniami zdolnymi. Różnice wynikają z odmienności kulturowych,

¹ Materiały do artykułu zgromadzono podczas pobytu w University of Shumen Episkop Konstantin Preslavski w Bułgarii w maju 2013 roku, w ramach programu Erasmus Teaching Mobility. Serdecznie dziękuję Pani Docent Pence Kožuharovej za pomoc. Inne aspekty kształcenia zdolnych w tym kraju przedstawiono w artykule: T. Giza: *Praca z uczniem zdolnym w Bułgarii*. W: *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Red. M. Jabłonowska. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 2013 oraz T. Giza: *Bułgarski system szkolny-aktualne problemy i kierunki zmian*, referat wygłoszony na sympozjum naukowym *Od szkoły tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach*. Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, dn. 10–11.06.2013, Kraków.

dominujących ideologii edukacyjnych, tradycji oświatowych, możliwości finansowania działań oraz kompetencji i motywacji nauczycieli². Procesy opieki, kształcenia i wychowania są zawsze osadzone w warunkach społecznych. Poznawanie rozwiązań stosowanych w pracy ze zdolnymi w innych krajach może być źródłem inspiracji dla rozwiązań lokalnych. W obszarze polskiej pedagogiki zdolności warto wskazać na prace z tego zakresu autorstwa Wiesławy Limont (na przykład *Model wzbogaconego kształcenia ucznia zdolnego*. „Ruch Pedagogiczny” 2002, nr 1-2; *Uczeń zdolny. Jak go poznawać i jak z nim pracować?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005) oraz Beaty Dyrdy (na przykład *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*. Warszawa Wyd. MEN 2011, oraz *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012).

W systemie szkolnym Bułgarii funkcjonują szkoły przeznaczone dla uczniów uzdolnionych artystycznie, sportowo³, dla utalentowanych w naukach przyrodniczych, humanistycznych i matematyce. Są to szkoły profilowane, a wśród nich nieliczne szkoły prywatne⁴ oraz szkoły publiczne, które szczytą się mianem elitarnych. Uczęszczają do nich wyselekcjonowani, dobrze umotywowani i dobrze uczący się uczniowie z rodzin o wysokim statusie społecznym⁵. Edukacja stanowi w Bułgarii ważny mechanizm różnicowania społecznego. Status rodzinny ucznia silnie koreluje z jego sytuacją szkolną. Procesy reprodukcji są podtrzymywane przez nierówności w dostępie do kształcenia wyższego. System egzaminów wstępnych sprzyja młodzieży z dobrych szkół średnich i z wysokim kapitałem kulturowym. Komercjalizacja szkolnictwa wyższego potwierdza i wzmacnia nierówności. Dysproporcje społeczne pogłębia deprywacja społeczno-kulturowa i ekonomiczna mniejszości romskiej. To wskazuje na brak korzystnych warunków dla rozwoju oraz równych możliwości uczniów w systemie szkolnictwa ogólnokrajowego. Szkoły bułgarskie borykają się z wieloma trudnościami, które są konsekwencją problemów społecznych kraju.

² *Proceedings of the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students*. Ed. S. Verbić. Petnica: Publisher Petnica Science Center, 2008.

³ W Bułgarii aktualnie funkcjonują 22 szkoły artystyczne oraz 19 szkół sportowych. *Education in the Republic of Bulgaria 2012*. Sofia: National Statistical Institute, 2012.

⁴ 1% populacji uczniów bułgarskich uczęszcza w do szkół prywatnych szczebla podstawowego i średniego. Jest ich w całym kraju 69. *Education in the Republic of Bulgaria 2012...*

⁵ V. Milenkova: *Rola bułgarskich szkół elitarnych w procesie społecznej reprodukcji*. „Kultura i Edukacja” 2008, nr 2 (66).

Większość dzieci uczęszcza do szkół publicznych w rejonie swojego miejsca zamieszkania. Dla losów szkolnych tych uczniów ważna jest zatem oferta edukacyjna, jaką znajdują w swojej szkole.

Aktualne priorytety oświatowe w Bułgarii obejmują poprawę jakości kształcenia, wspieranie rozwoju indywidualnego uczniów, integrację kulturową poprzez promowanie talentów artystycznych, poszerzenie oferty zajęć pozalekcyjnych, naukę co najmniej dwóch języków obcych, a także wprowadzanie nowych programów nauczania. Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Nauki (MOMN) zatwierdziło nowe podręczniki. Bułgarski system oświatowy ma również za zadanie wdrażanie rekomendacji Unii Europejskiej w zakresie edukacji zdrowotnej, zawodowej, obywatelskiej, ekologicznej i technologii informacyjnych. Istnieją plany poprawy systemu kształcenia nauczycieli, przede wszystkim poprzez reorganizację praktyk zawodowych⁶.

Na politykę oświatową Bułgarii wpływają z jednej strony dyrektywy Wspólnoty Europejskiej, a z drugiej – wewnętrzne specyficzne kwestie związane z dekomunizacją szkolnictwa, dużą polaryzacją społeczną, niżem demograficznym, migracjami młodzieży (także tej uzdolnionej) do bogatych krajów Zachodu, porzucaniem szkoły, marginalizacją mniejszości etnicznych, informatyzacją szkół oraz niskimi wynikami uczniów w badaniach PISA i PIRLS (świadczącymi o niskiej jakości pracy szkół i motywacji nauczycieli).

Wśród akcentowanych zagadnień obszarem zainteresowań władz oświatowych, teoretyków i praktyków edukacyjnych w ciągu ostatnich kilkunastu lat jest praca z uczniami zdolnymi, czyli rozpoznawanie i wspieranie rozwoju talentów.

Mimo braku rozwiązań systemowych można wskazać na pewne praktyki edukacyjne, dające dobre efekty w zakresie troski o zdolnych. Sprzyjają im regulacje prawne. Od 1 stycznia 2004 roku obowiązuje Rozporządzenie Rady Ministrów Bułgarii w sprawie warunków i organizacji realizacji ochrony dzieci zdolnych (*Наредба за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявени дарби*), wydane na podstawie art. 5 ust. 3 Ustawy o ochronie dzieci (*Закон за закрила на децата*). „Szczególna ochrona” przewidziana została w ustawie dla dwóch kategorii – dzieci z grup ryzyka oraz dzieci uzdolnionych w dziedzinie nauki, sztuki lub sportu. W artykule 2. Rozporządzenia wskazano na potrzebę tworzenia takiego systemu działań zapewniających rozwój uzdolnień dzieci, który zagwarantuje wsparcie finansowe i możliwości realizacji posiadanych potencjałów. Minister Kultury, Minister Edukacji, Młodzieży i Nauki oraz

⁶ Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.). www.minedu.government.bg/left.../nac_programa.html [20.09.2013].

Minister Sportu zobowiązani zostali do przygotowywania corocznych programów wspierania uczniów zdolnych. Programy obejmują różne formy i metody zaspokajania potrzeb uczniów zdolnych, w tym stypendia, działania promujące talenty, udział w krajowych i międzynarodowych konkursach oraz olimpiadach⁷.

Na określenie uczniów zdolnych w Bułgarii preferowany jest termin „dziecko posiadające wyraźnie widoczne talenty lub uzdolnienia” („деца с изявени дарби/таланта”)⁸. Kryteriami wyłaniania i klasyfikacji dzieci i młodzieży zdolnej są wyniki sprawdzianów uzdolnień lub potencjalnych zdolności oraz pomiar osiągnięć (dotychczasowe wyniki). Rozpoznawane są uzdolnienia psychomotoryczne, artystyczne i umysłowe (bez interpersonalnych/emocjonalnych). W praktyce nie wykorzystuje się obiektywnych metod identyfikacji uzdolnień. Uczniowie zdolni nie są zaliczani do grupy uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych⁹. Wsparcie organizowane jest zarówno w szkołach, jak i placówkach pozaszkolnych. Prawo szkolne pozwala na realizowanie obowiązku szkolnego przez uczniów zdolnych w ramach tzw. szybkiej ścieżki, stwarzając możliwość przyspieszenia nauki.

Urzeczywistnianie założeń pedagogiki zdolności (*педагогика за надарените*) w praktyce wymaga działań i zmian w wielu obszarach jednocześnie. Różnorodność form i metod daje pedagogom, psychologom, nauczycielom i rodzicom uczestniczącym na co dzień w procesie kształcenia uczniów zdolnych możliwość indywidualizowania wsparcia.

Koła zainteresowań

W publicznych szkołach ogólnokształcących uczniowie mogą rozwijać swoje zainteresowania i zdolności na zajęciach fakultatywnych – szkolnych zajęciach pozalekcyjnych (kółkach zainteresowań). Szkoły uczestniczą w projektach, które mają na celu wspomaganie rozwoju uzdolnień. Na szczególną uwagę zasługują dwa programy państwowe: „Sukces” – *Szkoła samorealizacji i kształcenia w perspektywie europejskiej* („Успех” – *Училище*

⁷ Нр. Програма на мерките за закрила на деца с изявени дарби през 2012 година. http://www.mpes.government.bg/.../programa_darbi-2012.pdf [20.09.2013].

⁸ *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*. Tłum. E. Kolanowska. Warszawa: EURYDICE, 2008. www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf, s. 8 [dostęp: 14.10.2013].

⁹ *Образователни политики за учениците в риск и за учениците с увреждания в Югоизточна Европа. Булгария*. Париж: Организация за Икономическо Сътрудничество и Развитие (OECD), 2007.

за себеутвърждаване и подготовка към европейски хоризонти) oraz „Троска o każdego ucznia” („С грижа за всеки ученик”).

Projekt „Sukces” jest częścią trzyletniego programu „Szkoła bardziej atrakcyjna dla młodych ludzi”, realizowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt służy przede wszystkim zorganizowaniu uczniom czasu wolnego na terenie szkół i innych placówek edukacyjnych. Pomysł projektu ma u swoich podstaw przekonanie o potrzebie powrotu do bezpośredniej komunikacji między uczniami w klasie szkolnej i „wyprowadzenie” sieci społecznych tworzonych w cyberprzestrzeni do życia realnego. Kolejny cel jest związany z promowaniem zmian w zarządzaniu szkołami. Tworzenie projektów w szkołach powinno wyłonić najbardziej operatywnych dyrektorów i nowego typu przywódców edukacyjnych.

Zakłada się, że interesująca oferta zajęć pozalekcyjnych pozytywnie wpłynie na motywację uczniów do nauki szkolnej. Ponadto program pełni funkcje profilaktyki zachowań ryzykownych, zaburzeń w zachowaniu oraz agresji. Jednym ze wskaźników jego efektywności będzie zmniejszenie się liczby uczniów porzucających szkołę i spadek liczby zachowań agresywnych. Całkowity koszt projektu to prawie 100 mln lewów. Szacuje się, że docelowo w ciągu 3 lat obejmie on 500 tys. uczniów, uczestniczących w 15–20 tys. różnych zajęć pozalekcyjnych. Te liczby przekonują o dużej skali podjętych działań. Znaczenie projektu dla edukacji zdolnych wiąże się z finansowaniem kółek przedmiotowych, w czasie których nauczyciele mogą realizować programy wzbogacające lub rozszerzające¹⁰.

System olimpiad przedmiotowych

Jedną z form wsparcia dla uczniów zdolnych jest pomoc w przygotowaniu do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Temu celowi służy program krajowy „Troska o każdego ucznia”, przyjęty przez Radę Ministrów Bułgarii w 2012 roku. Ma na celu podniesienie jakości kształcenia poprzez zróżnicowane wsparcie rozwoju zgodnie z indywidualnymi potrzebami. Na realizację programu przewidziano budżet w wysokości 2 mln lewów.

¹⁰ Warto zwrócić uwagę na pewne podobieństwo z sytuacją w Polsce. Organizowanie zajęć pozalekcyjnych stało się elementem rządowego programu „Zero tolerancji”, zaprezentowanego przez ministra Romana Giertycha 3 października 2006 roku. Podkreślono rolę tych zajęć w organizacji czasu wolnego uczniów oraz ich funkcje profilaktyczne. Fundusze unijne pozwoliły na odbudowę systemu zajęć pozalekcyjnych, służącego między innymi uczniom zdolnym. Również w naszym kraju zachęcano dyrektorów do inicjowania projektów.

Główne cele programu to zaplanowanie i przeprowadzenie dodatkowych zajęć:

- dla uczniów utalentowanych, uzdolnionych w różnych dziedzinach wiedzy, w postaci przygotowywania ich do udziału w konkursach i olimpiadach;
- dla uczniów zaniedbanych, w celu kompensacji ich deficytów rozwojowych i przeciwdziałania dalszym trudnościami;
- dla dzieci w klasach przygotowawczych, pomagając w osiągnięciu gotowości szkolnej, głównie poprzez naukę języka bułgarskiego.

W części dotyczącej wspierania zdolnych mogą uczestniczyć szkoły, których uczniowie w poprzednim roku szkolnym brali udział w konkursach lub olimpiadach przedmiotowych. Kwoty przyznawane na przeprowadzenie zajęć są pochodną dotychczasowych osiągnięć uczniów. Sposób naliczania dotacji na pracę ze zdolnymi pełni funkcję motywacyjną dla nauczycieli. Projekty zajęć są zatwierdzane i zgłaszane przez dyrektorów szkół i rady pedagogiczne.

W roku szkolnym 2012/2013 przeprowadzono w Bułgarii olimpiady i konkursy szkolne z 20 przedmiotów. Pewną specyfikę stanowią konkursy matematyczne i z nauk przyrodniczych dla uczniów gimnazjów profilowanych - lingwistycznych, przeprowadzane w języku angielskim i niemieckim. Laureaci olimpiad uzyskują prawo wstępu na wyższą uczelnię, na którą wymagany jest egzamin z przedmiotu olimpiady. Ponadto zwolnieni są z egzaminu maturalnego z oceną celującą. Laureaci konkursów na niższych szczeblach szkolnych uzyskują prawo wstępu do wybranych szkół średnich bez egzaminu. Otrzymują na świadectwie ocenę celującą. Uczniowie ci mogą również starać się o stypendium naukowe dla zdolnych, przyznawane na okres 1 roku. MOMN organizuje też krajowe konkursy dla uczniów szkół zawodowych osiągających wybitne wyniki w działalności praktycznej. Są to między innymi konkursy dla młodych księgowych, fryzjerów, stolarzy, rolników, cukierników, barmanów. W roku szkolnym 2013/2014 MOMN patronuje 7 konkursom międzynarodowym i 78 krajowym. Specjalne konkursy organizowane są dla uczniów z dysfunkcjami rozwojowymi. Bułgarscy uczniowie i studenci systematycznie uzyskują wysokie miejsca w światowych olimpiadach informatycznych i matematycznych. W Bułgarii dobrze oceniane są działania szkół w zakresie przygotowania utalentowanych dzieci do udziału w konkursach krajowych i międzynarodowych¹¹.

¹¹ D. Тодорина: *За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика*. Благоевград: Университетско издателство „Н. Рилски”, 2009.

Kształcenie nauczycieli

W programach edukacji nauczycieli w Bułgarii treści dotyczące pedagogiki uczniów zdolnych są obecne od niedawna. Głównym ośrodkiem w dziedzinie przygotowywania nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi jest Południowo-Zachodni Uniwersytet im. Neofita Rylskiego w Blagoevgradzie. Na Wydziale Pedagogicznym jest realizowany autorski model kształcenia wypracowany przez profesor Dobrinkę Todorinę, weryfikowany eksperymentalnie od 2002 roku¹². Program studiów magisterskich „Pedagogika dzieci zdolnych” („Педагогика за надарени деца”) otrzymał akredytację do 2019 roku. Obejmuje dwa semestry zajęć dla absolwentów pedagogiki lub cztery semestry – dla absolwentów studiów niepedagogicznych.

Program przeznaczony jest dla studentów ceniących aktywność twórczą, kierujących się potrzebą wspierania utalentowanych uczniów. Kształcenie obejmuje następujące treści:

- Charakterystyka dzieci i młodzieży zdolnej.
- Charakterystyka zdolności, uzdolnień i talentu.
- Wychowanie i rozwój moralny uzdolnionych dzieci i młodzieży.
- Technologie edukacyjne i informacyjne w pracy ze zdolnymi.
- Rozwój ogólnych zdolności intelektualnych i specjalnych w dziedzinie sztuki i sportu w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.
- Organizowanie środowiska edukacyjnego uzdolnionych dzieci i młodzieży.
- Poradnictwo pedagogiczne dla uzdolnionych uczniów i ich rodziców.
- Orientacja zawodowa i planowanie kariery zdolnych.

W trakcie studiów studenci nabywają następujące umiejętności:

- przeprowadzenia badań w celu identyfikacji uzdolnień, umiejętności i talentów;
- opracowania narzędzi do diagnozy i rozwoju zainteresowań, umiejętności, zdolności ogólnych i specjalnych;
- wdrażania procedur skutecznej pracy twórczej.

Absolwenci zyskują kompetencje do:

- opracowania oraz wykorzystania metod i technologii w diagnostyce, kształceniu i wspieraniu rozwoju uzdolnionych dzieci i młodzieży w szkole i przedszkolu, na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych, w zakresie języka, literatury, matematyki, nauk przyrodniczych, muzyki,

¹² <http://www.swu.bg/academic-activities/academic-programmes/masters-programmes/pedagogy/education-for-gifted-children.aspx> [20.09.2013]; D. Тодорина: *Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца*. Благоевград: Университетско издателство „Н. Рилски”, 2009.

- plastyki, sportu, nowych technologii, wzornictwa, choreografii i innych;
- konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych dla uczniów zdolnych oraz tworzenia sprzyjającego im środowiska edukacyjnego;
 - poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i ich rodziców, dotyczącego kariery, rozwoju i przyszłości.

Program pozwala na ukształtowanie w studentach cech osobowościowych, potrzebnych podczas pracy z uczniami zdolnymi, ważnych w realizacji roli dydaktycznej nauczyciela oraz funkcji moderatora i mediatora. Absolwenci mogą być ekspertami oraz doradcami w sprawach uczniów zdolnych dla nauczycieli, pedagogów społecznych i szkolnych oraz wychowawców klas na wszystkich szczeblach edukacji i we wszystkich typach szkół. Mogą oni prowadzić dowolne zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne dla uczniów oraz lekcje uzupełniające (treningi, ćwiczenia itp.), być pomocniczymi nauczycielami w szkołach oraz instytucjach sportowych i artystycznych, konsultantami w instytucjach edukacyjnych i społecznych, poradniach zawodowych, różnych specjalistycznych ośrodkach dla zdolnych, mogą być pożądanymi specjalistami w działach firm i instytucji zajmujących się doбором kadr i zarządzaniem nimi.

Struktura programu kształcenia nauczycieli uczniów zdolnych realizowanego przez Todorinę obejmuje dwa moduły¹³:

I. Moduł teoretyczny:

1. Charakterystyka uczniów zdolnych i uzdolnionych:
 - system pojęć;
 - cechy charakterystyczne zdolnych;
 - mity i rzeczywistość dotyczące utalentowanych uczniów;
 - problemy uczniów zdolnych.
2. Identyfikacja dzieci zdolnych:
 - diagnozowanie cech i potrzeb dzieci;
 - metody diagnozowania;
 - zbiory metod rozpoznawania zdolności intelektualnych;
 - zbiory metod eksploracji specjalnych zdolności;
 - ustalanie cech sytuacji społecznej uzdolnionych dzieci.

¹³ P. Gramatikov, D. Todorina, M. Gramatikova: *Bulgarian Education's Reform and Strategy for Diagnostics of Gifted Children*. In: *Science Education. Models and Networking of Student Research Training under 21*. Ed. P. Csermely, K. Korlevic, K. Sulyok, 2007. <http://ebooks.iospress.nl/volume/science-education-models-and-networking-of-student-research-training-under-21> [14.10.2013]; D. Todorina: *Training of Pedagogy Specialists to Work with Gifted Children within the Bachelor's and the Master's Degree Levels*. In: *Proceedings of the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students*. Ed. S. Verbić: Petnica Publisher Petnica Science Center, 2008.

3. Strategie i technologie na rzecz efektywnej pracy z uzdolnionych dzieci:

- historyczne źródła idei rozwoju talentów;
- uwarunkowania i prawidłowości rozwoju uczniów zdolnych;
- rodzinne oraz szkolne inhibitory i stymulatory w pracy z uczniem zdolnym.

Kwestie podejmowane w module teoretycznym są dobrze znane i opracowane w literaturze przedmiotu.

II. Moduł praktyczny:

Treści ujęte w tym module odpowiadają dokładnie trzem cyklom modułu teoretycznego. Studenci nabywają praktyczne umiejętności związane z identyfikacją i wspieraniem rozwoju dzieci i młodzieży z wybitnymi zdolnościami, wykorzystując poznane prawidłowości. Zajęcia mają formę ćwiczeń grupowych i indywidualnych. Wykorzystywane są metody interaktywne, studia przypadków, rozwiązywanie problemów, analiza biografii, gry dydaktyczne, symulacje i dramy, próbki badań empirycznych, konstruowanie indywidualnych programów nauczania, wykorzystanie nowych technologii, metoda projektów. Szkolenia są zróżnicowane w zależności od potrzeb studentów. Metodyka pracy ze zdolnymi obejmuje zbiór technik rozwijających twórcze myślenie, sposoby motywowania, techniki autokreacji, techniki aktywizujące, różne formy organizacji lekcji, różne formy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, techniki pozwalające na rozwiązywanie i kompensowanie problemów społecznych lub emocjonalnych.

Nabywanie doświadczeń praktycznych studenci rozpoczynają od charakterystyk różnych przypadków, porównują modele teoretyczne z praktyką, ustalają osobliwości funkcjonowania ludzi zdolnych, analizują środowiskowe i edukacyjne uwarunkowania ich rozwoju, identyfikują wskaźniki uzdolnień, a także weryfikują mity na temat zdolności. Na zajęciach grupowych prezentowane są narzędzia do diagnozy zdolności ogólnych i uzdolnień. Następnie dokonuje się wyboru ucznia do badań: zbiera o nim informacje, gromadzi jego wytwory, sporządza charakterystykę socjopedagogiczną. Po przeprowadzeniu badań następuje interpretacja i analiza wyników. W konsekwencji powstaje profil ucznia zdolnego. Studenci porównują swoje doświadczenia i dokonują autoewaluacji własnych kompetencji. Do sporządzonych charakterystyk uczniów opracowane zostają zasady, strategie i technologie pracy. Ustalane są zasady, problemy, cele, techniki, formy i procedury; opracowywane programy indywidualne, scenariusze zajęć, metody ewaluacji wyników i oceny ucznia itp. Kolejne zajęcia ze studentami to indywidualne warsztaty: Jak należy zachowywać się podczas pracy z uczniem zdolnym? Jakie są najczęstsze błędy? Czego nie powinien zrobić? Specjalizacja w zakresie pracy z uczniami zdolnymi obejmuje także zajęcia praktyczne w szkole

i instytucjach oświatowych. Szczególną formą weryfikacji wiedzy i umiejętności studentów są prace dyplomowe.

Rezultaty realizacji programu kształcenia studentów w zarysowanym kształcie na Wydziale Pedagogicznym w Blagoevgradzie dowodzą jego dużych walorów poznawczych i praktycznych oraz skuteczności zarówno w obszarze urzeczywistniania założeń pedagogiki zdolności, jak i kształtowania kompetencji nauczycieli oraz stymulowania ciągłego rozwoju zawodowego. Program ten umożliwi rozwój roli nauczyciela – od roli źródła informacji do roli koordynatora i doradcy¹⁴.

Uzupełnieniem działań związanych z rozbudową i modyfikowaniem programów kształcenia nauczycieli i pedagogów są prace związane z utworzeniem Centrum Diagnostyki i Rozwoju Dzieci i Młodzieży Wybitnie Uzdolnionych przy uniwersytecie w Blagoevgradzie. Takie Centrum pozwoliłoby na współpracę wszystkich instytucji i nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji oraz gromadzenie doświadczeń praktycznych pedagogów zdolności. W innych uczelniach przygotowanie do pracy ze zdolnymi jest realizowane w ramach zajęć z różnych przedmiotów studiów. Tematyka dotycząca pracy z uczniami zdolnymi jest podejmowana na kursach organizowanych przez Instytuty Ustawicznego Kształcenia Zawodowego Nauczycieli w Sofii, Warnie i Starej Zagorze.

Diagnozowanie zdolności

W Bułgarii problemem jest brak przepisów regulujących diagnozowanie uczniów, brak dostępnych i standaryzowanych metodyk. W ustawodawstwie oświatowym prawnie uregulowana jest tylko diagnoza w edukacji początkowej. Od roku 2003/2004 wszystkie dzieci objęte są diagnozą gotowości szkolnej, która odbywa się w tzw. klasach przygotowujących do szkoły. Obowiązująca na tym etapie identyfikacja obejmuje osiągnięcia oraz rozwój dzieci i ma na celu:

- pomiar poziomu rozwoju dziecka i poziom opanowania treści edukacyjnych w różnych obszarach wiedzy;
- określenie gotowości szkolnej dziecka;
- informowanie rodziców o indywidualnym rozwoju dziecka;
- analizę porównawczą osiągnięć dzieci;
- ocenę przebiegu procesu adaptacji szkolnej;
- korektę działalności nauczyciela wobec ucznia¹⁵.

¹⁴ D. Todorina: *Training of Pedagogy Specialists...*

¹⁵ Типова длъжностна характеристика за длъжност учител в детската градина. МОИ 1998. <http://otgovori.info/dh/uchitel-detska-gradina.pdf> [20.09.2013].

W praktyce edukacji przedszkolnej nie ma jednolitej metody diagnozy gotowości szkolnej. Wykorzystywane są metody niestandardyzowane, opracowane przez różne zespoły badawcze, lub testy zagraniczne nienormalizowane w Bułgarii. Są to zwykle testy rozpoznające potencjał intelektualny i poznawczy dziecka z pominięciem rozwoju społecznego, emocjonalnego, wolicjonalnego i fizycznego. W codziennej praktyce diagnostyka nauczycielska jest „dydakometrią”. Tymczasem potrzeba umiejętności diagnozowania rozwojowego, klasyfikacyjnego czy kontekstowego staje się ważna z uwagi na wzrost populacji dzieci z zaburzeniami. Badacze bułgarscy przytaczają dane:

1. Wśród 50 bułgarskich dzieci 1 jest autystyczne.
2. 10% światowej populacji to osoby borykające się z dysleksją.
3. W praktyce wychowania jest rekordowa liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – powiększają się liczba i obszary zaburzeń.
4. Wzrasta liczba uczniów nadpobudliwych.
5. Około 10% dzieci i młodzieży na całym świecie to uczniowie utalentowani¹⁶.

W bułgarskich szkołach rozpoznawanie zdolności uczniów znajduje się w zakresie obowiązków doradców pedagogicznych (*педагогическият съветник*)¹⁷. Ich zadania wiążą się przede wszystkim z mediacją w relacjach między uczniem a systemem szkolnym, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych. Doradca podejmuje działania zgodnie ze specyfiką i poziomem szkoły. Diagnoza dotyczy następujących obszarów:

- diagnoza początkowa potencjału uczniów, w różnych stopniach i etapach nauki (głównie progach szkolnych, czyli w klasach I, V i IX);
- diagnozowanie trudności intelektualnych, osobistych i behawioralnych;
- identyfikacja uczniów uzdolnionych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- diagnostyka orientacji szkolnej i zawodowej uczniów.

Doradca pedagogiczny służy indywidualnymi lub zbiorowymi konsultacjami dla uczniów, rodziców i nauczycieli, pośredniczy w sytuacjach trudnych, kształtuje pozytywne postawy i umiejętności uczniów. Doradca pedagogiczny jest zatrudniany w szkołach, do których uczęszcza minimum 500 uczniów. W praktyce często zadania doradcy są przydzielane nauczycielom przedmiotowym, uzupełniając limit godzin brakujących im

¹⁶ М. Тимчев, В. Петров: *Диагностични компетентности на детския учител (електронни варианти, възможности за обработка и интерпретация на данните)*. В: *Учителят: призвание, компетентност, признание*. Ред. Г. Каменова. София: Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители, 2011.

¹⁷ www.csd.bg/fileSrc.php?id=848 [20.09.2013].

do pensum albo w ramach godzin nadliczbowych. W takich warunkach niemożliwe jest podejmowanie specjalistycznych interwencji. Jedynie co trzecia szkoła zatrudnia specjalistów – psychologa, pedagoga szkolnego, doradcę zawodowego lub doradcę pedagogicznego. W praktyce zatem rozpoznanie potencjałów uczniów zależy od kompetencji jego nauczycieli przedmiotowych.

Problemy diagnostyki pedagogicznej są jednymi z najważniejszych zagadnień związanych zarówno z przebiegiem, jak i optymalizacją procesu edukacyjnego. Umiejętności diagnostyczne nauczycieli stają się w Bułgarii jednym z głównych aspektów ich przygotowania zawodowego. Te kompetencje pomagają rozwinąć samodzielną i krytyczną postawę wobec badań naukowych i praktyki pedagogicznej oraz w realizacji własnej działalności praktyczno-badawczej i diagnostycznej¹⁸.

Pomocna w działaniach diagnostycznych nauczycieli bułgarskich jest seria sześciu podręczników *Wybrane metody pedagogicznej i psychologicznej diagnostyki* (*Избрани методи за педагогическа и психологическа диагностика*) autorstwa Iwana Iwanowa z uniwersytetu w Szumen, *Методики за изследване качествата на личността, Методики за изследване на групата и колектива, Методики за изследване на междуличностните отношения, Методики за изследване на потребностите, мотивите и ценностните ориентации, Методики за изследване на учителя, Методики за изследване на функционалните състояния*.

Diagnoza stanowi nieodzowny element programu kształcenia nauczycieli do pracy z uczniami zdolnymi. Todorina rekomenduje następujące metody: obserwację zachowań i wytworów uczniów, testy, skale ocen, ankiety, eksperymenty pedagogiczne, metodę sędziów kompetentnych. Na potrzeby kształcenia nauczycieli opracowano zestawy wskaźników do identyfikacji zdolności i uzdolnień uczniów w różnym wieku. Wśród najważniejszych kwestii teoretyczno-praktycznych wymagających rozwiązania w najbliższym czasie autorka umieszcza przygotowanie publikacji metodycznych dla nauczycieli na temat diagnozowania zdolności. Z badań Todoriny wynika, że tylko 12,5% studentów różnych kierunków nauczycielskich i pedagogicznych oraz podobnie liczna grupa pracujących nauczycieli potrafi rozpoznać zdolności i uzdolnienia uczniów¹⁹.

Diagnoza nauczycielska pełni funkcję diagnozy wstępnej, przesiewowej. Może być punktem wyjścia do dalszej diagnozy – specjalistycznej.

W roku szkolnym 2007/2008 przywrócono w Bułgarii po 40 latach krajowy egzamin maturalny, który stopniowo zastępuje egzaminy na studia. Sukcesywnie wprowadzane są egzaminy na innych szczeblach szkol-

¹⁸ И. Иванов: *Педагогическа диагностика*. Шумен: Унив. Издателство „Еп. Константин Преславски”, 2006.

¹⁹ Д. Тодорина: *Технологичен модел...*

nictwa. Wyniki egzaminów zewnętrznych stają się dodatkowym wskaźnikiem w diagnozie uczniów zdolnych i pozwalają na monitorowanie losów edukacyjnych uczniów.

Bibliografia

- Education in the Republic of Bulgaria 2012*. Sofia: National Statistical Institute, 2012.
- Giza T.: *Bułgarski system szkolny-aktualne problemy i kierunki zmian*. Referat wygłoszony na sympozjum naukowe „Od szkoły tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach”. Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, w dniach 10–11.06.2013, Kraków.
- Giza T.: *Praca z uczniem zdolnym w Bułgarii*. W: *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*. Red. M. Jabłonowska. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 2013.
- Gramatikov P., Todorina D., Gramatikova M.: *Bulgarian Education's Reform and Strategy for Diagnostics of Gifted Children*. In: *Science Education: Models and Networking of Student Research Training under 21*. Eds. P. Csermely, K. Korlevic, K. Sulyok, 2007. <http://ebooks.iospress.nl/volume/science-education-models-and-networking-of-student-research-training-under-21> [14.10.2013].
- <http://www.swu.bg/academic-activities/academic-programmes/masters-programmes/pedagogy/education-for-gifted-children.aspx> [20.09.2013].
- Milenkova V.: *Rola bułgarskich szkół elitarnych w procesie społecznej reprodukcji*. „Kultura i Edukacja” 2008, nr 2 (66).
- Proceedings of the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students*. Ed. S. Verbić. Petnica: Publisher Petnica Science Center, 2008.
- Todorina D.: *Training of Pedagogy Specialists to Work with Gifted Children within the Bachelor's and the Master's Degree Levels*. In: *Proceedings of the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students*. Ed. S. Verbić. Petnica: Publisher Petnica Science Center, 2008.
- Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*. Przeł. E. Kolanowska. Warszawa: EURYDICE, 2008. [www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf) [dostęp: 14.10.2013].
- www.csd.bg/fileSrc.php?id=848 [20.09.2013].
- Иванов И.: *Педагогическа диагностика*. Шумен: Унив. Издателство „Еп. Константин Преславски”, 2006.

- Наредба за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявени дарби. http://mc.government.bg/files/110_naredbata.doc [20.09.2013].
- Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015 г.). www.minedu.government.bg/left.../nac_programa.html [20.09.2013].
- Национална програма „С грижа за всеки ученик” http://www.minedu.government.bg/left_menu/projects/ [20.09.2013].
- Образователни политики за учениците в риск и за учениците с увреждания в Югоизточна Европа. България. Париж: Организация за Икономическо Сътрудничество и Развитие (ОЕСД), 2007.
- Програма на мерките за закрила на деца с изявени дарби през 2012 година. http://www.mpes.government.bg/.../programa_darbi-2012.pdf [20.09.2013].
- Проект Успех. <http://www.uspeh.mon.bg> [20.09.2013].
- Тимчев М., Петров В.: *Диагностични компетентности на детския учител (електронни варианти, възможности за обработка и интерпретация на данните)*. В: *Учителят: призвание, компетентност, признание*. Ред. Г. Каменова. София: Софийски Университет „Св. Климент Охридски”, Департамент за Информация и Усъвършенстване на Учители, 2011.
- Типова длъжностна характеристика за длъжност учител в детската градина. МОН 1998. <http://otgovori.info/dh/uchitel-detska-gradina.pdf> [20.09.2013].
- Тодорина Д.: *За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика*. Благоевград: Университетско издателство „Н. Рилски”, 2009.
- Тодорина Д.: *Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца*. Благоевград: Университетско издателство „Н. Рилски”, 2009.

Teresa Giza

Supporting the development of students' talents in schools in Bulgaria – trends

Summary: The subject of analysis are selected activities aimed at identification and development the students' talents in generally accessible schools in Bulgaria. In particular – changes that are currently taking place under the impact of new legal regulations on the organization of extra-curricular activities and subject olympiads and innovation in preparing teachers to work with gifted and talented students. The objective of the article is analysis the issues of the development of human potential from the perspective of selected educational actions. International comparative studies show that, in the school systems of different countries, similar sets of methods, forms of work and care for talented

students are used. The differences are the result of cultural dissimilarities, the dominant ideologies of education, educational traditions, capabilities of financing the activities, competencies and motivations of teachers.

Key words: gifted pupil, diagnosis, teacher education, extracurricular activities, subject olympiads

Teresa Giza

Die Förderung der Entwicklung von begabten Schülern in bulgarischen Schulen – die Veränderungsrichtungen

Zusammenfassung: Zum Gegenstand der Analyse werden einige auf Identifizierung und Entfaltung der begabten Schüler in öffentlichen Schulen in Bulgarien orientierten Maßnahmen. Die Verfasserin befasst sich im Besonderen mit den dort heutzutage infolge der neuen Regelungen im Bereich der Organisation von Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts und der Olympiaden in verschiedenen Schulfächern stattfindenden Veränderungen und mit den innovativen Formen der Lehrerausbildung mit begabten Schülern. Sie beabsichtigte, das Thema Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten mit Rücksicht auf ausgewählte Bildungsmaßnahmen zu betrachten. Internationale vergleichende Forschungen beweisen, dass in den in verschiedenen Ländern geltenden Schulsystemen bei der Arbeit mit begabten Schülern ähnliche Methoden und Formen verwendet werden. Die Unterschiede folgen aus Kulturverschiedenheit, dominanten Bildungsideologie, Bildungstradition, Kompetenzen und Motivation der Lehrer und finanziellen Mitteln.

Schlüsselwörter: begabter Schüler, Beurteilung, Lehrerausbildung, Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts, Olympiaden in verschiedenen Schulfächern



Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Postawy twórcze *versus* odtwórcze dzieci w młodszym wieku szkolnym i „ewolucja”¹ tych postaw jako egzemplifikacja idei transgresji w edukacji szkolnej

Wprowadzenie - transgresja jako konieczność rozwojowa i społeczne wyzwanie

*Człowiek będzie transgresyjny albo nie będzie go wcale*².

Na gruncie pedagogiki stawiane są/jest zadanie/a tworzenia koncepcji „nowego człowieka” – ideału wychowawczego, odzwierciedlającego idealny wzór cech osobowych i zachowań, i formułowane jest ogólne edukacyj-

¹ Termin „ewolucja” przyjęty został celowo, ale ze świadomością jego ograniczeń związanych z zastosowaną procedurą metodologiczną, która nie zakłada oceny rozwoju postaw twórczych poszczególnych jednostek (i grup) w badaniach podłużnych, a jedynie ich porównanie na poszczególnych poziomach edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego też wnioskowanie o „rozwoju” (progresji) lub „regresji” tych postaw jest tu ostrożne, ale uprawnione w kontekście zarzutów stawianych szkole (edukacji szkolnej), związanych z promowaniem „konformizmu” i „odtwórczości”, co wiąże się z marnowaniem potencjałów uczniów zdolnych. Autorka ma także świadomość, iż zauważona ewolucja może być wynikiem naturalnego rozwoju dziecka, ale też z racji cech rozwojowych dziecka w tym wieku (podatność na autorytet nauczyciela, tożsamość odzwierciedlona, zapożyczona) działania szkoły mogą – jeśli nie wspierają kreatywności dziecka – silnie negatywnie wpływać na jego postawy, także twórcze.

² J. Koziół: *Transgresje jako źródło kultury*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Koziół. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999, s. 246; por. J. Koziół: *Transgresjonizm*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 780.

ne credo, którym można uczynić kształtowanie człowieka samowiednego, sprawczego³, twórczego, mającego szansę poradzić sobie ze złożonością świata i życia, a więc zdolnego do dokonywania transgresji osobistych (samodoskonalenie) i publicznych (doskonalenie świata). Realizacja tego zadania jest niezmiernie trudna, co wynika zarówno ze złożoności natury ludzkiej, jak i złożoności świata, w którym człowiek żyje, a także wielości czynników determinujących stawanie się jednostką kreatywną, twórczą, zdolną do transgresji.

Odwołując się do koncepcji Józefa Kozielskiego⁴, naturę ludzką można ująć w kategoriach „wielkiej trójki”, na którą składają się: geny określające biologicznie i filogenetycznie zdeterminowaną naturę człowieka; memy⁵ wyznaczone przez przekaz socjokulturowy, egzemplifikujące społeczną naturę człowieka, ukształtowaną historycznie; samorozwój i samodoskonalenie stanowiące wynik osobistej aktywności psychicznej i osobistych doświadczeń biograficznych, łącznie decydujące o autokreacji i kreowaniu świata, który się rozwija w sposób bezpieczny dla wszystkich. Wizje człowieka w naukach społecznych rekapitułuje Kozielski, wskazując trzy wzajemnie powiązane, choć tradycyjnie rozdzielane, wzory: człowieka hubrystycznego, którego cechują egocentryzm i narcyzm, a jego działania wyznacza potrzeba potwierdzenia własnej wartości (wzór autokreacji charakterystyczny dla kultury zachodniej, którą Christopher Lasch⁶ określa jako kulturę narcystyczną); człowieka samowiednego, będącego krytycznym badaczem siebie i świata (wzór człowieka refleksyjnie i realistycznie oceniającego siebie, własne działania autokreacyjne i warunki autokreacji, jakie stwarza świat, w którym żyje); oraz człowieka transgresyjnego, sprawczego, kreatywnego, przekraczającego bariery osobiste i zewnętrzne we własnym rozwoju, ukierunkowanego na samodoskonalenie i optymalizującą zmianę świata własnego życia⁷.

Transgresje jako akty i nastawienie transgresyjne⁸ są swoistą koniecznością zarówno w życiu jednostkowym, jak i społecznym. Bez nich bowiem nie jest możliwy rozwój, a ponadto w szybko zmieniającym się

³ J. Kozielski: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa: Jacek Santorski & Co., 1995, s. 158–162.

⁴ J. Kozielski: *Zaduma nad możliwością ulepszenia człowieka*. W: *Humanistyka przełomu wieków...*, s. 118–120.

⁵ R. Dawkins: *Samolubny gen*. Tłum. M. Skoneczny. Warszawa: Prószyński i S-ka, 1996.

⁶ Ch. Lasch: *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton, 1978.

⁷ J. Kozielski: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.

⁸ Można przyjąć, że akty transgresji (zachowania, aspekt behawioralny), poprzedza kształtowanie się nastawień (postaw) transgresyjnych, by bowiem

świecie stanowią warunek radzenia sobie człowieka ze zmiennością i nieprzewidywalnością świata, chroniąc jednostkę przed różnymi zaburzeniami rozwojowymi i społecznymi. Działania transgresyjne wiążą się bowiem z celowym i świadomym przekraczaniem dotychczasowych granic kultury materialnej, symbolicznej i społecznej, a więc z czynami pozwalającymi przekształcać rzeczywistość i wychodzić poza to, kim człowiek jest i co aktualnie posiada (akty twórcze i innowacyjne). Działania te służą zaspokajaniu potrzeb wyższego rzędu, głównie samorealizacyjnych, ale też pozwalają przekształcać rzeczywistość, zwiększając szansę przetrwania i rozwoju świata, a wraz z nim i człowieka.

Celem postawionym w artykule jest refleksja nad kondycją szkoły dokonywana w kontekście realizacji wskazanych idei, dlatego analizy teoretyczne odnoszą się do tych dwóch zagadnień, empiryczna egzemplifikacja zaś, stanowiąca swoiste potwierdzenie czynionych refleksji, jest jedynie prezentacją wstępnych wyników badań w tym obszarze. Artykuł nie ma zatem charakteru, ani też nie przyjmuje formuły typowego komunikatu z badań, choć założenia teoretyczno-metodologiczne oraz informacje dotyczące próby badawczej i terenu badań zostały tu przedstawione jednak w sposób odbiegający od przyjętych reguł (założenia teoretyczne i operacjonalizacja zmiennych zostały przedstawione w części analitycznej artykułu).

Szkoła jako przestrzeń wspierania rozwoju postaw transgresyjnych?

To szkoła musi wyposażyć dziecko w korzenie ... aby mogło stanąć mocno i rosnać... Wyposażyć dziecko w skrzydła... aby mogło wznieść się w powietrze⁹.

Transgresyjność jest nie tylko wskazaniem dla człowieka, ale i niezbywalną koniecznością, jeśli analizujemy ją w kontekście edukacji. Idea ta określa nadrzędny cel wychowania – wspieranie kształtowania jednostki jako sprawcy, człowieka twórczego¹⁰ i ekspansywnego, zdolnego

działać twórczo (przekraczać własne ograniczenia i „ograniczenia” w świecie), wstępnie należy uznawać takie działanie za wartościowe (aspekt poznawczy), mieć pozytywny stosunek i chęć działania wybiegającego poza przyjęte standardy (aspekt emocjonalno-motywacyjny).

⁹ J.J. McWhirter et al.: *Zagrożona młodzież*. Przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska, A. Basaj. Warszawa: PARPA, 2001, s. 55.

¹⁰ S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003; *Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004; K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.

do rozwiązywania problemów transgresyjnych najpierw we własnym życiu (transgresje psychologiczne, prywatne), a później w życiu społeczeństwa (transgresje historyczne, publiczne). Odbywać się to może niezależnie od przyjętej ideologii edukacyjnej¹¹, wymaga bowiem jedynie przeformułowania celu, uzyskania jego świadomości i pobudzenia motywacji nauczycieli oraz stosowania metod mediacyjnych o charakterze produktywnym. Czynnikiem rozwoju postaw transgresyjnych powinno być oddziaływanie w środowisku szkolnym, ukierunkowane na wspieranie kształtowania się postaw kreatywnych, transgresyjnych i jednocześnie prospołecznych¹². Ale szkoła wciąż przechodzi nieokreśloną i nieustaloną w swych założeniach transformację. Ponadto, z perspektywy analizy życia codziennego szkoły niewiele się w owej codzienności ucznia zmienia, z pewnością zaś nie w kierunku optymalizowania jego możliwości, co widoczne jest zarówno w perspektywie dorosłych edukatorów (nauczycieli), jak i podmiotów edukacji (uczniów), a odzwierciedla to ujawnianie się wielu problemów w życiu szkoły, powodujących jej dysfunkcjonalność lub ograniczających wypełnianie przez szkołę nałożonych na nią funkcji, także tych związanych z kształtowaniem postaw transgresyjnych.

¹¹ Mówiąc o ideologiach edukacyjnych, mam na myśli ideologię przekazywania, interpretowania i podmiotowości (R. Meighan: *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993). Każda z nich może być tak realizowana, by sprzyjała kształtowaniu postaw twórczych, ale wówczas, gdy jest stosowana refleksyjnie i ze świadomością funkcji, jakim służy, i potrzeb rozwojowych dziecka (rozwój człowieka wszak determinowany jest jego możliwościami, zasobami i potrzebami adekwatnymi do etapu rozwoju, transformacja wiedzy zaś nie jest możliwa bez jej uprzedniego „przyswojenia”).

¹² Transgresja w swej istocie stanowi podstawę kształtowania się postaw prospołecznych, co wynika choćby z koncepcji człowieka zbuntowanego Alberta Camusa (A. Camus: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka, 1993), w której zakłada się, że bunt metafizyczny stanowi egzemplifikację optymalizującego i kreatywnego działania na rzecz świata (społecznego i fizycznego), dlatego też działania transgresyjne mogą i powinny mieć jednocześnie charakter prospołeczny (allocentryczny i socjocentryczny). Rozwój przebiega także w dwóch głównych wymiarach: od egocentryzmu do prospołeczności oraz od kontroli zewnętrznej do wewnętrznej.

Szkoła jako przestrzeń marnowania potencjałów ucznia?

*Istnieją dwa gatunki dzieci: mądre i głupie. Mądre dzieci to te, które odnoszą sukcesy, a głupie, to takie, które w szkole ponoszą porażki*¹³.

Teza, że obecny system edukacji nie tyle odkrywa, ile marnuje i często nawet niszczy potencjały i talenty rozwijającej się jednostki, a więc i zaangażowanie (motywację)¹⁴ twórcze młodych ludzi, nie jest odosobniona. Andreas Salcher wskazuje na to, że współczesne „szkoły nie robią nic, aby wzmocnić siłę kapitału społecznego danej społeczności”¹⁵. Dyskusja poprzedzająca zmianę „na lepsze” musi jednak wiązać się z uzyskaniem odpowiedzi na pytanie: jak rzeczywiście jest i dlaczego tak się dzieje? Powinno to stanowić wynik refleksyjnej diagnozy systemu edukacji i autodiagnozy podmiotów tworzących środowisko życia szkoły, nie zaś tak powszechnego i obecnego w życiu społecznym „krytykanctwa”, niemającego zwykle potwierdzonych rzetelnie podstaw. Andreas Salcher¹⁶ dokonuje próby diagnozy czynników wyznaczających tak powszechnie stwierdzaną dysfunkcjonalność szkoły, wychodząc z pierwotnego założenia, że wszystkie dzieci są w jakiejś sferze utalentowane, szkoła zaś nie tylko tych talentów nie wydobywa, ale powoduje ich „utrata”. Jest to następujący dekalog „grzechów szkoły”:

1. Masowe niszczenie talentów, zdolności i potencjału kreatywnego młodego pokolenia;

¹³ A. Salcher: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Tłum. A. Ryłska-Juruś. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2009, s. 19. Słowa autora stanowią prowokację, odzwierciedlającą jednak stereotyp postrzegania dzieci przez nauczycieli, powodujący naznaczenie ich jako „zdolnych” lub „niezdolnych”, co włącza efekt Pigmaliona, stanowiący odmianę samospełniającego się proroctwa, polegającego na spełnianiu się pozytywnego/negatywnego oczekiwania wobec kogoś tylko dlatego, że takie oczekiwanie zostało wytworzone.

¹⁴ Przez zaangażowanie twórcze rozumiem zaktualizowaną motywację do działań czy zachowań twórczych. Jeśli niszczone są potencjały i talenty ucznia (zob. A. Salcher), to jednocześnie owo zaangażowanie jest ograniczane, a nawet eliminowane (w tym także motywacja do działań twórczych) – brak zaangażowania twórczego (motywacja i działanie) stanowi wynik „niszczenia”, nieujawnienia się, braku aktywizacji owych potencjałów i talentów, jeśli bowiem nie ma tzw. doświadczeń uczących potwierdzających ich posiadanie, nie ma też podstaw do „wiary” w to, że się je posiada, co może ograniczać działanie twórcze (z lęku przed niepowodzeniem).

¹⁵ W. Furmanek: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*, s. 12.

¹⁶ *Ibidem*.

2. Traktowanie indywidualnych uzdolnień jednostki jako utrudnień i przeszkód w realizowaniu zadań szkoły;
3. Brak kompetencji i rzeczywistego zaangażowania kadry nauczycielskiej, racjonalizującej własne niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze jako pochodną uwarunkowań ekonomicznych;
4. Dyktatura nauczycieli „średniaków”, marginalizujących dobrych nauczycieli jako szkodliwych, niewygodnych i stanowiących dowód własnych deficytów, dlatego zagrażających poczuciu własnej wartości;
5. Błędne diagnozy dotyczące cech ucznia, związane z traktowaniem twórczości i niekonwencjonalności ucznia jako wyznacznika jego patologii, co powoduje, że doznaje on coraz większej frustracji, poczucia bezsilności i bezradności, potencjalnie ewokujących opozycję, opór i bunt, stanowiących podłoże dewiacji na zasadzie „samospelniającego się proroctwa”;
6. Uchylenie się szkoły od odpowiedzialności za wychowanie ucznia, który doświadcza deficytów wychowawczo-socjalizacyjnych w rodzinie – teza o pokoleniu niewychowanym, zaniedbanym wychowawczo i przeciążonym wymaganiami stawianymi mu przez społeczeństwo, głównie jednak przez rodzinę;
7. Brak zainteresowania nauczycieli dziećmi zdolnymi i wspierania ich w rozwijaniu własnych potencjałów, wynikające z potocznego i nie zawsze uświadomionego przekonania, że dziecko zdolne jest zagrożeniem dla poczucia kompetencji nauczyciela i niewygodne, bo wymagające dodatkowej pracy i zaangażowania;
8. Brak współpracy rodziny i szkoły w tworzeniu prawidłowych warunków rozwoju oraz jego transgresyjnego ukierunkowania – wzajemne przetrzucanie na siebie winy i odpowiedzialności za niepowodzenia ucznia;
9. Brak nastawienia szkoły jako instytucji na rozbudzanie samodzielności ucznia, brak kroków szkoły w kierunku tworzenia w niej środowiska uczenia się życia i odkrywania samego siebie (teza o unifikacji i odgórnym narzucaniu standardów niezależnie od indywidualnych zdolności i preferencji) nie dają wyboru i nie motywują do autorefleksji;
10. Nastawienie szkoły na nauczanie przedmiotowe, z dominacją matematyki, języka ojczystego i nauk przyrodniczych, a nie na wychowanie i przygotowanie do życia, co stanowi sprzeczność z szerokim rozumieniem człowieka wykształconego i coraz częściej wskazywaną koniecznością uwzględniania wszystkich typów inteligencji dzieci w kształceniu ucznia (koncepcja inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera¹⁷).

¹⁷ H. Gardner: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2002.

Postawy twórcze w karierze edukacyjnej ucznia – badania własne

*Największym niebezpieczeństwem dla większości z nas nie jest to, że mierzymy za wysoko i nie osiągamy celu, ale to, że mierzymy za nisko i cel osiągamy*¹⁸.

Psychologia rozwojowa broni tezy, że uczeń (człowiek) ma naturalny pęd do nauki, zdeterminowany naturalną potrzebą, jaką jest ciekawość poznawcza i potrzeba eksploracji świata ukierunkowana na jego zrozumienie. Jeśli zatem powszechnie konstatujemy, że uczniowie nie chcą się uczyć czy nie lubią szkoły, bo nie lubią się uczyć, nie możemy przypisać winy i obarczyć odpowiedzialnością za ten fakt uczniów, ale system edukacji, a na poziomie relacyjnym – głównie nauczyciela, który w jakiś sposób spowodował „wyłączenie” tej naturalnej potrzeby¹⁹. Powszechnie stosowana bowiem w tworzeniu systemu edukacji powinna być – wprowadzona w tym podrozdziale jako motto – zasada Michała Anioła, przywołana przez Andreasa Salchera²⁰. Stawia się więc tezę, że naturalne rozwojowo kreatywność i twórczość dziecka zamiast być w szkole rozwijane, raczej są tłumione. Wiemy wszak, że dzieci w młodszym wieku szkolnym są otwarte, ciekawe świata i twórcze²¹. „Mali twórcy” trafiając do instytucji edukacyjnych, powinni być wspierani w kształtowaniu odwagi twórczej przez nauczyciela. Szczególnie zaś interesujący dla kształtowania postaw twórczych wydaje się właśnie młodszy wiek szkolny (7–12 lat), w którym zachodzą intensywne zmiany rozwojowe zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Podjęcie i kontynuowanie nauki w szkole wiąże się bowiem z koniecznością rozwiązywania zadań twórczych, których rezultaty są oceniane, ale też z podporządkowaniem się różnym wymaganiom i z wypełnianiem nowych obowiązków. Wciąż jednak jedną z najważniejszych właściwości psychicznych dziecka w tym wieku jest ciekawość otaczającego je świata, wzbudzająca dążności do działań poznawczych – zdobywania wiedzy, skorelowanej z potrzebą zrozumienia i kontroli („objęcia w posiadanie”) zewnętrznego świata, co prowadzi do powstawania stałych zainteresowań. Potrzebom poznawczym towarzyszy potrzeba aktywności, którą można ukierun-

¹⁸ A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*, s. 222.

¹⁹ Znana jest powszechnie anegdota, która odnosi się to tej kwestii: „Jasiu, dlaczego nie byłeś wczoraj w szkole? – pyta nauczyciel. Proszę Pana, nie miałem czasu, musiałem się uczyć – odpowiada Jaś”.

²⁰ A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*, s. 222.

²¹ J.W. Eby, J.F. Smutny: *Jak kształtować uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Konarzewski. Warszawa: WSiP, 1998; G. Lewis: *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Tłum. A. Pawełczak. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 1998.

kować twórczo²². Twórczość zaś od wielu lat w pedagogice ma status jednego z głównych celów edukacji, zadania realizowanego przez szkołę i powinności nauczyciela, którego funkcją jest nie tylko tworzenie warunków sprzyjających twórczemu myśleniu uczniów, ale też kreowanie i inicjowanie nowatorskich rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych. Twórczość jest bowiem tym szczególnym rodzajem aktywności, która w najwyższym stopniu wyzwala potencjały człowieka, służąc rozwojowi jego osobowości, angażuje i ujawnia jego zdolności.

Badania z zakresu psychopedagogiki twórczości dowodzą, iż stymulowanie twórczej aktywności uczniów rozwija ich wrażliwość zmysłową, wyobraźnię, pomysłowość, płynność, giętkość i oryginalność myślenia, otwartość umysłu, umiejętność odkrywania, formułowania i rozwiązywania problemów i samodzielność wyrażania sądów oraz wewnętrzną motywację zadaniową²³. W stymulowaniu rozwoju postaw twórczych szczególnie ważny jest okres 7–10 lat, gdy dziecko wykazuje największą zdolność do zachowań twórczych i stosunkowo największą podatność na stymulowanie tego typu zachowań. W głównej mierze zależy to od nauczyciela – jego umiejętności i motywacji do poznania i rozumienia potrzeb dziecka.

Postawy twórcze i odtwórcze uczniów klas I–III szkoły podstawowej zbadano, wykorzystując *Skalę Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*²⁴, która spełnia niezbędne wymogi psychometryczne i może być wykorzystywana jako technika diagnostyczna w badaniach postaw twórczych dzieci w wieku 7–9 lat. Narzędzie składa się z kilku części ujętych w dwóch modułach: (a) identyfikacyjnym, w którym dziecko ocenia strategię działania, a nie siebie w strategii, ze względu na fakt, iż wiek rozwojowy utrudnia mu przyjęcie osobistej perspektywy w samoocenie (ocena dywergencji, motywacji, elaboracji czynności nowych, stosunku do niepowodzeń w działaniu twórczym); (b) samooceniającym, odnoszącym się do wiedzy o sobie i autorefleksji, z założeniem, że procedura badania w module pierwszym wykształciła gotowość do oceny strategii działania (strategia postrzegania trudności, strategia radzenia sobie z trudnością, empatyczne rozumienie sytuacji trudnej innych osób – aspekt intrapersonalny i interpersonalny).

²² R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. I. Wojnar. Warszawa: WSiP, 1988; C. McGregor: *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*. Tłum. B. Stokłosa. Warszawa: „Świat Książki”, 1998; por. J. Uszyńska-Jarmoc: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Biały-stok: Wydawnictwo Trans Humana, 2003.

²³ B. Dyrda: *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 11.

²⁴ K. Krasoń: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III*. Kraków: MEN, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2011.

Badaniami objęto 190 uczniów szkoły podstawowej, klas I-III (Olkusz²⁵, Gliwice, Tarnowskie Góry), zróżnicowanych wystarczająco w zakresie płci (48% – dziewczęta; 52% – chłopcy) i pozostałych zmiennych społeczno-demograficznych (z pewną nadreprezentacją miast średniej wielkości oraz uczniów klasy I i III – w celu porównania wyników uzyskanych na wstępie edukacji szkolnej i na zakończenie danego etapu kształcenia).

Ponieważ działania szkoły w kontekście kształtowania postaw twórczych, zwykle i nie tylko potocznie, waloryzuje się negatywnie, postawiony problem wiązał się z weryfikacją tej tezy. Przeprowadziłam więc prostą analizę poziomu postaw twórczych i ich ewolucji w toku pierwszych lat edukacji szkolnej. Uzyskane wyniki zestawiałam w tabelach, dynamizm postaw twórczych zaś sprawdziłam, wykorzystując parametryczny test dla dwóch wskaźników struktury (dokonując porównań dychotomicznych, ze względu na małą liczebność uczniów klas II – zestawiono wyniki uczniów klas I z wynikami uczniów klas II i III).

Moduł identyfikacyjny. Wybór dokonywany jest z perspektywy obserwatora, co ułatwia wykonanie zadania poprzez konkretyzującą identyfikację z postacią (bohaterem scenki).

1. Dywergencja (tabela 1) wyznacza najogólniej gotowość do poszukiwania własnych i oryginalnych rozwiązań, a rozumiana jest jako skłonność do wysokiego poziomu giętkości i oryginalności myślenia, bez odwoływania się do gotowych rozwiązań, zachowania algorytmiczne zaś określają skłonność do stosowania znanych i podanych przez inne osoby rozwiązań. Jak można zauważyć – wśród uczniów klas początkowych widoczna jest tendencja do uzyskiwania wyników wysokich (wysoki poziom dywergencji; wyniki wysokie – 37,37%; W:N = 1,16), który jest wyraźnie niższy wśród uczniów klasy pierwszej (wyniki niskie – 54,67%; W:N = 0,19) i rośnie sukcesywnie w toku nauki szkolnej (klasa II – wyniki wysokie 52,94%; W:N = 2,0; klasa III – wyniki wysokie 55,56%; W:N = 4,09). Ogólnie zatem widoczna jest wśród uczniów edukacji początkowej gotowość do podejmowania osobistego wysiłku poszukiwania rozwiązań oryginalnych, unikania zaś zachowań algorytmicznych, uznawanych za mało interesujące. Ewolucja postawy twórczej w prymarnym dla niej aspekcie dywergencyjnym jest niewątpliwie pozytywna, gdyż przejawiana początkowo tendencja do negatywnej waloryzacji działań wymagających własnego wysiłku intelektualnego i preferowania rozwiązań gotowych

²⁵ Włączono w analizę wyniki badań dotyczących postaw twórczych różnicowanych zmiennymi osobowościowymi, w kontekście adaptacji do warunków szkoły dzieci w klasach I-III, co spowodowało ową nadreprezentację miast średniej wielkości i stosunkowo niską liczebność uczniów klas II (praca magisterska: K. Piątek: *Postawa twórcza a adaptacja społeczna do życia w szkole uczniów klas wczesnoszkolnych*, 2013, Katowice).

(klasa I) stopniowo, ale konsekwentnie zmienia swoje ukierunkowanie – czyli coraz bardziej pozytywnie jest waloryzowane dywergencyjne podejmowanie aktywności. Można więc założyć z pewnym prawdopodobieństwem, że nauka szkolna sprzyja rozwijaniu giętkości i oryginalności myślenia, czyli poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań zadań podejmowanych przez uczniów. Statystyczna istotność wyników mierzona testem dla dwóch wskaźników struktury została potwierdzona (wyniki niskie – $u = 5,41$; $u_{\alpha} = 3,71$; $\alpha = 0,0001$; wyniki wysokie – $u = -6,86$; $u_{\alpha} = -3,71$; $\alpha = 0,0001$). Potwierdzona została zatem hipoteza o różnicowaniu poziomu dywergencji wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasy II-III), wskazująca jednoznacznie wzrost preferencji zachowań dywergencyjnych w toku nauki szkolnej, co jednak warunkowane może być zarówno rozwojowo, jak i sposobem oddziaływań edukacyjnych.

Tabela 1

Poziom dywergencji ($N = 190$)

Badani		Poziom dywergencji			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (\bar{S})	wysoki (W)	
ogółem					
1,16	N	61	58	71	190
	%	32,10	30,53	37,37	100,0
klasa pierwsza					
0,19	N	41	26	8	75
	%	54,67	34,67	10,66	100,0
klasa druga					
2,00	N	9	7	18	34
	%	26,47	20,59	52,94	100,0
klasa trzecia					
4,09	N	11	25	45	81
	%	13,58	30,86	55,56	100,0

2. Sfera motywacyjna (tabela 2) odnosi się do troski o własny wizerunek jako osoby oryginalnej lub niewyróżniającej się i podporządkowującej regułom. Motywy działania twórczego określane są jako: własna korzyść lub prospołeczność. Niski poziom motywacji określa tendencję do niewyróżniania się, poszukiwania rozwiązań sprawdzonych, zapewniających sukces i akceptację otoczenia (bezpieczny konformizm) – odwrotnie jest w przypadku wyników wysokich (nonkonformizm). Wśród uczniów klas początkowych ujawnia się zatem tendencja do bezpiecznego konformizmu (21,05%; W:N = 0,3), która najwyraźniej zaznacza się w klasie

pierwszej (25,33%; W:N = 0,21), malejąc istotnie w klasie drugiej (14,71%; W:N = 0,4), by znów nieco wzrosnąć w klasie trzeciej (19,75%; W:N = 0,38). Właściwa zatem dla uczniów klas początkowych jest tendencja do dostosowywania się do ogólnie obowiązujących zasad, które podsuwają rozwiązania sprawdzone, gwarantujące sukces. Podporządkowanie się wynika także z podstawowego dla nich motywu działania, jakim jest „zasłużenie” na akceptację otoczenia, wzmacniane brakiem pewności siebie (poczucia własnej wartości).

Tabela 2

Poziom motywacji (N = 190)

Badani		Poziom motywacji			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
0,30	N	40	138	12	190
	%	21,05	72,63	6,32	100,0
klasa pierwsza					
0,21	N	19	52	4	75
	%	25,33	69,34	5,33	100,0
klasa druga					
0,40	N	5	27	2	34
	%	14,71	79,41	5,88	100,0
klasa trzecia					
0,38	N	16	59	6	81
	%	19,75	72,84	7,41	100,0

Ewolucja w zakresie motywacji w toku edukacji wczesnoszkolnej jest widoczna i pozytywna z perspektywy kształtowania się postaw twórczych, ale ujawnia się w niewielkim stopniu, co zapewne determinowane jest rozwojowo (dziecko w wieku wczesnoszkolnym kieruje się głównie potrzebą akceptacji ze strony otoczenia, od którego przejmuje standardy zachowań jeszcze bezrefleksyjnie i tym samym bezwarunkowo). Jednak można wskazać, iż następuje powolny progres postaw nonkonformistycznych, przejawiających się w większej odwadze uwalniającej tendencję do zaskakiwania otoczenia rozwiązaniami niekonwencjonalnymi, warunkowanej większą pewnością siebie (wzrost poczucia własnej wartości). Ważne dla kształtowania postaw twórczych jest w tym kontekście eliminowanie lęku przed oceną zachowań dokonywaną przez otoczenie osób dorosłych – rodziców i nauczycieli. Statystyczna istotność wyników mierzona wskazanym wcześniej testem została potwierdzona (wyniki niskie

- $u = 1,67$; $u\alpha = 1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie - $u = -1,67$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$). Potwierdzona została zatem hipoteza o zróżnicowaniu poziomu i charakteru motywacji wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II-III), wskazująca jednoznacznie, choć słabiej niż w zakresie dywergencji, na wzrost preferencji dążenia do zaskakiwania i zadziwiania otoczenia swoją twórczością, a więc postawę nonkonformistyczną, związaną z działaniem wymykającym się przyjętym regułom. Oznacza to jednocześnie eliminację lęku przed ujawnianiem siebie i własnej indywidualności, skorelowaną z poczuciem własnej wartości. Może to być warunkowane rozwojowo, ale wskazuje też, że oddziaływania edukacyjne nie hamują indywidualności dziecka, a nawet redukują rozwojowo determinowany konformizm („ja” odzwierciedlone).

3. Tendencja elaboracyjna (tabela 3) oznacza preferencję szczegółowego opisu rzeczywistości i skłonności do drobiazgowych analiz nowo poznanych obiektów i sytuacji *versus* pobieżność oglądu nowej rzeczywistości - ograniczoną deskryptywność, mniejsze zainteresowanie nowością i sztywne trzymanie się znanych obiektów.

Tabela 3

Tendencja elaboracyjna ($N = 190$)

Badani		Elaboracja		Razem
W:N	wielkość	niska (N)	wysoka (W)	
ogółem				
5,13	N	31	159	190
	%	16,32	83,68	100,0
klasa pierwsza				
2,57	N	21	54	75
	%	28,00	72,00	100,0
klasa druga				
7,50	N	4	30	34
	%	11,76	88,24	100,0
klasa trzecia				
12,50	N	6	75	81
	%	7,41	92,59	100,0

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźną tendencję do wysokiego poziomu elaboracji (83,68%; W:N = 5,13), która konsekwentnie i sukcesywnie rośnie (klasa I - 72%; W:N = 2,57; klasa II - 88,24%; W:N = 7,5; klasa III - 92,59%; W:N = 12,5). Wskazuje ona na naturalną ciekawość świata dziecka, widoczną już w początkowej fazie nauki, i dokumentuje, że na-

uka szkolna służy rozwijaniu umiejętności elaboracyjnych, czyli „uczy” obserwowania rzeczywistości w sposób refleksyjny, zwiększa zdolność do jej deskrypcji, a także zainteresowanie światem w sensie poszukiwania nowości. Potwierdzono statystyczną istotność wyników (wyniki niskie - $u = 3,57$; $u\alpha = 3,09$; $\alpha = 0,001$; wyniki wysokie - $u = -3,57$; $u\alpha = -3,09$; $\alpha = 0,001$), a więc zasadne jest twierdzenie o różnym poziomie elaboracji wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II-III), wskazujące jednoznacznie na jego wzrost w toku edukacji szkolnej: rozwój umiejętności deskrypcji świata i wzrost zainteresowania światem poznawanym w toku nauki szkolnej, co powiązane jest zapewne z nabywaniem wiedzy o świecie.

4. Radzenie sobie z sytuacją trudną - niepowodzeniem (tabela 4) opisywane jest jako strategia zadaniowa (tendencja do przyjmowania uwag krytycznych jako wskazań do dalszej pracy, powiązana z poczuciem własnej wartości, którego nie eliminuje jednorazowa porażka) *versus* strategia wycofania się z zadania (tendencja do ucieczki od sytuacji trudnych, niechęć do podejmowania wysiłku w sytuacjach ryzyka porażki, traktowanie krytyki wykonania zadania jako deprecjacji wartości własnej osoby). Ogólnie widoczna jest wśród uczniów tendencja do wykorzystywania strategii zadaniowej (88,95%; $W:Z = 8,05$), która jednak maleje w toku nauki szkolnej (klasa I - 94,47%; $W:Z = 17,75$; klasa II - 76,47%; $W:Z = 3,25$; klasa III - 88,89%; $W:Z = 8,0$). Co prawda, w klasie

Tabela 4

Radzenie sobie z sytuacją trudną - niepowodzeniem ($N = 190$)

Badani		Radzenie sobie		Razem
W:N	wielkość	wycofanie (0)-W	zadaniowe (1)-Z	
ogółem				
8,05	N	21	169	190
	%	11,05	88,95	100,0
klasa pierwsza				
17,75	N	4	71	75
	%	5,33	94,67	100,0
klasa druga				
3,25	N	8	26	34
	%	23,53	76,47	100,0
klasa trzecia				
8,00	N	9	72	81
	%	11,11	88,89	100,0

trzeciej widoczny jest powrót do zadaniowego traktowania napotykaných w działalności twórczej trudności, ale tendencja ta nie osiąga wyjściowej wysokiej wartości, właściwej dla klasy pierwszej. Może to świadczyć o występowaniu w komunikatach nauczycieli nadmiernej krytyki wykonywania zadań przez uczniów, wskutek czego wzrasta tendencja do unikania trudności i wycofywania się z zadania, by na ową krytykę się nie narazić, zagraża ona bowiem poczuciu własnej wartości.

Statystyczna istotność wyników została potwierdzona (wyniki niskie - $u = -2,07$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie - $u = 2,07$; $u\alpha = 1,64$; $\alpha = 0,05$). Potwierdzona została zatem hipoteza o różnym charakterze radzenia sobie wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II-III), wskazująca, iż naturalne dla uczniów klasy pierwszej zadaniowe radzenie sobie przekształca się w toku edukacji w tendencję do wycofania się z zadania, która nie sprzyja rozwojowi postaw twórczych, skutkując lękiem przed podejmowaniem działania wynikającym z obawy przed porażką, co wskazywać może jednocześnie na wzrost motywacji osiągnięć, przy rozwijającym się samokrytycyzmie. Oprócz zmiennych *stricte* rozwojowych może mieć tu także znaczenie oddziaływanie nauczyciela, a więc krytyka z jego strony odnosząca się do sposobu lub poziomu wykonania zadań (lęk przed oceną nauczyciela jako osoby znaczącej w sposób wyjątkowy w tym okresie rozwoju). Ważne jest zatem zwrócenie uwagi na aspekt oceniania dokonań ucznia, które - jeśli jest nieumiejętne - może hamować naturalne skłonności dziecka do działań twórczych, niekonwencjonalnych. Konieczne jest więc budowanie poczucia bezpieczeństwa dziecka w sytuacjach twórczych, które z racji swej istoty mogą włączać lęk przed krytyką osób ważnych dla kształtowania się jego samooceny.

Moduł identyfikacyjny określając ocenę strategii twórczych *versus* odtwórczych, jednocześnie wyznacza pośrednio poziom identyfikacji z nimi - obiektywnie obserwowaną tendencję do pozytywnego waloryzowania postawy twórczej (wynik wysoki) *versus* odtwórczej (wynik niski). Obserwując ewolucję waloryzacji postaw twórczych, można powiedzieć ogólnie, iż wyraźnie rośnie poziom dywergencji i skłonności do elaboracji czynności nowych, w mniejszym stopniu, choć dosyć konsekwentnie, motywacji sprzyjającej twórczości, ale różnicuje się radzenie sobie z niepowodzeniem, początkowo mające charakter głównie zadaniowy, później pojawia się tendencja do wycofania determinowana lękiem przed oceną, która w końcowym etapie edukacji początkowej znów maleje.

Moduł samooceniający odnosi się do wiedzy o samym sobie i auto-refleksji w zakresie radzenia sobie z sytuacją twórczo trudną, od postrzegania jej interpersonalnie, gdy pokonuje się ją samodzielnie, niezależnie od opinii innych osób, ale we współpracy z nimi (działanie wspólne, brak lęku przed ośmieszeniem i oceną), do intrapersonalnej, która wskazuje

preferencję zadań trudnych, stanowiących wyzwanie i dających możliwość sprawdzenia się, skoncentrowanych na sobie (działanie indywidualne, skoncentrowane na samodoskonaleniu).

1. Radzenie sobie z trudnością – strategia interpersonalna (tabela 5). Widoczna jest dosyć wyraźna preferencja strategii interpersonalnej (64,74%; W:N = 7,69), a więc „działania samodzielnego”, które nie jest obciążone lękiem przed negatywną oceną innych osób i lękiem przed trudnością podejmowanego zadania, związanego też ze zdolnością do przyjęcia osobistej odpowiedzialności za uzyskany wynik, wskazując jednocześnie na brak tendencji do unikania ryzyka oceny własnej osoby jako jednostki działającej twórczo.

Tabela 5

Strategia interpersonalna (N = 190)

Badani		Poziom strategii			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
7,69	N	16	51	123	190
	%	8,42	26,84	64,74	100,0
klasa pierwsza					
5,89	N	9	13	53	75
	%	12,00	17,33	70,67	100,0
klasa druga					
8,00	N	3	7	24	34
	%	8,82	20,59	70,59	100,0
klasa trzecia					
11,50	N	4	31	46	81
	%	4,94	38,27	56,79	100,0

Trudno jednoznacznie ocenić ewolucję tej strategii w toku nauki szkolnej, ale globalnie przyglądając się uzyskanym wynikom, można stwierdzić, iż tendencja do stosowania strategii interpersonalnej rośnie (klasa I – W:N = 5,89; klasa II – W:N = 8,0; klasa III – W:N = 11,5), czyli maleje odsetek wyników niskich, a wzrasta odsetek wyników wysokich i średnich, ujmowanych łącznie (czyli widoczna jest tendencja do przesuwania się ocen w kierunku pozytywnym). Można zatem sądzić, iż globalnie uczniów klas początkowych charakteryzuje umiejętność samodzielnego radzenia sobie z trudnym zadaniem, niezależnie od opinii innych osób, ale z uwzględnieniem także zdolności do empatycznego rozumienia tych, którzy ponieśli porażkę. Edukacja szkolna wzmacnia wyraźnie tę

tendencję, choć ostatecznie w końcowym etapie edukacji następuje jej polaryzacja (mniej wyników wysokich, więcej średnich), co wskazuje na włączenie się jakichś czynników hamujących jej pozytywnie ukierunkowaną progresję, których nie sprawdzano w toku omawianych badań (co warto sprawdzić w badaniach eksplorujących uwarunkowania rozwoju postaw twórczych). Statystyczna istotność wyników nie została potwierdzona (wyniki niskie - $u = 1,48$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie - $u = -1,48$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$), a więc nie można wnioskować o istotnej zmianie w zakresie radzenia sobie interpersonalnego wśród uczniów młodszych (klasa I) i starszych (klasa II-III). Można jedynie mówić o pewnych tendencjach, które jednak zostają na końcowym etapie edukacji początkowej zablokowane.

2. Radzenie sobie z trudnościami - strategia intrapersonalna (tabela 6). Logicznie do wyników uzyskanych w poprzedniej strategii - widoczna jest wyraźna niska preferencja działań skoncentrowanych na sobie, warunkowanych zapewne lękiem przed oceną innych (niska preferencja zadań łatwych, odwlekania wykonania zadań trudnych, wyboru rozwiązań algorytmicznych akceptowanych przez otoczenie). Wyraźna jest zatem tendencja do wyboru zadań trudniejszych, ambitnych, stąd interesujących, tendencja do samodoskonalenia i wykonywania zadań bez ich „odwlekania w czasie” (wyniki niskie - 51,58%; $W:N = 0,17$). Najsilniej ujawnia się to na początku edukacji szkolnej (klasa I - wyniki niskie - 61,33%; $W:N = 0,07$). Wyraźnie też występuje w klasie drugiej (wyniki

Tabela 6

Strategia intrapersonalna ($N = 190$)

Badani		Poziom strategii			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (\bar{S})	wysoki (W)	
ogółem					
0,17	N	98	75	17	190
	%	51,58	39,47	8,95	100,0
klasa pierwsza					
0,07	N	46	26	3	75
	%	61,33	34,67	4,00	100,0
klasa druga					
0,44	N	18	8	8	34
	%	52,94	23,53	23,53	100,0
klasa trzecia					
0,18	N	34	41	6	81
	%	41,97	50,62	7,41	100,0

niskie - 52,94%), choć pojawia się tu także wyraźna polaryzacja wyników ze względu na preferencję tej strategii (wyniki wysokie - 23,53%), co powoduje, iż ogólnie preferencja strategii intrapersonalnej wzrasta ($W:N = 0,44$). W klasie trzeciej większość uczniów przejawia ambiwalencję wobec stosowania tej strategii (wyniki średnie - 50,62%) i znaczący odsetek unika jej stosowania (wyniki niskie - 41,97%), co powoduje, iż ogólnie maleje tendencja do realizowania strategii intrapersonalnej ($W:N = 0,18$). Generalnie jednak wyniki wskazują na to, że ewolucja w zakresie preferencji tej strategii jest pozytywna w kontekście kształtowania się postawy twórczej, co jednocześnie pozwala wnioskować, że szkolna edukacja nie blokuje postaw twórczych, ale wzmacnia je.

Statystyczna istotność wyników została potwierdzona (wyniki niskie - $u = 2,16$; $u\alpha = 1,64$; $\alpha = 0,05$; wyniki wysokie - $u = -2,07$; $u\alpha = -1,64$; $\alpha = 0,05$). Potwierdzona została zatem hipoteza o wzroście znaczenia tej strategii w toku edukacji szkolnej, gdyż uczniowie klas starszych istotnie częściej wykazują tendencję do preferowania zadań trudniejszych, ambitnych, w których mogą się sprawdzić, a więc poszukują okazji do samodoskonalenia się, zadania wykonują zaś bez „ociągania się” (większe zaangażowanie, które może też wynikać z większej pewności siebie, warunkowanej wzrostem samooceny), choć tendencja ta - jak wskazywałam - maleje w końcowym etapie edukacji wczesnoszkolnej, co może być determinowane zarówno rozwojowo (wzrost samokrytycyzmu), jak i edukacyjnie (lęk przed oceną zewnętrzną).

Moduł samooceniający pozwalający uchwycić tendencje w stosowanych strategiach radzenia sobie z sytuacją twórczo trudną wskazuje na wyraźną dominację samodzielnego poszukiwania rozwiązań zadań trudnych, brak lęku przed podejmowaniem zadań ambitnych i złożonych, tendencję do samodoskonalenia i zdolność do „zawierzenia samemu sobie”. Wskazuje też na pozytywną progresję wskazanych tendencji w toku edukacji szkolnej. Wydaje się to oczywiście rozwojowo (naturalna ciekawość dziecka, spontaniczność, niekonwencjonalność), ale też zaprzecza pośrednio tezie o blokowaniu tych naturalnych skłonności dziecka w toku edukacji szkolnej.

Postawa twórcza (tabela 7) stanowi rezultat oceny strategii twórczych i strategii radzenia sobie w sytuacjach twórczo trudnych. Widoczne jest, iż generalnie uczniów edukacji początkowej (klasy I-III) cechuje wyraźna tendencja do przejawiania postaw twórczych (wyniki wysokie - 37,9%; $W:N = 1,36$), które ewoluują w kierunku pozytywnym. Uczniowie rozpoczynający naukę szkolną są bowiem wyraźnie mniej twórczy (klasa I - wyniki niskie 45,33%; $W:N = 0,32$) niż uczniowie klas drugich (wyniki wysokie - 61,77%; $W:N = 2,33$) i klas trzecich (wyniki wysokie - 49,38%; $W:N = 4,0$). Generalnie widoczny jest bowiem spadek postaw wyraźnie odtwórczych w toku edukacji szkolnej (klasa I - 45,33%; klasa II - 26,47%;

klasa III – 12,45%), a więc, co oczywiste, wzrost postaw twórczych (klasa I – 14,67%; klasa II – 61,77%; klasa III – 49,38%). Jednak widoczny jest także niepokojący zwrot tendencji do zachowań odtwórczych w klasie trzeciej, gdzie następuje wyraźna polaryzacja w ocenie strategii twórczych, wskazująca na występowanie czynników hamujących nieskrępowaną i naturalną tendencję do zachowań niekonwencjonalnych. Tendencję tę warto byłoby prześledzić, prowadząc badania nad postawami twórczymi uczniów starszych (klasy IV–VI, gimnazjum, liceum), z ewentualną eksploracją dokonywaną w zakresie czynników hamujących ujawnianie się postaw twórczych. Jest to jednak w chwili obecnej trudne ze względu na brak analogicznego – opartego na tych samym założeniach teoretycznych – narzędzia diagnostycznego.

Tabela 7

Postawa twórcza ($N = 190$)

Badani		Poziom twórczości			Razem
W:N	wielkość	niski (N)	średni (Ś)	wysoki (W)	
ogółem					
1,36	N	53	65	72	190
	%	27,89	34,21	37,90	100,0
klasa pierwsza					
0,32	N	34	30	11	75
	%	45,33	40,00	14,67	100,0
klasa druga					
2,33	N	9	4	21	34
	%	26,47	11,76	61,77	100,0
klasa trzecia					
4,00	N	10	31	40	81
	%	12,45	38,27	49,38	100,0

Statystyczna istotność wyników została potwierdzona (wyniki niskie – $u = 4,3$; $u_{\alpha} = 3,71$; $\alpha = 0,0001$; wyniki wysokie – $u = -4,3$; $u_{\alpha} = -3,71$; $\alpha = 0,0001$). Potwierdzona została zatem hipoteza o wzroście postaw twórczych w toku edukacji szkolnej, stąd można sądzić, że zarówno rozwojowo wzrasta potencjał twórczy dziecka, jak i edukacyjnie jest wspierany rozwój jego postaw twórczych. Uczniowie uzyskują kompetencje twórcze mierzone oryginalnością podejścia do zadań, które nie są hamowane oceną zewnętrzną, potrafią coraz lepiej koncentrować się na zadaniu, podejmują je indywidualnie, jego rozwiązanie zaś sprawia im coraz większą satysfakcję, niezakłócaną nadmiernym lękiem przed niepowodzeniem,

a doznawane porażki raczej skłaniają ich do poszukiwania nowych rozwiązań niż wycofywania się z zadań. Zaczynają też stopniowo kierować się motywacją nonkonformistyczną, która wynika z dążenia do bycia jednostką wyjątkową i niepowtarzalną (maleje tendencja do bezpiecznego konformizmu determinowana wcześniej społecznie potrzebą akceptacji osób znaczących).

Podsumowanie i refleksja końcowa

człowiek, jako twór ograniczony i skończony, stara się wyzwolić ze swojej ograniczoności, stara się wyjść poza naturę, poza kulturę, poza historię²⁶.

Uzyskane wyniki badań w zakresie poziomu i ewolucji postaw twórczych w toku edukacji wczesnoszkolnej wskazują ogólnie na przewagę nastawienia twórczego, któremu sprzyja brak obawy przed rozwiązaniami oryginalnymi, nawet w sytuacji, gdy wiąże się to z krytyką otoczenia. Widoczna jest też tendencja do motywacji nonkonformistycznej, a więc wysokiego wartościowania niepowtarzalności i unikatowości własnych działań, chęci zaskakiwania otoczenia własnymi dokonaniem, warunkowanej zaznaczającą się wyraźnie potrzebą wyjątkowości. Wzmaga to gotowość do wykonywania zadań trudnych, której nie blokuje lęk przed porażką, co mobilizuje do podjęcia większego wysiłku w wykonywaniu zadań o charakterze twórczym. Tendencje te nie są hamowane w toku edukacji szkolnej, a wręcz odwrotnie – widoczna jest pozytywna ich progresja w aspekcie kształtowania i utrwalania postaw twórczych.

Jak wiemy, w edukacji dzieci coraz częściej poszukuje się nowatorskich strategii edukacyjnych, stymulujących rozwój ich potencjału twórczego. Ponieważ dzieci nie posiadają gotowej wiedzy czy umiejętności, charakteryzują się spontanicznością, są otwarte na różne rozwiązania, dlatego naturalną ich potrzebą jest potrzeba twórczości, pozwalająca odkrywać świat, a to jest warunkiem optymalnego rozwoju. Wydobywając twórcze możliwości dziecka od najwcześniejszych lat jego życia, przyczynimy się do ukształtowania i utrwalenia się postawy twórczej, która jest determinowana oddziaływaniem środowiska życia.

Na podstawie uzyskanych wyników badań brak jest przesłanek do twierdzenia, jakoby oddziaływanie środowiska życia, w tym edukacji szkolnej, miało negatywny wpływ na kształtowanie się postaw twórczych. Na etapie edukacji początkowej widoczny jest bowiem rozwój większości właściwości składających się na postawę twórczą dziecka. Trudno jedno-

²⁶ D. Bell, za: J. Koziński: *Transgresje jako źródło...*, s. 241.

znacznie twierdzić, jakoby planowa działalność szkoły warunkowała ową progresję w kierunku kształtowania się i utrwalania postaw twórczych, gdyż może to być wynikiem naturalnego rozwoju dziecka, któremu „nie przeszkadza” edukacja w szkole: jednak to, co możemy stwierdzić z dużym prawdopodobieństwem – rzeczywiście, na tym etapie rozwoju „nie przeszkadza” uczniom w podejmowaniu działań niekonwencjonalnych, trudnych, twórczych. Pojawiają się, co prawda, przesłanki wskazujące na to, że koniec edukacji początkowej skutkuje polaryzacją cech ucznia, uprawdopodobniających możliwość hamowania rozwoju twórczego na wyższych poziomach edukacji. Dlatego też ważne byłoby sprawdzenie tego, czy rzeczywiście tak się dzieje, jednak będzie to możliwe dopiero wówczas, gdy stworzymy narzędzia diagnozujące podobne wymiary postawy twórczej, oparte na wspólnych założeniach teoretycznych.

Na podstawie wyników uzyskanych w prezentowanych badaniach nie można zatem twierdzić, że szkoła hamuje rozwój postaw twórczych dziecka, ale nie można też optymistycznie przyjąć, że jej działania funkcjonalnie służą ich rozwojowi. Jednak obraz działania uczniów na tym poziomie edukacji wskazuje na to, że kształtowanie postaw transgresyjnych jest możliwe pod warunkiem, że naturalne skłonności dziecka nie zostaną zaprzepaszczone na późniejszych etapach kształcenia, do których zresztą w większości odnoszą się negatywne oceny szkoły i jej działań, zarówno w perspektywie obiektywnej (badania jakości szkoły), jak i subiektywnej (potoczne oceny szkoły i waloryzacje uczniów)²⁷. Sposób oceniania szkoły przez uczniów cechuje bowiem zadziwiająca stałość (ocena negatywna), a przestrzeń życia szkoły nie staje się – pomimo różnych reform – prze-

²⁷ Odnoszę się tu do analiz teoretycznych i wniosków z badań następujących autorów: A. Salcher: *Utalentowany uczeń...*; B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998; A. Brzezińska: *Aktywność własna jako wizerunek kształtowania się postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 1; K. Ferenz: *Szkoła w świecie codzienności dziecka*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz], s. 15–27; M. Nyczaj-Draż: *W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań nad samopoczuciem ucznia w szkole*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz], s. 65–73; M. Fudali: „Drugie życie” *gimnazjum*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2. [Red. K. Ferenz], s. 137–153; Z. Ratajczak: *Autorytaryzm i represyjność w pracy wychowawczej nauczyciela*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. Frączek, T. Pufal-Struzik. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996; *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Red. S. Popek. „Zeszyty Naukowe WSH-E im. J. Zamoyskiego” 2004, z. 1; B. Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

strzenię wszechstronnego rozwoju, doświadczania pozytywnych wydarzeń, ale miejscem nasilających się frustracji, lęków oraz doświadczania ograniczeń w ekspresji siebie i kreacji własnej osoby²⁸. Dobrą egzemplifikacją tej sytuacji są słowa Alexandra Sutherlanda Neilla: „Swego czasu musiałem zaprzestać nauczania starszych dzieci, ponieważ protestowały, że moje metody nie pomogą im zdać egzaminów; słuszna krytyka, potępiająca nie mnie, ale zmarłych, którzy ułożyli tematy egzaminacyjne z tego przedmiotu”²⁹. Słowa te opisują jakość współczesnej szkoły, która nastawiona jest na realizację głównie formalnych celów (formalnego przygotowania uczniów do zdawania egzaminów i pokonywania szczebli edukacyjnych), ale niedostatecznie koncentruje się na całościowym rozwoju i przygotowaniu do życia w całej jego złożoności i ponowoczesnej nieprzewidywalności (którą możemy oceniać negatywnie, ale nie możemy jej zaprzeczać). Szkoła – wedle tych doniesień – nie uczy zatem tego, co pozwala osiągnąć ów stan konieczny, a więc kreowanie człowieka transgresyjnego, przekraczającego bariery osobiste i bariery stawiane mu przez niegościny dlań psychologicznie świat.

Musimy jednak pamiętać, że kształtowanie postaw twórczych wymaga stworzenia odpowiednich warunków, w które ubogie są polskie szkoły. Anna Brzezińska³⁰ wskazuje na trzy najważniejsze kwestie związane z rozwijaniem aktywności twórczej dzieci młodszych: warunki materialne, umożliwiające twórczą działalność z wykorzystaniem różnych materiałów; warunki emocjonalne, związane z tworzeniem odpowiedniej atmosfery, zapewniającej poczucie bezpieczeństwa; oraz warunki metodyczne, związane ze sposobem organizowania kreatywnej działalności przez stymulowanie i inspirowanie lub kierowanie. Warunki te zapewne w większym stopniu spełniane są na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, w późniejszych etapach kształcenia zaś wiele z nich jest

²⁸ B. Bulla: *Preferowane przez uczniów sposoby radzenia sobie z lękiem*. „Forum Nauczycieli” 2009, nr 1 (32); M. Kulesza: *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Seminare” 2007, nr 24; M. Mendel: *Szkoła w wielkim mieście. Wyzwania animacyjne wobec form segregacji przestrzennej*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i perspektywy*. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2012; T. Pilch: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999; E. Wysocka: *Szkoła: Przyjaciół czy wróg ucznia. Analiza środowiska wychowawczego szkoły – wymiary i czynniki wyznaczające autokreację młodego pokolenia*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze...*; E. Wysocka: *Wizja edukacji i szkoły w perspektywie młodego pokolenia*. W: *Pedagogika społeczna. Przestrzeń życia i edukacji*. Warszawa: Pedagogium, WSPR 2010.

²⁹ Za: B. Śliwerski: *Jak zmieniać...*, s. 237.

³⁰ A. Brzezińska: *Aktywność własna...*, s. 6.

zaprzepaszczanych, co w części może tłumaczyć tę zróżnicowaną ocenę szkoły, także potoczną i dokonywaną w subiektywnej perspektywie uczniów, zależną od poziomu kształcenia: im wyższy poziom kształcenia, tym bardziej negatywne oceny szkoły jako środowiska życia. A przecież powinno być odwrotnie, to szkoła powinna stopniowo przekonywać ucznia do siebie przez własne działania, a nie uczeń powinien przekonywać się, że działania szkoły i to, co się w szkole dzieje, jest niewiele dla niego warte.

Bibliografia

- Brzezińska A.: *Aktywność własna jako wizerunek kształtowania się postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 1.
- Bulla B.: *Preferowane przez uczniów sposoby radzenia sobie z lękiem*. „Forum Nauczycieli” 2009, nr 1(32).
- Camus A.: *Człowiek zbuntowany*. Tłum. J. Guze. Kraków: Oficyna Literacka, 1993.
- Dawkins R.: *Samolubny gen*. Tłum. M. Skoneczny. Warszawa: Prószyński i S-ka, 1996.
- Dyrda B.: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.
- Dyrda B.: *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- Eby J.W., Smutny J.F.: *Jak kształtować uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Konarzewski. Warszawa: WSiP, 1998.
- Ferenz K.: *Szkoła w świecie codzienności dziecka*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2. [Red. K. Ferenz].
- Fudali M.: *„Drugie życie” gimnazjum*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz].
- Furmanek W.: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: A. Salcher: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Tłum. A. Rylska-Juruś. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2009.
- Gardner H.: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2002.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. I. Wojnar. Warszawa: WSiP, 1988.
- Kozielecki J.: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa: Jacek Santorski & Co., 1995.
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.

- Kozielecki J.: *Transgresje jako źródło kultury*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Kozielecki J.: *Transgresjonizm*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Kozielecki J.: *Zaduma nad możliwością ulepszenia człowieka*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Krasoń K.: *Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I–III. Kraków: MEN, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2011.
- Kulesza M.: *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Seminare” 2007, nr 24.
- Lasch Ch.: *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Norton, 1978.
- Lewis G.: *Jak wychowywać utalentowane dziecko*. Tłum A. Pawełczak. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 1998.
- McGregor C.: *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka*. Tłum B. Stokłosa. Warszawa: „Świat Książki”, 1998.
- McWhirter J.J. et al.: *Zagrożona młodzież*. Przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska, A. Basaj. Warszawa: PARPA, 2001.
- Meighan R.: *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutson, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1993.
- Mendel M.: *Szkoła w wielkim mieście. Wyzwania animacyjne wobec form segregacji przestrzennej*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i perspektywy*. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Nyczałt-Draż M.: *W poszukiwaniu teoretycznych podstaw badań nad samopoczuciem ucznia w szkole*. „Rocznik Lubuski” 2003, T. 29, cz. 2: *Dziecko w codzienności szkolnej*. [Red. K. Ferenz].
- Pilch T.: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
- Ratajczak Z.: *Autorytaryzm i represyjność w pracy wychowawczej nauczyciela*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. Frączek, T. Pufal-Struzik. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996.
- Salcher A.: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Tłum. A. Rylska-Juruś. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2009.

- Szmidt K.J.: *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.
- Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*. Red. S. Popek. „Zeszyty Naukowe WSH-E im. J. Zamoyskiego” 2004, z. 1.
- Uszyńska-Jarmoc J.: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2003.
- Wysocka E.: *Szkoła: przyjaciel czy wróg ucznia. Analiza środowiska wychowawczego szkoły – wymiary i czynniki wyznaczające autokreację młodego pokolenia*. W: *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i perspektywy*. Red. M. Cichosz, R. Leppert. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Wysocka E.: *Wizja edukacji i szkoły w perspektywie młodego pokolenia*. W: *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*. Warszawa: Pedagogium, WSPR, 2010.

Ewa Wysocka

Creative *versus* imitative attitudes among young school children, and “evolution” of this attitudes as an exemplification of the idea of transgression in school education

Summary: The current paper addresses the issues concerned with the process of developing creative attitudes among children, from the perspective of the role and objectives of school education. The current author examines intensity of creative attitudes, and investigates their evolution in the course of school education (specifically, the first 3 years of early school teaching). Creative attitudes are commonly understood to mean a preference for the action plans and strategies which are aimed at coping with difficult situations requiring creative approach. They include divergent thinking, creative motivation, elaboration strategy, attitude toward failure, as well as strategies aimed at coping with intrapersonal and interpersonal issues. The data gathered as a result of this research point to a high level of creative attitudes among early school children with regard to all their characteristics, and indicate that the attitudes evolve positively in the course of school education, which seems to be the consequence of children's natural development or educational activities. It is possible, however, to draw a conclusion that schools do not hinder children's natural development. What is more, school education is likely to facilitate a developmental process, which is has been confirmed by the results of the present study.

Key words: transgression, creative attitudes, development of creative attitudes, education towards creativity

Ewa Wysocka

**Schöpferische vs. reproduktive Haltungen der Kinder
im jüngeren Schulalter und deren „Evolution“
als Exemplifikation der Transgressionsidee in der Schulbildung**

Zusammenfassung: Der Artikel behandelt das Thema Entwicklung der schöpferischen Haltungen der Kinder hinsichtlich der Ziele und der Funktionen der Schulbildung. Die Verfasserin untersucht das Niveau und die Fortentwicklung der schöpferischen Haltungen während der Schulbildung (1-3. Klasse). Als eine schöpferische Haltung gilt dabei der Vorzug für das Zurechtkommen in schwierigen Situationen und umfasst: Divergenz, schöpferische Motivation, Elaboration, Einstellung zu Misserfolgen und verschiedenen Strategien des Zurechtkommens mit intrapersonalen und interpersonalen Schwierigkeiten. Die Forschungsergebnisse bestätigen ein hohes Niveau von schöpferischen Haltungen der Schüler im Bereich der meisten Merkmale und deren positive Fortentwicklung im Schulbildungsprozess, deren Ursache sowohl die natürliche Entwicklung des Kindes, als auch Bildungsmaßnahmen werden können. Man kann aber zum Schluss kommen, dass natürliche Entwicklungstendenzen von der Schule nicht gehemmt werden, ja die können in der Schule noch verstärkt werden.

Schlüsselwörter: Transgression, Schaffen, kindliches Schaffen, Entwicklung von schöpferischen Haltungen, Ausbildung für Schaffen



Tożsamość jako projekt refleksyjny a ambiwalencji jej statusu wobec matryc władzy dyscyplinującej

W kontekście teorii późnonowoczesnej tożsamość interpretowana jest jako konstruowany przez podmiot projekt refleksyjny i pochodna kreatywności jednostki. Może być więc traktowana jako atrybut rozwijany dzięki mechanizmom transgresji, emancypacji oraz jako pochodna Foucaultowskich technik siebie. Jednocześnie jednak tak rozumiana tożsamość funkcjonuje w ambiwalentnej relacji z mechanizmami władzy. Można przyjąć, że funkcjonuje w antagonistycznej relacji z pochodnymi matryc władzy nowoczesnej, ale jednocześnie podporządkowuje się miękkiemu, symbolicznemu i płynnym pochodnym matryc władzy specyficznych dla późnej nowoczesności. Przedmiotem analiz podjętych w niniejszym artykule jest tożsamość traktowana jako projekt refleksyjny, ale jednocześnie uwikłana w złożone mechanizmy władzy nowoczesnej i ponowoczesnej.

Tożsamość jest kategorią o charakterze interdyscyplinarnym. Stanowi ona istotną zmienną analizowaną w teoriach pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych. Konsekwencją wielości podejmowanych dyskursów są liczne definicje tejże kategorii, w których kontekście jako kluczowe eksponowane są różne elementy. Na potrzeby niniejszego tekstu jako definicję roboczą kategorii tożsamości przyjąć można ujęcie Edmunda Wnuk-Lipińskiego, który traktuje tożsamość jako interpretację samego siebie, odpowiedź na pytanie o to, kim jestem w określonych okolicznościach. Stanowi ona źródło zindywidualizowanych znaczeń, jakie aktor społeczny przypisuje swoim relacjom ze światem społecznym¹.

¹ E. Wnuk-Lipiński: *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków: Znak, 2004, s. 207–208.

W kontekście dyskursu późnonowoczesnego rozwinięta została koncepcja tożsamości traktowanej jako konstrukcja społeczna oraz projekt refleksyjny kreowany przez aktora społecznego, tym samym podkreślono jej ulokowanie strukturalne, intersekcyjność, zmienność i kontekstualność².

Pomocne w tak zorientowanej analizie okazuje się odniesienie do socjologii wiedzy. W ujęciu Michela Foucaulta tożsamość jest konstruowana przez odwołanie do zróżnicowanych matryc wiedzy związanej między innymi z biologią, medycyną, psychiatrią, penologią, ekonomią. Na ich podstawie konstruowane są tzw. gry prawdy, w odniesieniu do których tworzone są techniki społeczne i skrypty służące narracjom na temat tożsamości³. Matryce wyróżnione przez Foucaulta uzupełnić można o matryce będące pochodnymi typów wiedzy wyróżnionych przez Roberta Mertona. Są nimi: mit, podanie, wiedza ludowa; wiedza religijna (obejmującą dogmaty kościelne oraz intuicję emocjonalną); wiedza mistyczna; filozofia i metafizyka; wiedza pozytywna oraz wiedza technologiczna⁴. Pomocne jest także odniesienie do ideologicznie ugruntowanych modeli normatywnych, w takim kontekście Carol Gilligan wskazuje na nacechowany ambiwalencją status tożsamości genderowej rozwijanej jednocześnie (w tym samym kontekście społecznym późnonowoczesnego społeczeństwa USA) poprzez odniesienie do matryc patriarchy i norm demokratycznych⁵. Podejmowane na gruncie poszczególnych matryc narracje na temat tożsamości mogą być spójne, ale mogą być też antagonistyczne. W efekcie podmiot konstruujący własną tożsamość społeczną przez uczestnictwo w różnych instytucjach może doznawać dysonansu⁶.

Michel Foucault wyróżnia także cztery typy technik służących rozumieniu siebie, są to:

- techniki produkcji związane z tworzeniem przedmiotów, ich przetwarzaniem i manipulowaniem nimi;
- techniki systemu znaków dotyczące posługiwania się znaczeniami, sensami, symbolami;

² Por. A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2001.

³ M. Foucault: *Techniki siebie*. W: Idem: *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*. Tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa-Wrocław: PWN, 2000, s. 247.

⁴ R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 1996, s. 506-507.

⁵ C. Gilligan: *Chodźcie z nami! Psychologia i opór*. Tłum. S. Kowalski. Warszawa: Krytyka Polityczna, 2013, s. 25.

⁶ Przykładem mogą być narracje na temat tożsamości gejów i lesbijek podejmowane w kontekście dyskursu naukowego oraz w kontekście dyskursu związanego z nauką społeczną Kościoła katolickiego.

- techniki władzy określające systemowo i kulturowo uznane zachowania jednostek, dyscyplinujące je, podporządkowujące systemowo uznanym celom i dominacji, uprzedmiotawiające podmiot;
- techniki siebie, związane z dążeniem do wypracowywania określonych atrybutów własnej tożsamości; są to atrybuty o charakterze kognitywnym, behawioralnym, odnoszącym się do kategorii stylu życia, określany jest przy tym cel, do którego jednostka dąży (może on być związany z kreowaniem określonego modelu tożsamości i biografii, rozwinięciem kompetencji, bądź uzyskaniem będących przedmiotem wiary gratyfikacji eschatologicznych)⁷.

Zdaniem Michela Foucaulta każda z wymienionych technik związana jest z matrycami władzy; implikują one występowanie określonych form dyscyplinowania i szkolenia jednostek, których przedmiotem są nie tylko kompetencje, ale głównie postawy⁸. Jednocześnie jednak pozwalając sobie na przejście do zupełnie innej perspektywy teoretycznej i nawiązując do klasycznej teorii Józefa Kozińskiego, można stwierdzić, że elementy związane z każdą z wymienionych przestrzeni działania człowieka mogą być przedmiotem transgresji. Człowiek może kreować nowe przedmioty, znaki, symbole, strategie działania bądź wykorzystywać już istniejące w alternatywny wobec dotychczasowego sposób⁹. W takim rozumieniu transgresja może przyjmować charakter działań oporowych. Transgresja w rozumieniu Kozińskiego to zarówno działania, jak i akty kognitywne o charakterze twórczym, ekspansywnym, innowacyjnym i intencjonalnym. Jednostka za ich pomocą przekracza granice dotychczasowych doświadczeń oraz rozwija nowe, ważne wartości, a przy tym holistycznie rozwija swoją osobowość¹⁰.

Można przyjąć, że w kontekście późnej nowoczesności ma miejsce reaktywacja aktualności klasycznej, związanej z grecko-rzymską filozofią normy troski, dbałości o siebie oraz zajmowania się sobą. Dbalność o siebie w znaczeniu klasycznym, zgodnie z interpretacją Foucaulta, odnosi się do czynnego uczestnictwa w przestrzeni politycznej, kreowania satysfakcjonujących relacji intymnych, troski o zdrowie, status materialny¹¹. Tak rozumiana dbalność o siebie jest realizowana w toku całej biografii człowieka, nie osiąga ona etapu finalnego, a jej celem jest uzyskanie

⁷ M. Foucault: *Techniki siebie...*, s. 247–248.

⁸ *Ibidem*, s. 249.

⁹ Przykładem może być przekraczanie granic kategorii związanych z rolami płciowymi, habitusami stratyfikacyjnymi itp.

¹⁰ J. Koziński: *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 12; *Idem*: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 20.

¹¹ M. Foucault: *Techniki siebie...*, s. 255.

całkowitego spełnienia życia¹². W nawiązaniu do *Alkibiadesa* Platona Foucault łączy kategorię troski o siebie z poznaniem siebie, jednocześnie troska o siebie i aktywność polityczna współwystępują z sobą¹³.

Interpretację Foucaulta zestawić można z ponowoczesnym dyskursem dotyczącym tożsamości, w którym jest ona traktowana jako kategoria polityczna i stanowi przedmiot poprzedzającej kategorię „prawo do tożsamości” polityki emancypacji oraz polityki życia¹⁴. W centrum polityki tożsamości ulokowana jest refleksja nad różnicą. Zdaniem Lawrence’a Grossberga wynika ona z założenia, że poszczególne grupy społeczne dysponują możliwością autonomicznego zdefiniowania siebie oraz własnego działania. Jednocześnie jednak Grossberg przyjmuje, że istotne jest uwzględnienie specyfiki funkcjonujących w przestrzeni społecznej praktyk władzy oraz artykulacji interesów, wskazując, że w studiach nad polityką tożsamości zasadne okazuje się uzupełnienie perspektywy związanej z modelem opresji, opierającej się na antynomii opresor – podmiot podporządkowany oraz modelu transgresyjnego, polegającego na antynomii opresja – opór modelem uzupełniającym transformacyjnej praktyki, zakładającym identyfikację perspektyw współpracy przedstawicieli różnych grup na rzecz zmiany społecznej¹⁵. Nowoczesny charakter polityki emancypacji opiera się na żądaniach dotyczących równych praw życiowych dla przedstawicieli różnych modeli tożsamościowych (związanych z kategorią płci, rasy, przynależności klasowej, etnicznej itp.). Celem tej polityki było przezwyciężanie eksploatacji oraz traktowanych jako niesprawiedliwe (opierające się na kategorii zmiennych niezależnych) nierówności. Typowo późnonowoczesny charakter ma natomiast polityka życia. Stanowi ona kontynuację nawiązań do nowoczesnego dyskursu dotyczącego kwestii sprawiedliwości, równości i partycypacji, jednocześnie łącząc je z kategoriami takimi, jak styl życia i samookreślenie się przez podmiot. Bazuje ona na partykularności podmiotu, będąc oskarżeniem nowoczesnego modelu człowieczeństwa uniwersalnego jako kreującego nisze dyskryminacji (rasizmu, klasizmu, seksizmu), również na założeniu, że tożsamość może być kreowana na bazie zróżnicowanych interesekcyjnych konfiguracji, które wymykają się preferowanym w modelu nowoczesnym klasyfikacjom¹⁶. Nawiązując do feministycznych strategii

¹² Ibidem, s. 260.

¹³ Ibidem, s. 256.

¹⁴ M. Jacyno: *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN, 2007, s. 19.

¹⁵ L. Grossberg: *Tożsamość i studia kulturowe. Tendencje rozwojowe i alternatywy*. Tłum. Z. Melosik, J. Andrzejczak. W: *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Red. A. Gromkowska-Melosik. Poznań-Leszno: Wydawnictwo WSH w Lesznie, 2007, s. 13–14.

¹⁶ M. Jacyno: *Kultura indywidualizmu...*, s. 19–21.

oporu wobec modelu androcentrycznego i patriarchalnego, bell hooks wskazuje na znaczenie dla polityki tożsamości wspólnoty i relacji polegających na solidarności¹⁷.

Refleksyjne konstruowanie tożsamości może prowadzić do uzyskiwania jej queerystycznego modelu. Jest to rodzaj tożsamości typowo ponowoczesnej, kreowanej poprzez zakwestionowanie naturalnego statusu nowoczesnych opozycji i również nowoczesnego imperatywu definiowania się podmiotu poprzez deklarowanie przynależności do nich. Queeryzacja tożsamości określa prawo do eksperymentowania z jej formami i traktowania każdej jej wersji jako zrelatywizowanego i skarnawalizowanego terenu gry semantycznej. Określa ona opór wobec nowoczesnego, metanarracyjnego założenia, że każda jednostka musi dysponować tożsamością stałą, stabilną i koherentną, a cechy jej tożsamości muszą zawierać się w obrębie nowoczesnych definicji. Teoria *queer* stanowi teren uprawiania różnych modeli analiz dotyczących tożsamości, stanowi między innymi teren krytyki polityki tożsamości wyciszającej różnice (wynikające ze zmiennych kulturowych, etnicznych, związanych z tożsamością seksualną, rasową itp.), stanowi teren interpretacji tożsamości jako za każdym razem wielorakiej/wieloaspektowej, wreszcie stanowi teren uprawiania refleksji, których autorzy zakładają sceptycyzm wobec wszelkich kategoryzacji, traktując je jako ograniczające perspektywy rozwoju jednostek. W kontekście refleksji teoretycznej zakładają również koncentrację na doświadczeniach jednostek i grup reprezentujących statusy marginalne, w dalszej kolejności jednak zakładając wyprowadzenie wniosków dotyczących mechanizmów funkcjonowania wybranych zjawisk i obiektów w obrębie szerszego kontekstu społecznego – zwłaszcza w nawiązaniu do takich kategorii, jak władza, kreowanie znaczeń, organizacja społeczna itp.¹⁸ Jest to model określający politykę prowokacji. Opiera się on na założeniu o dysponowaniu przez jednostkę prawem do konstruowania własnej tożsamości, do jej afirmacji i ekspresji, stanowiąc przy tym założenie o możliwości podejmowania dialogu z obowiązującymi normami, ich redefiniowania oraz odwracania ich znaczeń, pozwala ukierunkować przy tym działania polityczne podmiotu na przełamywanie opozycyjnych binarności¹⁹.

¹⁷ b. hooks: *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*. Tłum. E. Majewska. Warszawa: Krytyka Polityczna, 2013.

¹⁸ S. Epstein: *A Queer Encounter: Sociology and the Study of Sexuality*. In: *Queer Theory/Sociology*. Ed. S. Seidman. Oxford–Cambridge MA: Blackwell Publishers, 1996, s. 156.

¹⁹ Ibidem, s. 153–154; S. Roseneil: *The Heterosexual/Homosexual Binary: Past, Present and Future*. In: *Handbook of Lesbian and Gay Studies*. Eds. D. Richardson, S. Seidman. London–Thousand Oaks–New Delhi: Sage, 2002, http://sage-ereference.com/hdbk_lgs/Article_n3.html [10.09.2013], s. 2.

Zgodnie z tezą Małgorzaty Jacyno, w kontekście późnej nowoczesności zmienne związane z ewaluacją jakości życia zogniskowane zostały na zdolności do podejmowania innowacji oraz eksperymentów związanych z tożsamością i stylami życia. Podmiotowość w takim kontekście jest traktowana jako zdolność i prawo do dokonywania wyborów, a podstawowe wartości specyficzne dla późnonowoczesnej kultury indywidualizmu, to: sprawczość, wolność, autentyczność i poczucie godności²⁰. Pomimo ponowoczesnego statusu tożsamości jako projektu refleksyjnego nadal uwikłana jest ona w konteksty władzy o charakterze opresyjnym. Specyficzna dla kontekstu późnonowoczesnego jest jednak popularność dyskursów demaskujących matryce opresji związanej z dyscyplinowaniem potencjałów, dążenia do samorealizacji, transgresji, ekspresji, zachowania poczucia własnej godności. Do dyskursu nauk społecznych wprowadzona została kategoria „toksyczność relacji blokujących rozwój potencjałów funkcjonujących w nich osób”, uzależniających je i opartych na przemoc²¹. Przejawami będącej pochodną przemocy symbolicznej i zinternalizowanej represji są takie doznawane przez podmiot stany rzeczy, jak: brak poczucia bezpieczeństwa, niskie poczucie własnej wartości, poczucie alienacji, poczucie nieadekwatności²².

Polityka afirmacji życia nie okazała się jednak rewolucyjnym czynnikiem zmiany systemu społecznego, gdyż została wchłonięta jako norma określająca funkcjonowanie rynku konsumpcji²³. Stał się on źródłem symboli określających tożsamości jak również pozwalających je dowolnie symulować. Zgodnie z diagnozami dotyczącymi stanu społeczeństwa ponowoczesnego opracowanymi przez Jeana Baudrillarda społeczeństwo konsumpcji ostentacyjnej zanurzone jest w przestrzeni symulacji, w której konsument nie ma szans ucieczki przed manipulacyjnym wpływem reklamy prezentującej przedmiot konsumpcji w sposób fetyszystyczny. Reklama zawiera obietnicę uzyskania dowolnego modelu tożsamościowego, stylu i standardu życia, więzi społecznych²⁴.

Aktor społeczny może jednak rozwijać różnicowane postawy wobec przestrzeni konsumpcji i inwigilacji. Może wchodzić z nimi w refleksyjną grę, kreując własną tożsamość w sposób queerystyczny i skarnawalizowany. Może także naiwnie ufać obietnicom dyskursu konsumeryzmu i inwigilacji. Może wreszcie w sposób refleksyjny konstruować własną tożsamość w sposób oporowy wobec nich.

²⁰ M. Jacyno: *Kultura indywidualizmu...*, s. 23.

²¹ Ibidem, s. 21.

²² Por. ibidem.

²³ Por. ibidem, s. 22.

²⁴ J. Baudrillard: *Symulacja i symulakry*. Tłum. S. Królak. Warszawa: Sic!, 2005, s. 95–98.

Działania oporowe mogą być podejmowane w odniesieniu do różnych matryc władzy dyscyplinującej. Władza jest najczęściej w naukach społecznych definiowana jako zdolność jednego podmiotu do wywarcia na inny podmiot takiego wpływu, w którego wyniku podejmie on działania, jakich poza tymże wpływem nie chciałby realizować²⁵. Z kolei na pojęcie dyscypliny wskazuje Max Weber, definiując je jako szansę „natychmiastowego, automatycznego i schematycznego posłuszeństwa wobec rozkazu [...], wynikającą z wyćwiczonego nastawienia”²⁶. Pojęcie to oznacza także „»wyćwiczenie« bezkrytycznego i uległego posłuszeństwa [...]”²⁷. W sytuacji, gdy władza przyjmuje charakter opresyjny, jej konsekwencją są drastycznie ograniczone możliwości podmiotów podporządkowanych w zakresie podejmowania przez nie wyborów dotyczących własnych biografii²⁸. Jej konsekwencją jest dyskryminacja, czyli nierówne traktowanie czy niekorzystne wyróżnienie jednostki ze względu na reprezentowane przez nią cechy, głównie należące do kategorii zmiennych niezależnych, takich jak płeć, rasa, wiek, orientacja seksualna, odziedziczona przynależność stratyfikacyjna, tożsamość etniczna itp.²⁹. Można założyć, że w kontekście społeczeństwa późnonowoczesnego przyjmującego afirmację tożsamości nadal jest ona dyscyplinowana przez stosowanie strategii władzy i przemocy symbolicznej. W ujęciu Pierre’a Bourdieu i Jeana Claude’a Passerona przemoc symboliczna polega na narzucaniu znaczeń, którym arbitralnie nadawana jest prawomocność. Według przywołanych socjologów istotne jest stratyfikacyjne ułożenie praktyk przemocy symbolicznej, w efekcie w instytucjach oświatowych i socjalnych reprodukowany jest habitus preferowany przez dominującą klasę społeczną. Dostęp do cenionych zasobów okazuje się z kolei uwarunkowany rozwinięciem kompetencji działania odpowiednio do reguł w nim implikowanych³⁰. Rozwinięta przez podmiot kompetencja krytycznego myślenia i relatywizowania dyskursów dominujących w kontekście poszczególnych instytucji, przyjmowania wobec nich postawy ironicznej, pozwala jednak tego typu praktykom, by wymykały się władzy.

Można założyć tezę, że w kontekście społeczeństw potransformacyjnych, funkcjonujących w niejasnej, pogranicznej przestrzeni nowoczes-

²⁵ J.C. Ransom: *Foucault's Discipline. The Politics of Subjectivity*. London–Durham: Duke University Press, 1997, s. 11.

²⁶ M. Weber: *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: PWN, 2002, s. 40–41.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Por. b. hooks: *Teoria feministyczna...*, s. 34.

²⁹ K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC, 2004, s. 49–50.

³⁰ P. Bourdieu, J.C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. Tłum. E. Neymann. Warszawa: PWN, 2006, s. 73–80.

ności i późnej nowoczesności, tożsamość znajduje się w nacechowanej ambiwalencją sytuacji. Aktor społeczny zachęcany jest zarówno do dynamicznego jej rekonstruowania odpowiednio do propozycji rynku konsumpcji (preferowana jest w takiej sytuacji tożsamość o typowo kalejdoskopowym, niestabilnym charakterze), jak również zachęcany jest do potwierdzania (bądź symulowania) jej nowoczesnego charakteru, podporządkowanego założeniom typowym dla tego modelu norm w kontekście instytucji publicznych. W efekcie jednostka jest zachęcana do kreatywności nieograniczonej w przestrzeni skarnawalizowanej, podczas gdy funkcjonując w kontekście instytucji takich, jak: szkoła, Kościół i jednostki podlegające państwu, jest zobligowana do przestrzegania reguł związanych z normami genderowymi (realizowanie założeń wynikających z heteronormatywności) czy też klasowymi (np. respektowanie reguł związanych z dress-codem, deklarowanie określonych preferencji dotyczących stylu życia, gustów itp.). Również późnonowoczesny etos nowej klasy średniej zawiera w sobie potencjał dyscyplinujący. Jednostka jest zobligowana do systematycznego kontrolowania wypełniania założonych standardów dotyczących zarządzania własną tożsamością i funkcjonowania w kontekście relacji społecznych³¹.

Jest to tożsamość konstruowana w kontekście systemów władzy odpowiadających opisywanym przez Michela Foucaulta rozmytym i potencjalnie wszechobecnym mechanizmom panoptykonicznym, a jeszcze bardziej mechanizmom zinternalizowanego panoptikonu³². Towarzyszą im przy tym nowoczesne mechanizmy normalizacji i ujarzmiania tożsamości. Do kwestii tej odnoszą się także Zygmunt Bauman i David Lyon, którzy stawiają tezę, że miękkie, marketingowe, polegające na uwodzeniu konsumenta, technikach PR i rozbudzaniu pragnień działania instytucji panoptycznych sprzyjają rozwijaniu postaw konformizmu, podczas gdy opresyjne formy praktyk panoptykonicznych wywołują opór³³. Bauman i Lyon wskazują na koncepcję płynnej inwigilacji, której podlega jednostka w kontekście społeczeństwa późnonowoczesnego. Podobnie jak opisywany przez Baudrillarda konsument czerpiący przyjemność z możliwości obserwowania się w trakcie aktywności wyboru towarów na monitorze kamery przemysłowej, również użytkownik Facebooka czerpie przyjemność z ekspresji własnej tożsamości bądź symulowania jej w przestrzeni wirtualnej. Znajdowanie się pod panoptykoniczną

³¹ Por. A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*; M. Jacyno: *Kultura indywidualizmu...*, s. 26.

³² Por. Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

³³ Z. Bauman, D. Lyon: *Płynna inwigilacja. Rozmowy*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2013.

obserwacją i podleganie ewaluacji ze strony innych użytkowników jest traktowane jako stan normy, podczas gdy zaniedbanie aktualizacji profilu powoduje poczucie nieadekwatności³⁴.

Podsumowując, można przyjąć, że analizowana w kontekście dekonstruktywistycznej teorii ponowoczesnej tożsamość jest terenem praktykowania przez aktora społecznego własnej kreatywności, dokonywania transgresji, dekonstruowania oraz rekonstruowania poprzez wykorzystanie nowych zmiennych projektu siebie. Uznanie zróżnicowania tożsamości w postlokalnej zglobalizowanej przestrzeni społecznej jest przy tym czynnikiem zawierającym potencjał transformacyjny służący kreowaniu nowych jakości życia społecznego związanych z negocjowaniem przestrzeni społecznej tak, aby stanowiła teren świadomej tolerancji³⁵ współistnienia różnorodności. Jednocześnie jednak kategoria „tożsamość” w kontekście uwarunkowań późnonowoczesnych ma specyficzny, ambiwalentny wobec systemów władzy, status, jest traktowana jako projekt refleksyjny, efekt, a także środek emancypacji i transgresji podmiotu, choć w subtelny, oparty na technikach uwodzenia i fetyszyzacji sposób jest konstruowana przez nacechowany przemocą symboliczną dyskurs konsumeryzmu oraz płynnej inwigilacji.

W kontekście późnej nowoczesności tożsamość staje się przedmiotem kreacji, może to być kreacja skarnawalizowana, bądź też może ona stać się narzędziem praktyk oporu. Pomimo ulokowania prowadzonych analiz głównie w kontekście dyskursu socjologicznego można uznać, że przytoczone elementy hipotez dotyczących diagnoz stanu rzeczy społeczeństwa późnonowoczesnego posiadają konkretne implikacje pedagogiczne. Są one głównie związane z paradygmatem pedagogiki społecznej, w której centrum znajdują się takie kategorie, jak potencjały ludzkie i społeczne, emancypacja, *empowerment*, aktywizacja i rewitalizacja³⁶. Można przyjąć, nawiązując do refleksji Lawrence’a Grossberga, że preferowaną matrycą normatywną określającą funkcjonowanie środowisk wychowawczych jest w kontekście późnej nowoczesności model transformacyjnej praktyki zakładający kreowanie wspólnej przestrzeni przez przedstawicieli różnych modeli tożsamościowych.

³⁴ Por. *ibidem*, s. 39–78.

³⁵ Pomocna jest w tym kontekście interpretacja kategorii tolerancji jako atrybutu demokracji przyjęta przez Marię Ossowską: *Wzór demokracji*. Lublin: Daimonion, 1992.

³⁶ Por. Radziejewicz-Winnicki A.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

Bibliografia

- Baudrillard J.: *Symulacja i symulakry*. Tłum. S. Królak. Warszawa: Sic!, 2005.
- Bauman Z., Lyon D.: *Płynna inwigilacja. Rozmowy*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2013.
- Bourdieu P., Passeron J.C.: *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. Tłum. E. Neymann. Warszawa: PWN, 2006.
- Epstein S.: *A Queer Encounter: Sociology and the Study of Sexuality*. In: *Queer Theory/Sociology*. Ed. S. Seidman. Oxford–Cambridge MA: Blackwell Publishers, 1996.
- Foucault M.: *Techniki siebie*. W: Idem: *Filozofia. Historia. Polityka. Wybór pism*. Tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa–Wrocław: PWN, 2000.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2001.
- Gilligan C.: *Chodźcie z nami! Psychologia i opór*. Tłum. S. Kowalski. Warszawa: Krytyka Polityczna, 2013.
- Grossberg L.: *Tożsamość i studia kulturowe. Tendencje rozwojowe i alternatywy*. Tłum. Z. Melosik, J. Andrzejczak. W: *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Red. A. Gromkowska-Melosik. Poznań–Leszno: Wydawnictwo WSH w Lesznie, 2007.
- hooks b.: *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*. Tłum. E. Majewska. Warszawa: Krytyka Polityczna, 2013.
- Jacyno M.: *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN, 2007.
- Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Kozielecki J.: *Spółeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 1996.
- Olechnicki K., Załęcki P.: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC, 2004.
- Ossowska M.: *Wzór demokracji*. Lublin: Daimonion, 1992.
- Radziewicz-Winnicki A.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Ransom J.C.: *Foucault’s Discipline. The Politics of Subjectivity*. London–Durham: Duke University Press, 1997.
- Roseneil S.: *The Heterosexual/Homosexual Binary: Past, Present and Future*. In: *Handbook of Lesbian and Gay Studies*. Eds. D. Richardson,

- S. Seidman. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage, 2002. http://sage-ereference.com/hdbk_lgs/Article_n3.html [10.09.2013].
- Weber M.: *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Tłum. D. Lachowska. Warszawa: PWN, 2002.
- Wnuk-Lipiński E.: *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków: Znak, 2004.

Ewa Bielska

Identity as a reflexive project, and ambivalence about its status against disciplinary power

Summary: The object of presented analysis is identity treated as an area of social agents' emancipation and transgression. There are presented issues related to the chosen aspects of identity, emancipation and life politics. There is also indicated the specificity of identities' status in the context of modern and post-modern matrix of disciplinary power.

Key words: identity, transgression, emancipation, identity politics, disciplinary power

Ewa Bielska

Die Identität als ein nachdenklicher Projekt und die Zwiespältigkeit dessen Status angesichts der Formen der Disziplinarmacht

Zusammenfassung: Zum Gegenstand der Analyse wird die als Gebiet der Emanzipation und der Transgression des Menschen betrachtete Identität. Die Verfasserin äußert sich zu den mit Identitätspolitik, Emanzipationspolitik und Lebenspolitik verbundenen Fragen. Sie betont den spezifischen Status der im Kontext der modernen und postmodernen Formen der Disziplinarmacht angesiedelten Identität.

Schlüsselwörter: Identität, Transgression, Emanzipation, Identitätspolitik, Disziplinarmacht



Makiawelizm, narcyzm, psychopatia: ciemna triada jako próba opisanego osobowości eksploatatora

Potrzeba przynależności, nawiązywania więzi społecznych oraz tworzenia silnych i stabilnych związków jest jedną z podstawowych ludzkich potrzeb¹. Dobre, satysfakcjonujące relacje z innymi ludźmi są uważane za najważniejszy z wyznaczników dobrostanu. I odwrotnie: brak lub niska jakość bliskich związków może stanowić zagrożenie dla zdrowia i satysfakcji życiowej, a także oddziaływać negatywnie na rozwój. Abraham H. Maslow uważał, że dopiero kiedy potrzeby podstawowe (między innymi przynależności i miłości) są zaspokojone, człowiek może wkroczyć na drogę samorealizacji². Dobre relacje z ludźmi przyczyniają się także do osiągnięcia celów instrumentalnych jednostki dzięki wsparciu, jakie otrzymuje.

Jednym z czynników wpływających na liczbę i jakość relacji społecznych dorosłego człowieka jest konstelacja jego cech osobowości. Gdy analizujemy wymiary osobowości, wykorzystując dominujący obecnie paradygmat teorii cech³, możemy z łatwością zidentyfikować cechy, które

¹ R.F. Baumeister, M.R. Leary: *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as Fundamental Human Motivation*. „Psychological Bulletin” 1995, vol. 117, s. 497-529.

² A.H. Maslow: *Motywacja i osobowość*. Tłum. P. Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1990.

³ P.T. Costa, R.R. McCrae: *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Tłum. B. Majczyna. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005; M.C. Ashton, K. Lee: *Empirical, Theoretical, and Practical Advantages of the HEXACO Model of Personality Structure*. „Personality and Social Psychology Review” 2007, vol. 11.

potencjalnie sprzyjają dobrym kontaktom z ludźmi. Ekstrawersja decyduje o tym, że w grupie czujemy się swobodnie, a nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów nie sprawia nam kłopotów. Ugodowość wpływa na jakość relacji, zapewniając partnerskie stosunki, oparte na kooperacji i wzajemnym poszanowaniu. Natomiast Uczciwość (*Honesty*) sprawia, że osoba respektuje normy współżycia i jest godna zaufania. Można powiedzieć, że wskazane cechy zbliżają nas do ludzi i są składnikami „jasnej”, społecznie akceptowanej strony osobowości.

Opisano także inne cechy osobowości, których wpływ na kontakty z innymi ludźmi jest zgoła odmienny, sprzyjają one bowiem egoistycznym i antyspołecznym zachowaniom, zdecydowanie nie służą też utrzymywaniu bliskich, ciepłych i trwałych relacji. Cechy te, w ostatnich latach badane razem jako ciemna triada, to makiawelizm, subkliniczny narcyzm i subkliniczna psychopatia. Celem postawionym w niniejszym opracowaniu jest przybliżenie Czytelnikowi wyników kilkunastu lat badań nad ciemną triadą cech osobowości: określenie wspólnego jądra triady oraz zidentyfikowanie niepowtarzalnych właściwości każdej z cech.

Makiawelizm, narcyzm i psychopatia jako ciemna triada osobowości

Nazwa „ciemna triada” (*Dark Triad*) została wymyślona przez amerykańskich psychologów Delroya Paulusa i Kevina Williama⁴ jako określenie dla trzech właściwości dyspozycyjnych, które są społecznie awersyjne i niepożądane, lecz stanowią przejaw „normalnej” zmienności w obrębie osobowości. Łączy je zarówno podobieństwo w sferze opisu, jak i umiarkowane, lecz konsekwentnie uzyskiwane, korelacje ich miar. „Makiawelizm” – pojęcie wprowadzone do psychologii przez Richarda Christiego⁵, od początku swego istnienia opisywało zespół właściwości osoby chłodnej emocjonalnie, egocentrycznej, nieufnej, pragmatycznej, cynicznej i dwulicowej, kontrolującej innych i manipulującej w celu uzyskania osobistych korzyści oraz niezainteresowanej dobrem partnera, jednak był to w założeniu opis osobowości wolnej od patologii⁶. „Narcyzm” i „psychopatia” są terminami zapożyczonymi z psychologii

⁴ D.L. Paulhus, K.M. Williams: *The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy*. „Journal of Research in Personality” 2002, vol. 36.

⁵ R. Christie, F. Geis: *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press, 1970.

⁶ I. Pilch: *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.

klinicznej, opisującymi zaburzenia osobowości, a ich przejście do głównego nurtu badań nad osobowością dokonało się pod koniec ubiegłego stulecia. Istotą narcyzmu jest zaabsorbowanie sobą, poczucie własnej ważności, wyjątkowości, bycia lepszym, roszczeniowość, arogancja oraz instrumentalny stosunek do ludzi wykorzystywanych w celu utrzymania nierealistycznego obrazu siebie⁷. Z kolei dla psychopatii typowy jest niski poziom lęku i deficyty empatii, którym towarzyszy poszukiwanie doznań, impulsywność i antyspołeczne zachowania⁸. Włączenie wskazanych cech – jako subklinicznych form psychopatii i narcyzmu – do badań w populacji ogólnej wiązało się z rezygnacją z tradycyjnego, kategoryjnego, ujęcia (zgodnie z którym klasyfikujemy osobę według kryterium, na przykład do grupy psychopatów lub nie-psychopatów) na rzecz wymiarowego i przyjęcie, że cechy te można wiarygodnie mierzyć drogą samoopisu⁹.

Składowe ciemnej triady łączy ich antyspołeczny charakter. Deficyt empatii sprawia, że osoby o wysokim poziomie każdej z tych cech prezentują w kontaktach społecznych bezduszną i egoizm, traktują partnerów przedmiotowo, manipulują nimi i uzyskują korzyści ich kosztem¹⁰. Korelacje w obrębie triady wahają się w zależności od grupy i użytych kwestionariuszy i wynoszą: makiawelizm–narcyzm: od 0,17¹¹ do 0,6¹², makiawelizm–psychopatia: od 0,22¹³ do 0,67¹⁴, narcyzm–psychopatia: od

⁷ R. Bazińska, K. Drat-Ruszczak: *Struktura narcyzmu w polskiej adaptacji kwestionariusza NPI Raskina i Halla*. „Czasopismo Psychologiczne” 2000, T. 6.

⁸ J.R. Hall, S.D. Benning: *The „Successful” Psychopath: Adaptive and Subclinical Manifestations of Psychopathy in the General Population*. In: *Handbook of Psychopathy*. Ed. Ch.J. Patrick. New York–London The Guilford Press, 2006; J.M. LeBreton, J.F. Binning, A.J. Adorno: *Subclinical Psychopaths*. In: *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*. Vol. 1. Eds. J.C. Thomas, D.L. Segal, M. Hersen. Hoboken, NJ: Wiley&Sons, 2006.

⁹ I. Pilch: *Makiawelizm a psychopatia*. „Chowanna” 2013, T. 56.

¹⁰ M. Wai, N. Tiliopoulos: *The Affective and Cognitive Empathic Nature of the Dark Triad of Personality*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 52.

¹¹ K. Lee, M.C. Ashton: *Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five Factor Model and the HEXACO Model of Personality Structure*. „Personality and Individual Differences” 2005, vol. 38.

¹² P.K. Jonason, B.L. Koenig, J. Tost: *Living a Fast Live. The Dark Triad and Life History Theory*. „Human Nature” 2010, vol. 21.

¹³ P.K. Jonason, P. Kavanagh: *The Dark Side of Love: Love Styles and the Dark Triad*. „Personality and Individual Differences” 2010, vol. 49.

¹⁴ D.S. Gordon, S.M. Platek: *Trustworthy? The Brain Knows: Implicit Neural Responses to Faces that Vary in Dark Triad Personality Characteristics and Trustworthiness*. „Journal of Social, Evolutionary and Cultural Psychology” 2009, vol. 3.

0,25¹⁵ do 0,6¹⁶. W zdecydowanej większości dotychczasowych badań makiawelizm mierzono za pomocą skali Mach IV¹⁷, a narcyzm – kwestionariuszem NPI¹⁸, co ułatwia porównywanie wyników.

Traktowanie ciemnej triady jako trzech częściowo nakładających się, lecz odrębnych cech skłoniło badaczy do szukania powiązań jej składowych z czynnikowymi koncepcjami osobowości. W odniesieniu do pięcioczynnikowego modelu osobowości najsilniejszy jest negatywny związek cech triady z Ugodowością, co implikuje przypisywanie osobom o wysokim poziomie makiawelizmu, narcyzmu i psychopatii takich cech, jak: egoistyczny, nietolerancyjny, niecierpliwy, autokratyczny, kłótniwy, agresywny¹⁹. Natomiast w modelu sześcioczynnikowym (HEXACO) elementy ciemnej triady są silnie negatywnie powiązane z czynnikiem Uczciwość-Skromność (*Honesty-Humility*)²⁰. Związek z ugodowością odzwierciedla nastawienie wobec partnera: nieufność, rywalizacja, egoizm, roszczeniowość i nieustępliwość, natomiast korelacje z uczciwością uwidaczniają sposób realizacji celów: z pominięciem norm współzycia społecznego, bez dbałości o moralny wymiar działań. Z kolei klasyfikowane w kołowym modelu cech interpersonalnych, wyznaczanym przez wymiary sprawczości (*agency*) i wspólnotowości (*communion*), elementy triady zajmują kwadrant drugi, z wysoką pozycją na wymiarze: sprawczość, i niską pozycją na wymiarze: wspólnotowość²¹. Ten model pokazuje najwyraźniej wspólne jądro trzech konstruktów, uwidaczniające się w kontaktach społecznych: dążenie do przewagi i osobistych korzyści oraz brak zainteresowania bliskością. W sferze wartości owo podo-

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ K.M. Williams, D.L. Paulhus: *Factor Structure of Self-Report Psychopathy Scale (SRP-II) in Non-forensic Samples*. „Personality and Individual Differences” 2004, vol. 37.

¹⁷ R. Christie, F. Geis: *Studies in Machiavellianism...*

¹⁸ R.N. Raskin, C.S. Hall: *Narcissistic Personality Inventory*. „Psychological Reports” 1979, vol. 45.

¹⁹ P.K. Jonason, B.L. Koenig, J. Tost: *Living a Fast Live...*; P.K. Jonason, N.P. Li, D.M. Buss: *The Costs and Benefits of the Dark Triad: Implications for Mate Poaching and Mate Retention Tactics*. „Personality and Individual Differences” 2010, vol. 48; P.K. Jonason, N.P. Li, E.A. Teicher: *Who is James Bond? The Dark Triad as an Agentic Social Style*. „Individual Differences Research” 2010, vol. 8; S. Jakobwitz, V. Egan: *The Dark Triad and Normal Personality Traits*. „Personality and Individual Differences” 2006, vol. 40.

²⁰ K. Lee, M.C. Ashton: *Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism...*

²¹ D.N. Jones, D.L. Paulhus: *Differentiating the Dark Triad within the Interpersonal Circumplex*. In: *Handbook of Interpersonal Psychology. Theory, Research, Assessment and Therapeutic Interventions*. Eds. L.M. Horowitz, S.N. Strack. Hoboken, NJ: Wiley&Sons, 2011.

bieństwo przejawia się w formie przywiązania do wartości sprawczych (status, władza, przewaga, sława, bogactwo, ambicja) kosztem wspólnotowych (współczucie, uprzejmość, altruizm, uczciwość, zdolność wybaczenia, harmonia)²².

Wszystkie cechy ciemnej triady są w znacznym stopniu genetycznie uwarunkowane, choć w tym przypadku specyfikę wykazuje makiawelizm, pozostający pod znaczącym wpływem środowiska wspólnego, czyli wychowania w rodzinie²³. Psychologowie ewolucyjni uważają je za cechy predysponujące do stosowania wysoce egoistycznej, oszukańczej strategii ewolucyjnej, umożliwiającej wykorzystywanie partnerów w warunkach, gdy oszustwo jest piętnowane i karane²⁴. Związane z tą strategią zachowania nie będą cenione i popierane, jednak z punktu widzenia celu biologicznego (przetrwanie i sukces reprodukcyjny) jest to strategia skuteczna. Osoby o wysokim poziomie makiawelizmu, narcyzmu i psychopatii stosują „szybką” (*fast*) strategię reprodukcyjną, polegającą na nawiązywaniu wielu krótkotrwałych związków²⁵, „odbijaniu” partnerów i niewierności²⁶. Strategia ta przeciwstawiana jest strategii „wolniejszej”, skoncentrowanej na pełnieniu ról rodzicielskich. Późniejsze badania wykazały, że jedynie u psychopatów „szybka” strategia zdecydowanie dominuje²⁷, natomiast makiaweliści wykazują największą elastyczność zachowań związanych z nawiązywaniem i utrzymywaniem związków romantycznych²⁸.

Fakt, że miary ciemnej triady są skorelowane, zachęca niektórych badaczy do stosowania pojedynczego (zbiorczego) wskaźnika dla wszystkich jej składowych (np. tzw. Dirty Dozen)²⁹. Badacze stosujący to podejście uważają, że cechy w obrębie triady różnią się jedynie marginalnie³⁰, jednak takie twierdzenie nie wydaje się uprawnione. Wyniki dzie-

²² P.D. Trapnell, D.L. Paulhus: *Agentic and Communal Values: Their Scope and Measurement*. „Journal of Personality Assessment” 2012, vol. 94.

²³ P.A. Vernon et al.: *A Behavioral Genetic Investigation of the Dark Triad and the Big 5*. „Personality and Individual Differences” 2008, vol. 44; L. Veselka et al.: *Beyond the Big Five: The Dark Triad and the Supernumerary Personality Inventory*. „Twin Research and Human Genetics” 2011, vol. 14.

²⁴ P.K. Jonason, G.D. Webster: *The Dirty Dozen: A Concise Measure of the Dark Triad*. „Psychological Assessment” 2010, vol. 22.

²⁵ P.K. Jonason et al.: *The Dark Triad: Facilitating a Short-term Mating Strategy in Men*. „European Journal of Personality” 2009, vol. 23.

²⁶ P.K. Jonason, N.P. Li, D.M. Buss: *The Costs and Benefits...*

²⁷ D.N. Jones, D.L. Paulhus: *The Role of Impulsivity in the Dark Triad of Personality*. „Personality and Individual Differences” 2011, vol. 51.

²⁸ P.K. Jonason, P. Kavanagh: *The Dark Side of Love: Love Styles...*

²⁹ P.K. Jonason, G.D. Webster: *The Dirty Dozen: A Concise Measure...*

³⁰ P.K. Jonason, N.P. Li, E.A. Teicher: *Who is James Bond? The Dark Triad...*

siątków badań pokazały różnice w zachowaniach osób makiawelicznych, narcystycznych i psychopatycznych pozwalając na coraz lepsze rozumienie specyfiki trzech konstruktów tworzących triadę. Adrian Furnham, Steven C. Richards i Delroy L. Paulhus³¹ zalecają badaczom stosowanie osobnych miar makiawelizmu, psychopatii i narcyzmu w tej samej grupie, a następnie wykorzystanie analizy regresji w celu uwidocznienia różnic pomiędzy trzema cechami.

Makiawelizm, narcyzm i psychopatia – analiza różnic

Porównanie związków makiawelizmu, psychopatii i narcyzmu z podstawowymi wymiarami osobowości nie pozwala na opis tego, co specyficzne dla każdej z cech. Tych różnicujących wymiarów należy szukać na niższym poziomie ogólności. Dla psychopatii wymiarem takim może być impulsywność, odróżniająca tę właściwość od makiawelizmu i narcyzmu³². Natomiast tendencja do wzmacniania własnego „ja”, ulepszania własnego wizerunku (*self-enhancement*) jest charakterystyczna jedynie dla osób narcystycznych. Z kolei jedynie makiawelistom przypisuje się umiejętność strategicznego myślenia i długoterminowego planowania, przewidywania oraz kierowanie się bilansem zysków i strat³³. Deficyty w uzewnętrznianiu i rozumieniu emocji łączą makiawelistów i psychopatów, lecz u osób narcystycznych obserwowano odwrotny wzór zależności³⁴.

Wyniki badań nad ciemną triadą dostarczają ciekawego materiału porównawczego, pozwalając na analizę różnic w zachowaniu osób o wysokim poziomie poszczególnych „ciemnych” cech, które umożliwiają realizację trzech odmiennych strategii interpersonalnych. Choć wszystkie trzy cechy predysponują do antyspołecznego zachowania, to w niejednakowym stopniu. Subkliniczna psychopatia w każdym z badań jest silnym predyktorem przestępczości i wszelkiego typu agresywnych i antyspołecznych zachowań. Agresywne zachowanie pojawia się u osoby psycho-

³¹ A. Furnham, S.C. Richards, D.L. Paulhus: *The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review*. „Social and Personality Psychology Compass” 2013, vol. 7.

³² D.N. Jones, D.L. Paulhus: *The Role of Impulsivity in the Dark Triad...*

³³ D.N. Jones, D.L. Paulhus: *Machiavellianism*. In: *Individual Differences in Social Behavior*. Eds. M.R. Leary, R.H. Hoyle. New York: Guilford, 2009; J.F. Rauthmann, T. Will: *Proposing a Multidimensional Machiavellianism Conceptualization*. „Social Behavior and Personality” 2011, vol. 39.

³⁴ L. Veselka, J. Aitken Schermer, P.A. Vernon: *The Dark Triad and an Expanded Framework...*; K.V. Petrides et al.: *Trait Emotional Intelligence and the Dark Triad of Personality*. „Twin Research and Human Genetics” 2011, vol. 14.

patycznej zarówno jako odpowiedź na prowokację, jak i bez jakiegokolwiek prowokacji ze strony otoczenia³⁵. Osoby narcystyczne reagują agresją na prowokację – przede wszystkim w sytuacji zagrożenia *ego*, gdy interpretują zachowanie partnera jako osobistą zniewagę³⁶. Makiawelizm jako strategia zakładająca instrumentalną manipulację otoczeniem w zasadzie wyklucza otwarte okazywanie agresji z obawy przed negatywnymi konsekwencjami, choć należy się spodziewać łamania zasad i nieetycznego zachowania. Badania wykazują, że makiawelistom przypisać można: (a) mniejszej wagi wykroczenia, na przykład oszustwa akademickie³⁷, (b) wykroczenia, które są trudne do udowodnienia i za które nie grozi nieuchronna i natychmiastowa kara, na przykład znęcanie się (*bullying*) w miejscu pracy³⁸ i poza nim³⁹, przywłaszczanie własności intelektualnej⁴⁰, a także (c) takie wykroczenia, które niosą możliwość osiągnięcia wysokiego zysku przy niskim prawdopodobieństwie wykrycia (korupcja, sabotaż, oszustwa podatkowe)⁴¹.

Manipulacja interpersonalna może służyć różnym celom. U osoby narcystycznej manipulacja służy wzmacnianiu „ja”, podwyższaniu statusu, zdobywaniu uwagi, podziwu i popularności. Makiawelista jest zainteresowany własną korzyścią, przy czym chętnie wybiera cele związane

³⁵ K.M. Williams, D.L. Paulhus: *Factor Structure of Self-Report Psychopathy Scale...*; J.M. LeBreton, J.F. Binning, A.J. Adorno: *Subclinical Psychopaths...*

³⁶ B.A. Bettencourt et al.: *Personality and Aggressive Behavior under Provoking and Neutral Conditions: A Meta-analytic Review*. „Psychological Bulletin” 2006, vol. 132; D.N. Jones, D.L. Paulhus: *Different Provocations Trigger Aggression in Narcissists and Psychopaths*. „Social Psychological and Personality Science” 2010, vol. 1.

³⁷ K.M. Williams, C. Nathanson, D.L. Paulhus: *Identifying and Profiling Scholastic Cheaters: Their Personality, Cognitive Ability, and Motivation*. „Journal of Experimental Psychology: Applied” 2010, vol. 16.

³⁸ D.K. Linton, J.L. Power: *The Personality Traits of Workplace Bullies are Often Shared by Their Victims: Is There a Dark Side to Victims?* „Personality and Individual Differences” 2013, vol. 54.

³⁹ H.M. Baughman et al.: *Relationships between Bullying Behaviours and the Dark Triad: A Study with Adults*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 52.

⁴⁰ S.J. Winter, A.C. Stylianou, R.A. Giacalone: *Individual Differences in the Acceptability of Unethical Information Technology Practices: The Case of Machiavellianism and Ethical Ideology*. „Journal of Business Ethics” 2004, vol. 54.

⁴¹ R.A. Giacalone, S.B. Knouse: *Justifying Wrongful Employee Behavior: The Role of Personality in Organizational Sabotage*. „Journal of Business Ethics” 1990, vol. 9; D. Ghosh, T.L. Crain: *Experimental Investigation of Ethical Standards and Perceived Probability of Audit on Intentional Noncompliance*. „Behavioral Research in Accounting” 1996, vol. 8.

z władzą, posiadaniem i statusem, lecz także jest zainteresowany ochroną własnej reputacji⁴². Psychopata dostarcza sobie mocnych wrażeń, osiągając tą drogą stan ekscytacji; manipulacja może służyć osiągnięciu przyjemności i satysfakcji z „bawienia się” ludźmi oraz zaspokajaniu potrzeb „tu i teraz”. Realizacja każdego z tych celów wymaga umiejętności pewnego dostosowania własnego zachowania do zmieniającej się sytuacji społecznej.

John F. Rauthmann opisał ciekawe różnice dotyczące obserwacyjnej samokontroli, potwierdzające odmienne strategie autoprezentacji, dostosowane do wskazanych celów⁴³. Forma obserwacyjnej samokontroli służąca zdobywaniu nagród społecznych (*acquisitive*), odzwierciedlająca pozytywny stosunek do kontaktów społecznych – nadzieję na akceptację i sukces, przejawiająca się w wrażliwości na zachowanie partnerów i tendencji do kierowania wywieranym wrażeniem, wykazywała silne związki z narcyzmem. Ochronna (*protective*) samokontrola, wynikająca z lęku przed odrzuceniem, odzwierciedlająca dążenie do tego, by zachowanie podmiotu było akceptowane i oceniane jako „właściwe”, wiązała się z makiawelizmem, co potwierdza opinię o makiawelistach jako osobach skoncentrowanych na sobie, niezbyt wrażliwych na zmiany zachowania partnerów⁴⁴. Psychopatia była związana z obiema formami obserwacyjnej samokontroli.

Trzy konstrukty tworzące ciemną triadę mogą być traktowane jako cechy interpersonalne. Osoba narcystyczna poszukująca aprobaty, makiawelista osiągający satysfakcję dzięki skutecznemu wywieraniu wpływu oraz raniący innych psychopata – każda z tych osób potrzebuje obecności innych ludzi, choć cele, jakie dzięki nim osiąga, są odmienne. Rozróżnienie pomiędzy cechami triady może być także dokonywane poza interpersonalnym kontekstem. Wtedy wykorzystywanie innych może być uznane za „efekt uboczny” nadmiernej koncentracji na sobie (narcyzm), impulsywności (psychopatia) oraz dążenia do celu wszystkimi możliwymi drogami (makiawelizm), a charakterystyczne dla tych cech zachowania można obserwować także w sytuacjach niewymagających obecności ludzi (na przykład oglądanie swego odbicia w lustrze lub oszustwa podatkowe)⁴⁵.

⁴² I. Pilch: *Makiawelizm a skuteczność działań*. W: *Kryzysy, katastrofy kataklizmy w perspektywie jednostkowej i społecznej*. Red. K. Popiołek, A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2011, s. 90–104.

⁴³ J.F. Rauthmann: *Acquisitive or Protective Self-presentation of Dark Personalities? Associations among the Dark Triad and Self-monitoring*. „Personality and Individual Differences” 2011, vol. 51.

⁴⁴ D.N. Jones, D.L. Paulhus: *Machiavellianism...*

⁴⁵ D.N. Jones, D.L. Paulhus: *Differentiating the Dark Triad...*, s. 262.

Cechy stanowiące ciemną triadę są od kilkadziesiątu lat badane przez psychologów organizacji. Osoby z „ciemnymi” cechami są zwykle uważane za pracowników toksycznych – niepożądanych, szkodzących organizacji, będących źródłem problemów dla przełożonych, podwładnych i kolegów. Metaanaliza badań prowadzonych na przestrzeni 60 lat wykazała, że wraz ze wzrostem makiawelizmu i psychopatii pracowników można oczekiwać obniżania się jakości ich pracy, natomiast nasilenie niepożądanych zachowań w miejscu pracy jest związane z każdą z trzech „ciemnych” cech⁴⁶. Są także próby opisanie psychopatów awansujących w organizacjach⁴⁷ oraz narcystycznych liderów, którzy kierują równie skutecznie (choć nie w ten sam sposób) jak ich nienarcystyczni koledzy⁴⁸. Choć w pewnych konkretnych warunkach nasilenie „ciemnych” cech może pomagać w awansie i przyczyniać się do osiągnięcia sukcesu, to wysiłek badaczy i praktyków skupiony jest głównie na tym, w jaki sposób można zidentyfikować takie jednostki i nie dopuścić do ich awansu⁴⁹. W przypadku makiawelizmu często podkreślane jest znaczenie środowiska pracy (wyrażonych wprost norm i oczekiwań, odpowiedniego systemu nagród i kar, wysokich standardów etycznych organizacji, odpowiedniej kontroli), które może zahamować niepożądane zachowania makiawelicznego pracownika⁵⁰.

W ostatnim czasie pod szyldem „ciemnej triady” podejmowane są próby określenia specyfiki pracowników z każdą z „ciemnych” cech. Przykładem mogą być badania Petera K. Jonasona, Sarah Slomski i Jamiego Partyki⁵¹, którzy stwierdzili, że pracownicy psychopatyczni są skłonni używać twardych taktyk wpływu (opartych na presji), narcystyczni stosują taktyki miękkie (partner jest przekonywany, że dane działanie leży w jego interesie), natomiast pracownicy makiaweliczni wykorzystują te dwie grupy taktyk w jednakowym stopniu. Taktyką wpływu wyróżniającą psychopatów było stosowanie gróźb, makiawelistów – użycie uroku

⁴⁶ E.H. O’Boyle et al.: *A Meta-analysis of the Dark Triad and Work Behavior: A Social Exchange Perspective*. „Journal of Applied Psychology” 2012, vol. 97.

⁴⁷ P. Babiak, R. Hare: *Snakes in Suits*. New York: Regan Books, 2006.

⁴⁸ A. Chatterjee, D. Hambrick: *It’s All about Me*. „Administrative Science Quarterly” 2007, vol. 52, s. 351-386.

⁴⁹ A. Furnham: *Personality Disorders and Derailment at Work: The Paradoxical Positive Influence of Pathology in the Workplace*. In: *Research Companion to the Dysfunctional Workplace*. Eds. J. Langan-Fox, C.L. Cooper, R.J. Klimoski. Cheltenham, UK-Northampton, MA: Edward Elgar, 2007.

⁵⁰ J.J. Dahling, D. Kuyumcu, E.H. Librizzi: *Machiavellianism, Unethical Behavior, and Well-being in Organizational Life*. In: *Handbook of Unethical work Behavior: Implications for Individual Well-being*. Eds. R.A. Giacalone, M.D. Pro-mislo. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2012.

⁵¹ P.K. Jonason, S. Slomski, J. Partyka: *The Dark Triad at Work: How Toxic Employees Get Their Way*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 52.

osobistego i jawna manipulacja, a w przypadku osób narcystycznych – wykorzystywanie urody.

Osoby z „ciemnymi” cechami osobowości („jastrzębie”) stanowią dla innych zagrożenie i z pewnością nie powinny być obdarzane zaufaniem. Można oczekiwać, że jednostki skłonne do kooperacji (stosujące w ewolucyjnej grze o przetrwanie strategię „gołębia”) posiadły umiejętność wczesnej detekcji sygnałów zagrożenia ze strony preferujących rywalizację i eksploatację „jastrzębi”, by móc bronić się skutecznie⁵². Niedawne badania pokazały, że ludzie faktycznie są w stanie odróżnić osoby o wysokim i niskim poziomie „ciemnych” cech na podstawie morfogenetycznych właściwości ich twarzy⁵³. Opisano też różnice w aktywacji ciała migdałowatego podczas spostrzegania twarzy osób różniących się poziomem psychopatii (i w mniejszym stopniu makiawelizmu)⁵⁴. Można dowodzić, że psychopatia, z ewolucyjnego punktu widzenia, nie musi być maskowana, ponieważ jej łatwo zauważalne symptomy mogą odstraszyć potencjalnego agresora i wywołać uległość ofiary. Z kolei makiawelizm i narcyzm, jako strategię, których skuteczność opiera się na braku jawności motywów i środków prowadzących do celu, zdecydowanie nie powinny być komunikowane potencjalnym partnerom w pierwszym kontakcie. Obecnie nie wiadomo, czy tak jest w istocie oraz jakie konkretnie elementy wyglądu osób z „ciemnymi” cechami stanowić mogą wskazówkę dla innych ludzi.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę społecznie podzielany systemem wartości, można rozróżnić jaśniejszą (zawierającą cechy oceniane pozytywnie, pożądane) i ciemniejszą (nieaprobowaną) stronę osobowości. Tym tropem poszli badacze, zestawiając trzy społecznie niepożądane, awersyjne cechy osobowości i nadając im nazwę „ciemna triada”. Łączy je „eksploatatorski” styl behawioralny: jednostka próbuje realizować założone cele kosztem dobra wspólnego, szkodząc innym, a więc koncentruje wysiłki na sprawczym aspekcie swych działań z całkowitym pominięciem aspektu wspólnotowego. Można analizować związane z każdą z cech strategię behawioralne z punktu widzenia korzyści i strat stosujących je osób⁵⁵, jednak przez

⁵² I. Pilch: *Makiawelizm a skuteczność...*

⁵³ N.S. Holzman: *Facing a Psychopath: Detecting the Dark Triad from Emotionally-neutral Faces, Using Prototypes from the Personality Faceaurus*. „Journal of Research in Personality” 2011, vol. 45.

⁵⁴ D.S. Gordon, S.M. Platek: *Trustworthy? The Brain Knows...*

⁵⁵ P.K. Jonason et al.: *The Antihero in Popular Culture: Life History Theory and the Dark Triad Personality Traits*. „Review of General Psychology” 2012, vol. 16.

innych ludzi w zdecydowanej większości przypadków będą one oceniane negatywnie⁵⁶.

W zależności od kryterium, badacze spostrzegają narcyzm⁵⁷ lub makiawelizm⁵⁸ jako odmienne od pozostałych. Makiawelizm jako jedyny pozostaje pod silnym wpływem środowiska wspólnego, co sugeruje wyraźny wpływ technik wychowawczych na jego formowanie. Jones i Paulhus proponują dwa moderatory pozwalające rozróżnić cechy triady: perspektywę czasową, która odróżnia makiawelistów (realizacja celów także w dłuższym przedziale czasu) od osób psychopatycznych i narcystycznych (wyłącznie orientacja krótkoterminowa), oraz potrzebę tożsamości (*identity need*), definiowaną jako koncentracja na celach abstrakcyjnych i symbolicznych (narcyzm) w przeciwieństwie do celów konkretnych (makiawelizm i psychopatia)⁵⁹.

Badania w paradygmacie genetyki zachowania prowadzą do wniosku, że ciemna triada, reprezentująca różnorodność antyspołecznych właściwości, powinna być włączona w główny nurt badań nad osobowością, w dominującym bowiem pięcioczynnikowym modelu osobowości nie uwzględnia się zmienności tego typu⁶⁰. Niektórzy badacze postulują jednak odwrotne rozwiązanie, twierdząc, że ciemna triada mogłaby być lepiej rozumiana na tle wymiarów osobowości zaburzonej⁶¹.

Badania ciemnej triady prowadzą do wniosku, że identyczne zachowania mogą wynikać z odmiennych motywów i być elementami odmiennych strategii działania. Strategie te mogą być oceniane (z punktu widzenia jednostki) jako adaptacyjne lub nie – w zależności od kontekstu, w jakim są stosowane. Rozumienie tej różnorodności daje szansę na skuteczniejsze przeciwdziałanie negatywnym skutkom społecznie awersyjnych strategii interpersonalnych w różnych obszarach życia społecznego. Taką tendencję widać wyraźnie w pracach psychologów organizacji, proponujących odmienne sposoby oddziaływania wobec pracowników kategoryzowanych do każdej z trzech „ciemnych” osobowości. Z ewolucyjnego punktu widzenia trzy elementy triady mogą mieć całkowicie odmienną etiologię,

⁵⁶ J.F. Rauthmann, G.P. Kolar: *How „Dark” are the „Dark Triad Traits” Examining the Perceived Darkness of Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy.* „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 53.

⁵⁷ R. Stead et al.: *Conceptualizing the Dark Triad of Personality: Links to Social Symptomatology.* „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 53.

⁵⁸ L. Veselka, J. Aitken Schermer, P.A. Vernon: *Beyond the Big Five: The Dark Triad...*; J.F. Rauthmann: *Acquisitive or Protective Self-presentation...*

⁵⁹ D.N. Jones, D.L. Paulhus: *Differentiating the Dark Triad...*

⁶⁰ L. Veselka, J. Aitken Schermer, P.A. Vernon: *Beyond the Big Five: The Dark Triad...*; Eidem: *The Dark Triad and an Expanded Framework of Personality.* „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 53.

⁶¹ R. Stead et al.: *Conceptualizing the Dark Triad...*

co Jones i Paulhus⁶² wyjaśniają, odwołując się do pojęcia „konwergencja” („ewolucja zbieżna”).

Wiele problemów wiąże się z pomiarem cech ciemnej triady: pewna jednostronność miary narcyzmu (NPI) sprawia, że niewystarczająco odzwierciedla ona społecznie niekorzystne właściwości subklinicznego narcyzmu (na przykład poczucie wyjątkowych uprawnień), dlatego postuluje się rezygnację z jednowymiarowego ujęcia tego konstruktów na rzecz ujęcia wielowymiarowego⁶³. Podobny problem związany jest z psychopatią, która najczęściej jest badana jako konstrukt wielowymiarowy⁶⁴. Poważnym ograniczeniem obecnie stosowanych testów jest ich czasochłonność, w związku z tym podejmowane są próby konstrukcji nowego, „krótszego” narzędzia badawczego⁶⁵.

Bibliografia

- Ashton M.C., Lee K.: *Empirical, Theoretical, and Practical Advantages of the HEXACO Model of Personality Structure*. „Personality and Social Psychology Review” 2007, vol. 11.
- Babiak P., Hare R.: *Snakes in Suits*. New York: Regan Books, 2006.
- Baughman H.M. et al.: *Relationships between Bullying Behaviours and the Dark Triad: A Study with Adults*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 52.
- Baumeister R.F., Leary M.R.: *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as Fundamental Human Motivation*. „Psychological Bulletin” 1995, vol. 117.
- Bazińska R., Drat-Ruszczak K.: *Struktura narcyzmu w polskiej adaptacji kwestionariusza NPI Raskina i Halla*. „Czasopismo Psychologiczne” 2000, T. 6.
- Bettencourt B.A. et al.: *Personality and Aggressive Behavior under Provoking and Neutral Conditions: A Meta-analytic Review*. „Psychological Bulletin” 2006, vol. 132.
- Brown R.P., Budzek K., Tamborski M.: *On the Meaning and Measure of Narcissism*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2009, vol. 35.

⁶² D.N. Jones, D.L. Paulhus: *Differentiating the Dark Triad...*, s. 253.

⁶³ R.P. Brown, K. Budzek, M. Tamborski: *On the Meaning and Measure of Narcissism*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2009, vol. 35; K.A. Dickenson, A.L. Pincus: *Interpersonal Analysis of Grandiose and Vulnerable Narcissism*. „Journal of Personality Disorders” 2003, vol. 17.

⁶⁴ I. Pilch: *Makiawelizm a psychopatia...*

⁶⁵ H.M. Baughman et al.: *Relationships between Bullying Behaviours...*

- Chatterjee A., Hambrick D.: *It's All about Me.* „Administrative Science Quarterly” 2007, vol. 52, s. 351–386.
- Christie R., Geis F.: *Studies in Machiavellianism.* New York: Academic Press, 1970.
- Costa P.T., McCrae R.R.: *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej.* Tłum. B. Majczyna. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.
- Dahling J.J., Kuyumcu D., Librizzi E.H.: *Machiavellianism, Unethical Behavior, and Well-being in Organizational Life.* In: *Handbook of Unethical work Behavior: Implications for Individual Well-being.* Eds. R.A. Giacalone, M.D. Promislo. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2012.
- Dickinson K.A., Pincus A.L.: *Interpersonal Analysis of Grandiose and Vulnerable Narcissism.* „Journal of Personality Disorders” 2003, vol. 17.
- Furnham A.: *Personality Disorders and Derailment at Work: The Paradoxical Positive Influence of Pathology in the Workplace.* In: *Research Companion to the Dysfunctional Workplace.* Eds. J. Langan-Fox, C.L. Cooper, R.J. Klimoski. Cheltenham, UK–Northampton, MA: Edward Elgar, 2007.
- Furnham A., Richards S.C., Paulhus D.L.: *The Dark Triad of Personality: A 10 Year Review.* „Social and Personality Psychology Compass” 2013, vol. 7.
- Ghosh D., Crain T.L.: *Experimental Investigation of Ethical Standards and Perceived Probability of Audit on Intentional Noncompliance.* „Behavioral Research in Accounting” 1996, vol. 8.
- Giacalone R.A., Knouse S.B.: *Justifying Wrongful Employee Behavior: The Role of Personality in Organizational Sabotage.* „Journal of Business Ethics” 1990, vol. 9.
- Gordon D.S., Platek S.M.: *Trustworthy? The Brain Knows: Implicit Neural Responses to Faces that Vary in Dark Triad Personality Characteristics and Trustworthiness.* „Journal of Social, Evolutionary and Cultural Psychology” 2009, vol. 3.
- Hall J.R., Benning S.D.: *The „Successful” Psychopath: Adaptive and Sub-clinical Manifestations of Psychopathy in the General Population.* In: *Handbook of Psychopathy.* Ed. Ch.J. Patrick. New York–London: The Guilford Press, 2006.
- Holzman N.S.: *Facing a Psychopath: Detecting the Dark Triad from Emotionally-neutral Faces, Using Prototypes from the Personality Faceaurus.* „Journal of Research in Personality” 2011, vol. 45.
- Jakobwitz S., Egan V.: *The Dark Triad and Normal Personality Traits.* „Personality and Individual Differences” 2006, vol. 40.
- Jonason P.K., Kavanagh P.: *The Dark Side of Love: Love Styles and the Dark Triad.* „Personality and Individual Differences” 2010, vol. 49.

- Jonason P.K., Koenig B.L., Tost J.: *Living a Fast Live. The Dark Triad and Life History Theory*. „Human Nature” 2010, vol. 21.
- Jonason P.K., Li N.P., Buss D.M.: *The Costs and Benefits of the Dark Triad: Implications for Mate Poaching and Mate Retention Tactics*. „Personality and Individual Differences” 2010, vol. 48.
- Jonason P.K., Li N.P., Teicher E.A.: *Who is James Bond? The Dark Triad as an Agentic Social Style*. „Individual Differences Research” 2010, vol. 8.
- Jonason P.K., Slomski S., Partyka J.: *The Dark Triad at Work: How Toxic Employees Get Their Way*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 52.
- Jonason P.K., Webster G.D.: *The Dirty Dozen: A Concise Measure of the Dark Triad*. „Psychological Assessment” 2010, vol. 22.
- Jonason P.K. et al.: *The Antihero in Popular Culture: Life History Theory and the Dark Triad Personality Traits*. „Review of General Psychology” 2012, vol. 16.
- Jonason P.K. et al.: *The Dark Triad: Facilitating a Short-term Mating Strategy in Men*. „European Journal of Personality” 2009, vol. 23.
- Jones D.N., Paulhus D.L.: *Differentiating the Dark Triad within the Interpersonal Circumplex*. In: *Handbook of Interpersonal Psychology. Theory, Research, Assessment and Therapeutic Interventions*. Eds. L.M. Horowitz, S.N. Strack. Hoboken, NJ: Wiley&Sons 2011.
- Jones D.N., Paulhus D.L.: *Different Provocations Trigger Aggression in Narcissists and Psychopaths*. „Social Psychological and Personality Science” 2010, vol. 1.
- Jones D.N., Paulhus D.L.: *Machiavellianism*. In: *Individual Differences in Social Behavior*. Eds. M.R. Leary, R.H. Hoyle. New York: Guilford, 2009.
- Jones D.N., Paulhus D.L.: *The Role of Impulsivity in the Dark Triad of Personality*. „Personality and Individual Differences” 2011, vol. 51.
- LeBreton J.M., Binning J.F., Adorno A.J.: *Subclinical Psychopaths*. In: *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*. Vol. 1. Eds. J.C. Thomas, D.L. Segal, M. Hersen. Hoboken, NJ: Wiley&Sons, 2006.
- Lee K., Ashton M.C.: *Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five Factor Model and the HEXACO Model of Personality Structure*. „Personality and Individual Differences” 2005, vol. 38.
- Linton D.K., Power J.L.: *The Personality Traits of Workplace Bullies are Often Shared by Their Victims: Is There a Dark Side to Victims?* „Personality and Individual Differences” 2013, vol. 54.
- Maslow A.H.: *Motywacja i osobowość*. Tłum. P. Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1990.
- O’Boyle E.H. et al.: *A Meta-analysis of the Dark Triad and Work Behavior: A Social Exchange Perspective*. „Journal of Applied Psychology” 2012, vol. 97.

- Paulhus D.L., Williams K.M.: *The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy*. „Journal of Research in Personality” 2002, vol. 36.
- Petrides K.V. et al.: *Trait Emotional Intelligence and the Dark Triad of Personality*. „Twin Research and Human Genetics” 2011, vol. 14.
- Pilch I.: *Makiawelizm a psychopatia*. „Chowanna” 2013, T. 56.
- Pilch I.: *Makiawelizm a skuteczność działań*. W: *Kryzysy, katastrofy katalizmy w perspektywie jednostkowej i społecznej*. Red. K. Popiołek, A. Bańka. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2011, s. 90-104.
- Pilch I.: *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Raskin R.N., Hall C.S.: *Narcissistic Personality Inventory*. „Psychological Reports” 1979, vol. 45.
- Rauthmann J.: *Acquisitive or Protective Self-presentation of Dark Personalities? Associations among the Dark Triad and Self-monitoring*. „Personality and Individual Differences” 2011, vol. 51.
- Rauthmann J.F., Kolar G.P.: *How „Dark” are the „Dark Triad Traits” Examining the Perceived Darkness of Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 53.
- Rauthmann J.F., Will T.: *Proposing a Multidimensional Machiavellianism Conceptualization*. „Social Behavior and Personality” 2011, vol. 39.
- Stead R. et al.: *Conceptualizing the Dark Triad of Personality: Links to Social Symptomatology*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 53.
- Trapnell P.D., Paulhus D.L.: *Agentic and Communal Values: Their Scope and Measurement*. „Journal of Personality Assessment” 2012, vol. 94.
- Vernon P.A. et al.: *A Behavioral Genetic Investigation of the Dark Triad and the Big 5*. „Personality and Individual Differences” 2008, vol. 44.
- Veselka L., Aitken Schermer J., Vernon P.A.: *Beyond the Big Five: The Dark Triad and the Supernumerary Personality Inventory*. „Twin Research and Human Genetics” 2011, vol. 14.
- Veselka L., Aitken Schermer J., Vernon P.A.: *The Dark triad and an Expanded Framework of Personality*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 53, s. 417-425.
- Wai M., Tiliopoulos N.: *The Affective and Cognitive Empathic Nature of the Dark Triad of Personality*. „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 52.
- Williams K.M., Nathanson C., Paulhus D.L.: *Identifying and Profiling Scholastic Cheaters: Their Personality, Cognitive Ability, and Motivation*. „Journal of Experimental Psychology: Applied” 2010, vol. 16.
- Williams K.M., Paulhus D.L.: *Factor Structure of Self-Report Psychopathy Scale (SRP-II) in Non-forensic Samples*. „Personality and Individual Differences” 2004, vol. 37.

Winter S.J., Stylianou A.C., Giacalone R.A.: *Individual Differences in the Acceptability of Unethical Information Technology Practices: The Case of Machiavellianism and Ethical Ideology*. „Journal of Business Ethics” 2004, vol. 54.

Irena Pilch

**Machiavellianism, narcissism, psychopathy –
The dark triad as an attempt at describing the personality
of an explorer**

Summary: Among the personality traits we can distinguish those that bring us closer to other people, and thus enable us to forge close and stable relationships, as well as those that favor self-centered and antisocial behavior. The notion of the dark triad is a collective term to denote three socially aversive and undesirable traits that here are read as an expression of the “normal” variability within personality – that is, Machiavellianism, subclinical narcissism and subclinical psychopathy. People manifesting high intensiveness of such traits lack empathy and treat others in an objective way, they tend to be heartless and self-centered, as well as tend to make use of interpersonal manipulation and exploitation of their partners. Research conducted on the dark triad bring a very interesting comparative results that allow for the analysis of similarities and differences in behavior of people who carry particular dark traits, and thus use three similar yet disparate at the same time interpersonal strategies.

Key words: the dark triad, Machiavellianism, subclinical narcissism, subclinical psychopathy, antisocial behavior, personality

Irena Pilch

**Machiavellismus, Narzissmus, Psychopathie:
dunkle Triade als ein Versuch, die Persönlichkeit des Ausbeuters
zu schildern**

Zusammenfassung: Unter den Persönlichkeitsmerkmalen sind solche, die uns ermöglichen, mit anderen Menschen vertraut zu werden und enge, feste Beziehungen zu schließen, als auch solche, die egoistisches und asoziales Verhalten determinieren können. Die Bezeichnung „dunkle Triade“ ist ein Sammelbegriff für drei vom Standpunkt der Gesellschaft aversive und unerwünschte Merkmale, die hier als Ausdruck der „normalen“ Veränderlichkeit im Bereich der Persönlichkeit: Machiavellismus, subklinischer Narzissmus und subklinische Psychopathie betrachtet werden. Für Personen mit hohem Niveau der genannten Merkmale sind typisch: Mangel an Empathie, Gefühllosigkeit und Egoismus, instrumentaler Umgang mit anderen Menschen, Neigung zu interpersonaler Manipulation und Ausbeutung der Partner. Die Ergebnisse der Forschungen über die dunkle Triade sind ein interessantes Vergleichsmaterial; sie lassen, die Ähnlichkeiten und die Unterschiede im Verhalten der Personen mit hohem Niveau

der einzelnen „dunklen“ Merkmale, die drei ähnliche, doch unterschiedliche interpersonale Strategien vertreten, untersuchen.

Schlüsselwörter: dunkle Triade, Machiavellismus, subklinischer Narzissmus, subklinische Psychopathie, asoziales Verhalten, Persönlichkeit



Irena Przybylska

Uniwersytet Śląski

Między uspołecznieniem a indywidualizacją – w stronę rozwijania potencjału emocjonalnego w edukacji

Albo odnajdziemy drogę, albo ją zbudujemy.

Hannibal

Przez wieki usankcjonowano w kulturach Zachodu przekonanie o przewadze myślenia nad przeżywaniem, intelektu nad emocjami. Poglądy te zogniskować można w metaforze pana i niewolnika: pan, czyli ludzki intelekt, dąży do przejęcia władzy nad zniewalającymi emocjami. Założenie to – bardziej czy też mniej milczące – powoduje, że potencjał emocjonalny, zarówno w praktyce, jak i w nauce, jest redukowany do problemów samokontroli emocjonalnej, a edukacja w tym zakresie – do uczenia panowania nad emocjami. Uznanie przez psychologię funkcjonalności emocji powoduje, że współcześnie retoryka emocji obecna jest w dyskursie naukowym, ale nadal nie zyskuje miana kategorii edukacyjnej.

Szczególnego znaczenia nabiera dyskusja o indywidualizacji i uspołecznieniu człowieka, gdy mowa o rozwoju potencjału emocjonalnego, który zawsze toczy się w określonym kontekście społeczno-kulturowym: „emocje można spostrzegać zarówno jako przeказnik, jak i przekaz socjalizacji. Wyjątkowość i kluczowe znaczenie emocji dla rozumienia procesów rozwojowych wynikają właśnie z tej dwoistej i szerokiej roli”¹. Współczesna mapa pojęciowa emocjonalności człowieka umożliwia więc osadzenie jej w rozważaniach nie tylko psychologicznych oraz socjolo-

¹ Cyt. za: C. Saarni: *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Havilland-Jones. Tłum. J. Radzicki, J. Sucheciki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 397.

gicznych, ale także w pedagogice, i w tych kontekstach autorka będzie się poruszać. Z racji rozległości problematyki, odczytanie kategorii potencjału emocjonalnego w świetle interdyscyplinarnym jest pobieżne i służy tylko zarysowaniu osnowy rozważań. Jako że trudno wyznaczyć granice kontekstów ze względu na ich przenikanie, dlatego też podział tekstu na części jest bardzo umowny, a granice płynne.

Kontekst psychologiczny

Emocjonalność człowieka kojarzona jest ze zmiennością i intensywnością przeżyć emocjonalnych. Zwyczajowo, zgodnie z przesłankami racjonalizmu, lokowaliśmy tę sferę funkcjonowania człowieka jako prywatną, osobistą, może nawet hedonistyczną i nieco dziecinną. Tym samym potencjał emocjonalny byłby jedynie formą ekspresji indywidualności.

Ramy do rozważań nad emocjonalnością człowieka wyznacza głównie psychologia, w tym psychologia emocji. Jednak pojawienie się nowych koncepcji zdolności człowieka (między innymi J. Renzullego, S. Popka, R. Sternberga), a szczególnie koncepcji inteligencji emocjonalnej² wskazuje na sferę emocjonalną jako obszar potencjalnych możliwości człowieka, które interakcyjnie wpływają na uczenie się i korzystanie z potencjału intelektualnego, a nie tylko na relacje międzyludzkie czy dobre samopoczucie. Między innymi Joseph Renzulli podkreśla tzw. okołopoznawcze (*co-cognitive*) umiejętności, które odgrywają znaczącą rolę w osiągnięciach życiowych³, znacząco poszerzając rozumienie potencjału człowieka o obszary emocjonalne i wolitywne. Te możliwości przyczyniają się z jednej strony do aktualizacji, dynamizowania indywidualnego potencjału, a z drugiej wzmacniają potencjał społeczny nazywany w socjologii kapitałem społecznym.

Potencjał emocjonalny jednostki obejmuje nie tylko indywidualne sposoby reagowania wynikające z temperamentu oraz właściwości układu nerwowego, ale cały repertuar zachowań i nadawanych społecznie znaczeń emocjonalnych, form ich wyrazu oraz udziału emocji w relacjach społecznych⁴. Taki sposób interpretowania możliwości emocjonalnych wyraża konstruktywizm społeczny, w którym osadza się także doświadczenie emocjonalne w relacjach międzyludzkich i szerszym

² P. Salovey, J.M. Mayer: *Emotional Intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality” 1990, no. 9.

³ Por. J.S. Renzulli: *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-cognitive Traits and to Promote Social Capital*. „The Phi Delta Kappan” 2002, no. 1 (48), s. 34.

⁴ C. Saarni: *Społeczny kontekst...*, s. 398-399.

kontekście społeczno-kulturowym. Michael Lewis i Linda Michalson⁵ analizując rozwój emocjonalności dzieci, posłużyli się metaforą fugi⁶, opisując nierozzerwalne związki poznania, emocji, doświadczenia i meandrów ludzkiego rozwoju, fugi, która jest niezwykle złożoną melodią wraz z postępującym uczeniem się i rozwojem. Przyjęcie perspektywy konstruktywizmu emocjonalnego pozycjonuje dzieci jako aktywnych twórców własnego doświadczenia emocjonalnego, zmieniających zakres doświadczeń.

Jednakże rekonstruując myślenie o potencjale emocjonalnym jednostki w nurcie psychologii humanistycznej, przesuwamy punkt ciężkości ze znaczenia społecznego możliwości emocjonalnych na indywidualne. Ważny staje się sam proces „stawania się” bardziej świadomym, refleksyjnym emocjonalnie, proces rozwoju i uczenia się społecznego aniżeli efekt – kompetencje emocjonalno-społeczne. Unikatowość, jednostkowość osobowości człowieka, która nie daje się sprowadzić do zestawu oderwanych od siebie komponentów: postaw, potrzeb, myśli, umiejętności, zdolności⁷, sprawia, że edukacja ma charakter osobisty i toczy się w kierunku swoistym dla jednostki. Tym samym potencjał emocjonalny, inny dla każdej jednostki, realizowany jest w procesie indywidualizacji osobowej, interakcji pomiędzy kognitywnym i pozakognitywnym potencjałem, aczkolwiek dzieje się to zawsze w kontekście społecznym.

Uspołecznienie „domyka się” w i przez osobowość człowieka, a potencjał emocjonalny ma – jak się wydaje – znaczenie kluczowe. Carl Rogers przekonywał, że człowiek to proces („person is a process”)⁸. Stawanie się człowiekiem – istotą społeczną jest procesem negocjowania pomiędzy indywidualnością a uspołecznieniem. Potencjał emocjonalny jest więc, tak jak intelektualny, wartością indywidualną i społeczną.

O „potencjalności” emocjonalnych umiejętności decyduje fakt, że stanowią one efekt zarówno naturalnego dojrzewiania, jak i społecznego uczenia się⁹. „Wzorce emocjonalności są po części ekstraktem z historii bliskich relacji dziecka z rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami, rodzeństwem

⁵ M. Lewis, L. Michalson: *Children's Emotions and Moods. Developmental Theory and Measurement*. New York: Plenum Press, 1983. Cyt. za: C. Saarni: *Społeczny kontekst rozwoju...*, s. 397.

⁶ Fuga to jedna z najbardziej sztucznych form muzycznych oparta na polifonii – wymaga dwóch lub więcej głosów.

⁷ J. Kozielecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1980, s. 258.

⁸ B. Thorne: *Carl Rogers*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

⁹ *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999, s. 309.

i innymi osobami. [...] Do interakcji z opiekunami i innymi osobami dzieci wnoszą własną konstytucję emocjonalną”¹⁰. Temperament, doświadczenia z interakcji, a także wzory zachowań kulturowych przyczyniają się do tworzenia schematów emocji, czyli: (1) znaczenia emocji, (2) zachowań w określonych stanach emocjonalnych, (3) reprezentacji siebie oraz (4) interakcji¹¹. Mimo że to w relacjach z rodzicami tworzone są pierwsze schematy emocjonalnego reagowania, które niejednokrotnie determinują dalszy rozwój, to jednak proces rozwoju emocjonalnego osadzony jest w szerszym społecznym i kulturowym środowisku¹². Odwołując się do modelu inwestycyjnego rozwoju kompetencji emocjonalnych Moshego Zeidnera¹³, biologicznie uwarunkowane cechy temperamentu, uczenie się kompetencji emocjonalnych (schematów), a także procesy samoregulacji i bezpośredniego treningu to etapy (warstwy) rozwoju kompetencji. Każda kolejna warstwa charakteryzuje się bardziej złożonym przetwarzaniem informacji i zachowaniem oraz wiąże się ze stopniowym osiąganiem dojrzałości emocjonalnej.

Doświadczenie codzienności relacji społeczno-emocjonalnych, a także problemowość sytuacji edukacyjnych, wraz z właściwym wsparciem pedagogicznym są więc wyznacznikami rozwoju możliwości emocjonalnych, a te są warunkiem *sine qua non* wszelkich procesów uspołecznienia czy twórczej adaptacji¹⁴.

Kontekst socjologiczny – kapitał emocjonalny

Ciekawą perspektywę analizy potencjału emocjonalnego jednostki oferuje koncepcja kapitału Pierre’a Bourdieu¹⁵. Bourdieu proponuje rozumienie kapitału społecznego jednostki jako jej indywidualnych zasobów budowanych w określonym kontekście kulturowo-społecznym. W konsekwencji kapitał może przyczyniać się do dyskryminacji i nierówności społecznej, dlatego też wymaga krytycznej analizy systemów spo-

¹⁰ K. Oatley, J.M. Jenkins: *Zrozumieć emocje*. Tłum. R. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 186.

¹¹ Ibidem, s. 205.

¹² *Natura emocji...*, s. 313.

¹³ M. Zeidner: *Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory?* W: *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 84–85.

¹⁴ J. Koziński: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.

¹⁵ K. Sztandar-Sztanderska: *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010.

łecznych, w tym i edukacyjnych¹⁶. Możliwości emocjonalne w retoryce Bourdieu mogą być traktowane jako kapitał emocjonalny, który tworzy się jako efekt cyrkulacji zasobów ludzkich w relacjach społecznych i – skumulowany – może być „wymieniany” na inne formy kapitału społecznego i kulturowego¹⁷.

Pierwszym socjologiem, który zaimplementował pojęcie „kapitał społeczny” do analizy znaczenia emocji była Helga Nowotny¹⁸. Użyła pojęcia „kapitał emocjonalny” i nadała mu znaczenie formy kapitału społecznego oraz kulturowego rozwijanego w relacjach emocjonalnych głównie w rodzinie. Ta forma kapitału obejmuje wiedzę, relacje, cenione umiejętności i indywidualne zasoby, które nabierają znaczenia w określonej grupie społecznej. Kapitał emocjonalny, jako forma kapitału społecznego, nie jest jednoznacznie pozytywnym zasobem, dopiero od jego „wykorzystania” przez jednostkę uzależniona jest ocena kapitału. Ponadto właśnie z kontekstu społeczno-kulturowego wynikać mogą nierówności w dostępie do kapitału, którego efektem jest marginalizacja grup.

Emocjonalny potencjał, który nie jest ograniczony tylko do sfery osobistej ani społecznej, oferuje możliwości krytycznej analizy działań edukacyjnych na rzecz wzmocnienia kapitału społecznego. Praktyki edukacyjne niejednokrotnie prowadzą do ograniczenia potencjału emocjonalnego jednostki poprzez działania socjalizacyjne (normatywne przyjmowanie obowiązujących zachowań) lub nakazują eksploatację potencjału emocjonalnego przez społeczny przymus na przykład kształcenia inteligencji emocjonalnej.

Pojęcie „kapitał emocjonalny” (między innymi P. Allat, H. Nowotny, D. Reay)¹⁹ jest pewnego rodzaju heurystycznym zabiegiem, który może stanowić ramę dla badań nad rozwojem możliwości emocjonalnych człowieka, wykraczając poza determinujące znaczenie relacji matki i dziecka czy kontekstu rodzinnego. Korzystając z pojęcia „kapitał emocjonalny”, możemy pełniej zrozumieć znaczenie relacji uczeń – nauczyciel, dziecko – rodzic jako możliwych form oporu wobec niesprawiedliwych praktyk socjalizacyjnych.

W socjologii pojawia się także neoliberalna teza dotycząca ludzkiego potencjału popychającego ludzi do pełnienia funkcji, zajmowania pozycji – zarówno niskich, jak i wysokich – w strukturze społecznej i zawodowej,

¹⁶ M. Zembylas: *Emotional Capital and Education: Theoretical Insight from Bourdieu*. „British Journal of Education” 2007, vol. 55, no. 4, s. 443–463.

¹⁷ D. Reay: *Gendering Bourdieu’s Concept of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class*. „The Sociological Review” 2004, no. 48 (4), s. 57–74.

¹⁸ Ibidem, s. 58.

¹⁹ M. Zembylas: *Emotional Capital and Education...*, s. 443–463.

odpowiednio do indywidualnych talentów²⁰. Koncepcja społeczeństwa merytokratycznego, bo o tej kategorii mowa, kondensuje pojęcia sprawiedliwości i równości społecznej do usankcjonowania wszelkich różnic w pozycji społecznej wynikających ze zdobytych dyplomów, tylko wtedy, gdy są one realizacją indywidualnych różnic w predyspozycjach i motywacji²¹. Rola systemu edukacyjnego sprowadzana jest do rozpoznawania potencjałów i ich realizowania. W założeniu, ta idea indywidualnej zasługi wyprowadzona z Oświecenia, doszukuje się źródła sukcesów w jednostce, przypisując jednocześnie działaniom edukacyjnym moc rozpoznawania i rozwijania osobistych możliwości, które są swoistym kapitałem społecznym²².

Stanowisko to powinno budzić niepokój pedagogiczny, ponieważ stwarza warunki do czynienia z edukacją narzędzia selekcji społecznej i de-sygnowania stanowisk. Jednocześnie system edukacyjny nadal nie jest w stanie „wydobywać” potencjału jednostkowego, a różnice indywidualne nie wynikają jedynie z wrodzonych predyspozycji, ale również społecznych doświadczeń.

Próba przekroczenia ograniczeń koncepcji kapitału społecznego i ideologii merytokratycznej mogłaby być koncepcją Marthy Nussbaum, amerykańskiej filozof, która wprowadza kategorię „capabilities approach”²³ – perspektywy zdolności/możliwości/potencjału²⁴. Autorka przyjmuje, że osiągnięcia ludzkie są kwestią tego, „kim są w stanie być i co są w stanie robić”²⁵. Zdolności/możliwości/potencjały człowieka (życia, zdrowia fizycznego, wyobraźni-mysli, emocji, praktycznego rozumowania, stwarzania się, zabawy i kontroli nad własnym otoczeniem) stanowią teoretyczną, ale otwartą ramę dla analizy rozwoju człowieka, jego dobrostanu oraz sprawiedliwości społecznej²⁶. Jakość życia w danym społeczeństwie byłaby oceniana na podstawie możliwości realizowania przez ludzi wymienionych potencjałów i osiągania dobrostanu. Czynnikiem konwersji (*conversion factors*) możliwości człowieka na osiągnięcia życiowe były-

²⁰ T. Gmerek: *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Red. Z. Melosik. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”, 2001, s. 297.

²¹ M.D. Young: *The Rise of Meritocracy*. New Brunswick-London: Transaction Publishers, 1958, s. 94, cyt. za: Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

²² Por. Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 106.

²³ Pojęcie zaczerpnięte z pism filozofa i ekonomisty, laureata Nagrody Nobla Amartyi Sena, z którym M. Nussbaum współpracowała.

²⁴ Tłumaczenie własne.

²⁵ M. Nussbaum: *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, s. 77-78.

²⁶ Ibidem, s. 78.

by wraz z predyspozycjami czynniki społeczne dotyczące norm, praktyk społecznych, relacji, struktury społecznej²⁷. Idąc dalej tropem myślenia Nussbaum, edukacja, jeśli ma służyć rozwojowi możliwości człowieka, to powinna stworzyć możliwość ich „rozkwitu” poprzez stworzone celowo przestrzenie edukacyjne. Przyjmując, że dziecko nie jest obciążone wrodzonymi deficytami psychiczno-emocjonalnymi, jedyne ograniczenia potencjału wydają się ograniczeniami edukacji zarówno tej nieformalnej (rodzina), jak i formalnej.

Kontekst pedagogiczny

Nie ma żadnych podstaw naukowych, aby traktować nabywanie wiedzy i umiejętności emocjonalnych jako wartość dodaną formalnej edukacji. Naturalna sytuacja interakcji społecznej, fakt intencjonalności tworzenia tego środowiska dla rozwoju uczniów, rola nauczyciela jako modelu zachowań emocjonalnych, wielość narzędzi oddziaływania wychowawczego to tylko wybrane możliwości edukacji wspierającej rozwój emocjonalny uczniów²⁸.

Według Johna Deweya, tylko te doświadczenia mają wartość wychowawczą, które zapisują się twórczo w kolejnych doświadczeniach i prowadzą do zmiany postaw²⁹. Przechodzenie na coraz wyższe poziomy abstrakcyjności myślenia, zdobywanie wiedzy emocjonalnej, rozwój zachowań moralnych są przejawami realizacji potencjału jednostki, obserwowalnymi tylko w sytuacji doświadczania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Niestety, przypadkowość tworzenia warunków doświadczania i uczenia się zachowań emocjonalnych wynika z umiejętności emocjonalnych nauczycieli lub raczej z ich braku, a także z ignorowania przez decydentów oświaty „wkładu” emocjonalnego w rozwoju ucznia.

Zarówno rozwój możliwości emocjonalnych, jak i ich znaczenie mają charakter indywidualny i jednocześnie społeczny. Niewiele można zyskać, traktując możliwości człowieka dychotomicznie albo indywidualistycznie, albo kolektywistycznie. Zachowania emocjonalne nie są wyłącznie wyrazem indywidualnych odczuć, a ekspresja – wyrazem tempera-

²⁷ D.A. Crocker, I. Robeyn: *Capability and Agency*. In: *The Philosophy of Amartya Sen*. Ed. Ch. Morris. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, s. 60–90.

²⁸ Por. I. Przybylska: *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*. W: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Red. H. Siwek, M. Bereźnicka. Warszawa: Wydawnictwo WSPTWP, 2011, s. 63–71.

²⁹ J. Dewey: *Jak myślimy*. Tłum. Z. Bastgenówna. Warszawa: PWN, 1988.

mentu i innych indywidualnych predyspozycji. Znaczenie emocjonalne jest zawsze osiągnięte społecznie, konstruowane w procesie interakcji³⁰, dlatego też ramą dla rozwoju możliwości emocjonalnych dziecka są jednocześnie jego świat wewnętrzny (przeżycia emocjonalne, osobiste znaczenia, refleksyjność, samoświadomość) i świat zewnętrzny (pełnione role, interpersonalne umiejętności, świadomość emocji innych). Dążenie do okiełznania emocjonalnej aktywności dziecka w formalnej edukacji, sprowadzenie jej tylko do form ekspresji akceptowanej społecznie i zachowań prospołecznych, rozumiane bywa jako uspołecznianie, faktycznie jest znacznie bliższe tłumieniu ekspresyjności. Jednak współczesny kontekst kulturowy uprawomocnia niekontrolowaną ekspresyjność, „przerysowania” emocjonalne, a nawet niekonwencjonalne zachowania. Permisywizm w wychowaniu skłaniający rodziców i nauczycieli do koncentrowania się na emocjach dziecka i potrzebach nieograniczonej ekspresyjności powoduje, że podążają oni wyłącznie za nastrojami dzieci i umacniają niedojrzałość emocjonalną. W przypadku tak delikatnej materii, jaką są uczucia, emocje, nastroje, szczególnie ważne jest wyważenie pomiędzy oddziaływaniami socjalizującymi i indywidualizującymi. Edukacyjne „kanalizowanie” emocji może nastąpić nie tylko przez stwarzanie warunków do twórczej ekspresji, ale również przez korzystanie z energii emocjonalnej w uczeniu się, zapamiętywaniu, rozwiązywaniu problemów.

Wpływ kultury (edukacyjnej) na rozwój emocjonalny dziecka jest również pośredni. Wzory interakcji społecznych, schematy ekspresji określonych emocji, ale także przekonania dotyczące wychowania tworzą osnowę dla edukacji emocjonalnej, ale jej źródło to indywidualny potencjał jednostki. Uczenie refleksyjności emocjonalnej, stopniowego zastępowania bezpośredniej relacji emocjonalnej argumentowaniem, szacunek do odmiennych potrzeb emocjonalnych wyznaczają drogę do rozwoju tożsamości dziecka. Kształcenie zachowań moralnych, postaw społecznych, a także rozwijanie twórczej adaptacji, jeśli nie ma źródeł w poczuciu samoświadomości, refleksyjności dziecka, jest działaniem tylko pozorowanym.

Nawiązując do obowiązującej pragmatycznej retoryki kompetencyjności, nabywanie i rozwijanie kompetencji emocjonalnych powinno być także procesem jednostkowym, pochodzącym z wnętrza i realizującym się w relacjach z innymi. Kompetencje aktualizują się bowiem w kontekście osobowości człowieka, a ich rozwój jest zintegrowany z rozwojem potencjału osobistego³¹. Wydaje się, że kształcenie kompetencyjne w tym obszarze to nie tyle nabywanie kompetencji, ile ich osobiste konstruowanie, poszerzanie potencjału emocjonalnego przez aktywność społeczno-

³⁰ G.M. White: *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*. W: *Psychologia emocji...*, s. 68–69.

³¹ Por. H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa: WAIp, 2008.

-emocjonalną również w obszarze planowanych działań edukacyjnych. Rozważania nad znaczeniem potencjału emocjonalnego w procesach indywidualizacja-uspołecznienie są wyrazem krytycznego stosunku do technicznego, pragmatycznego ujmowania potencjału człowieka i lokowania go w kategorii kompetencji rozumianych akontekstualnie.

Chociaż coraz częściej w szkołach są realizowane programy edukacji emocjonalnej (rozwijające różne aspekty kompetencji emocjonalnych) i zwraca się uwagę na emocjonalne aspekty funkcjonowania w relacjach społecznych, to jednak potencjał emocjonalny uczniów jest marginalizowany. Jeśli „intelekt to nie cały umysł”³², emocje są nieodłącznym aspektem procesów edukacyjnych. Potencjał emocjonalny tworzy klimat emocjonalny szkoły, różnicuje jakość relacji z nauczycielami, a także z relacje interpersonalne w klasie. Konieczna jest więc krytyczna dyskusja nad kompetencjami emocjonalnymi nauczycieli³³, które mają związek z klimatem emocjonalnym szkoły. Funkcjonalność doświadczeń i wiedzy emocjonalnej dotyczy nie tylko interpersonalnego kontekstu edukacji szkolnej, ale także emocjonalnych aspektów uczenia się, rozwijania refleksyjności i kreatywności.

Podsumowanie

Przedstawiona koncepcja łączenia indywidualnych i społecznych znaczeń potencjału emocjonalnego jest próbą zredukowania napięć pomiędzy koniecznością dostosowania do oczekiwań społecznych a dojrzałością emocjonalną w pełnym tego słowa znaczeniu. Dojrzałością, która jest realizacją potencjału emocjonalnego jednostki w określonym kontekście społeczno-kulturowym, a nie pozornym zaadaptowaniem się emocjonalnym.

Napięcia wynikające ze zmian cywilizacyjnych poszerzają tzw. lukę ludzką, czyli nieadekwatność zachowań ludzkich wobec zagrożeń i konfliktów. Wydaje się, że w kształcie obecnym edukacja ani nie adaptuje, ani nie emancypuje: utrudnia stawanie się podmiotem i nie rekonstruuje kultury³⁴. Zredukowanie luki ludzkiej przejawiającej się nieadekwatnymi

³² B. Neville: *Psyche i edukacja; emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Tłum. M. Kościelniak. Kraków: WAM, 2008, s. 41.

³³ R. Góralaska, J. Madlińska-Michalak: *Kompetencje emocjonalne nauczycieli*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2012; K. Szorc: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

³⁴ Por. J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Maltiza: *Uczyć się – bez granic. „Jak zewrzeć lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Tłum. M. Kukliński. Warszawa: PWN, 1982, s. 50.

zachowaniami w sytuacji wyzwań osobistych i społecznych nie będzie możliwe, jeśli nie zostanie zamknięta luka emocjonalna pomiędzy możliwościami emocjonalnymi człowieka i szansą na ich rozwój.

Antonio Machado, hiszpański poeta, pisał: „Czynimy drogę wędrując”³⁵. Idea działań skupionych na podmiocie wyeksponowana w retoryce Procesu Bolońskiego, a obecna w wielu projektach teoretycznych i praktycznych znacznie wcześniej, pozwala na realizowanie indywidualnych możliwości człowieka. Innymi słowy, potencjalność konstytuuje podmiot, wokół którego osadzają się oddziaływania edukacyjne. Niestety, koncepcja potencjalności jako ramy rozwoju człowieka/podmiotu pozostaje w sferze wizji, której realizowanie w praktyce jest pozorowane i sprowadzane, paradoksalnie, do działań adaptacyjnych i umiejętności technicznych (na przykład z jednej strony przekazywanie wiedzy i uczenie wypełniania testów, a z drugiej uczenie komunikowania się w celach instrumentalnych). Opisujemy drogę rozwoju potencjalności człowieka, a nie wędrujemy nią. Droga ta jest otwarta, niestety praktyka działań edukacyjnych na rzecz całościowego czy, posługując się retoryką neoliberalną, sprawiedliwego rozwoju potencjałów człowieka jest nadal niedoceniana w praktyce edukacyjnej. Język emocji, jego znaczenie dla rozwoju jednostki i społeczeństw zbyt często są infantyilizowane przez sprowadzanie edukacji emocjonalnej do ekspresyjności i samokontroli w sytuacjach społecznych. Również sprowadzanie rozwoju emocjonalnego do uczenia praktycznych umiejętności emocjonalnych doprowadza do lekceważenia różnorodności zachowań emocjonalnych. Potencjał emocjonalny, zresztą tak jak każdy aspekt możliwości życiowych człowieka, nie poddaje się standaryzacji. Niejednokrotnie nie oznacza równowagi emocjonalnej, wyważenia i adaptacyjności. Pierwiastek porwania emocjonalnego, uwikłania w sprzeczne czy niezwykle silne emocje jest obecny w procesach twórczych i prawdopodobnie w wielu sytuacjach daje energię do zmiany, innowacji. Zbyt dużym uproszczeniem byłoby twierdzenie, że potencjał ten realizuje się w najwyższej formie w działaniach inteligentnych emocjonalnie³⁶. Nie wszyscy ludzie mają szansę na to, by być świadomym, zawsze refleksyjnym wobec zjawisk emocjonalnych własnych i zachodzących w relacji. Jednakże „pojemność” inteligencji emocjonalnej jako pewnej kategorii kulturowej, jej eufemistyczność powoduje, że możemy nieco populistycznie założyć, że każdy człowiek ma szansę na rozwój własnej inteligencji emocjonalnej, tej, do której podstawy daje osobowy potencjał, i która staje się trzonem emocjonalnym tożsamości człowieka.

³⁵ A. Machado: *Border of a Dream. Selected Poems of Antonio Machado*. Transl. W. Barnstone. Washington: A Kage-an Book, 2004, s. 181.

³⁶ Por. *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: PWN, 2008.

Argumentowanie w dyskursie emocjonalnym jest zawsze biwalentne – dwuwartościowe, integruje bowiem czynniki subiektywne i obiektywne rozwoju oraz znaczenia potencjału emocjonalnego. Centrum, osią wokół, której nadbudowywane są umiejętności, stanowią osoba i jej podmiotowość, a indywidualizacja dotyczy właśnie centrum tożsamości między innymi systemu wartości, który jest stabilizowany i realizowany tylko w kontekście emocjonalnego przekonania. Ostatecznie więc realizacja indywidualnego wzorca kompetencji emocjonalnych oznacza przechodzenie do samodzielnej pracy nad własnym rozwojem emocjonalnym.

Bibliografia

- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M.: *Uczyć się – bez granic. „Jak zewrzeć lukę ludzką?” Raport Klubu Rzymskiego*. Tłum. M. Kukliński. Warszawa: PWN, 1982.
- Crocker D.A., Robeyn I.: *Capability and Agency*. In: *The Philosophy of Amartya Sen*. Ed. Ch. Morris. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Dewey J.: *Jak myślimy*. Tłum. Z. Bastgenówna. Warszawa: PWN, 1988.
- Gmerek T.: *Młodość i dyplom akademicki, Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Red. Z. Melosik. Poznań: Wydawnictwo „Wolunin”, 2001.
- Górska R., Madlińska-Michalak J.: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2012.
- Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: PWN, 2008.
- Kozielecki J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1980.
- Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa: WAIp, 2008.
- Lewis M., Michalson L.: *Children’s Emotions and Moods. Developmental theory and Measurement*. New York: Plenum Press, 1983.
- Machado A.: *Border of a Dream. Selected Poems of Antonio Machado*. Transl. W. Barnstone. Washington: A Kage-an Book, 2004.
- Melosik Z.: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. Tłum. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.
- Neville B.: *Psyche i edukacja; emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Tłum. M. Kościelniak. Kraków: WAM, 2008.

- Nussbaum M.: *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Oatley K., Jenkins J.M.: *Zrozumieć emocje*. Tłum. J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Przybylska I.: *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*. W: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Red. H. Siwek, M. Bereźnicka. Warszawa: Wydawnictwo WSPTWP, 2011.
- Reay D.: *Gendering Bourdieu's Concept of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class*. „The Sociological Review” 2004, no. 48 (4).
- Renzulli J.S.: *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-cognitive Traits and to Promote Social Capital*. „The Phi Delta Kappan” 2002, no. 1 (48).
- Saarni C.: *Spółeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Havilland-Jones. Tłum. J. Radzicki, J. Suchecki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Salovey P., Mayer J.M.: *Emotional Intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality” 1990, no. 9.
- Szorc K.: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Sztandar-Sztanderska K.: *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010.
- Thorne B.: *Carl Rogers*. Tłum. E. Wojtych. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- White G.M.: *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Havilland-Jones. [Tłum. M. Kacmajor et al.]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Young M.D.: *The Rise of Meritocracy*. New Brunswick-London: Transaction Publishers, 1958, za: Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Zeidner M.: *Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory?* W: *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Zembylas M.: *Emotional Capital and Education: Theoretical Insight from Bourdieu*. „British Journal of Education” 2007, vol. 55, no. 4.

Irena Przybylska

Between socialization and individualization – Toward the development of emotional potential in education

Summary: The text develops interdisciplinary framework for conceptualizing emotional potential in education, drawing particularly on capabilities approach, cultural capital and on the other hand interaction theory of abilities or pedagogy of emotions. The practical case for consideration is that of widening participation of emotional potential in educational processes and pedagogical implications of developing emotional potential in education. Finally the argument is made for 'bivalent' thinking which integrates individual and social development and agents in social structures.

Key words: emotional potential, capabilities, individualization, socialization, social capital

Irena Przybylska

Zwischen Sozialisierung und Individualisierung – zur Entwicklung des emotionalen Potentials in der Bildung

Zusammenfassung: Das Hauptziel des Artikels ist, das emotionale Potential und Emotionen als eine Bildungskategorie zu konzeptualisieren. Auf gegenwärtige Begriffskarte der menschlichen Emotionalität Bezug nehmend siedelt die Verfasserin die Emotionen u.a. in folgenden Kategorien: emotionale Fähigkeiten, Funktionalität der Emotionen, emotionale Entwicklung, Kulturkapital, sozialer Konstruktivismus an. In Anlehnung an interdisziplinäre Forschungen stellt sie fest, dass ein emotionaler Diskurs in der Bildung immer zweiwertig ist; er integriert zwar subjektive und objektive Faktoren der Entwicklung mit dem emotionalen Potential. Die Bildungspraxis nimmt an, dass die Achse, um die emotionale Kompetenzen angebaut werden, ist eine Person (Potentialität) und deren Subjektivität. Die im Rahmen der formalen Bildung realisierte emotionale Bildung wird von der Verfasserin skeptisch betrachtet; sie weist zwar auf einen Instrumentalismus und fehlende Bildung von emotionaler Nachdenklichkeit hin. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Realisation des individuellen Musters der emotionalen Kompetenzen auf selbständiger Arbeit an eigener emotionalen Entwicklung beruhen sollte.

Schlüsselwörter: Potentialität, Emotionen, emotionale Kompetenzen, emotionaler Kapital, emotionale Bildung



Monika Modrzejewska-Świgulska

Uniwersytet Łódzki

Poczucie własnej skuteczności w rozwijaniu zdolności i uzdolnień uczniów w narracjach nauczycieli twórczości

Pierwsza część artykułu ma charakter teoretyczny i jej celem jest przybliżenie jednej z istotnych właściwości psychicznych sprzyjających realizowaniu wyzwań życiowych – poczucia własnej skuteczności. Druga część – empiryczna, zawiera wstępną analizę narracji nauczycieli/liderów projektu edukacyjnego „Szkoła wspierająca uzdolnienia”. Projekt ten jest monitorowany przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Płocku od 2005 roku, a Zakład Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego pod kierownictwem prof. Krzysztofa J. Szmidta sprawuje nad nim opiekę merytoryczną. Ogólne cele projektu są następujące: doskonalenie nauczycieli w zakresie wspierania uzdolnień oraz kształcenie szkolnych liderów wspierania uzdolnień; tworzenie szkolnych programów rozwijania zainteresowań i uzdolnień, angażowanie środowisk lokalnych w projekty edukacyjne. Zgłaszający się nauczyciele biorą udział w bezpłatnym cyklu szkoleń z zakresu pedagogiki twórczości. Następnie, po uprzednim opracowaniu szkolnego programu rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów, prowadzą oni regularne lekcje twórczości/treningi kreatywności.

Wprowadzenie

W ostatnich latach w literaturze psychologiczno-pedagogicznej coraz żywiej dyskutuje się o problemie zasobów psychicznych (cnót) oraz ich wartości terapeutycznej. Zasoby opisuje się jako naturalne predyspozycje psychiczne człowieka i wyuczone mechanizmy (sposoby) sprzyjające po-

konywaniu trudności życiowych¹. Jak pisze Jan Chodkiewicz, to właśnie zasoby osobiste pośredniczą w niełatwych interakcjach ze światem i pomagają skutecznie radzić sobie z najtrudniejszymi zdarzeniami². Wśród korzystnych właściwości psychicznych według Christophera Petersona i Martina Seligmana znalazły się 24 siły charakteru tworzące 6 cnót aprobowanych w różnych kontekstach społeczno-kulturowych: mądrość i wiedza (między innymi twórczość, ciekawość, myślenie krytyczne); odwaga (między innymi wytrwałość, poczucie własnej skuteczności, zapał); miłość (między innymi życzliwość, zdolność do kochania, zdolność dbania o innych, obdarzania ich sympatią oraz zaufaniem); umiar (między innymi samoregulacja, skromność, rozważa, wybaczenie) oraz transcendencja (między innymi docenienie piękna, wdzięczność, duchowość)³. Zakłada się, że wszystkie zasoby osobiste mogą być rozwijane, dlatego psycholodzy i pedagodzy poszukują praktycznych sposobów zwiększających radość życia oraz poczucie spełnienia w kluczowych sferach egzystencjalnych, takich jak: posiadanie długoterminowych celów wyznaczających zakres podejmowanych działań na co dzień,

¹ *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004; M. Seligman: *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnianie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Tłum. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2005; S. Lyubomirsky: *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*. Tłum. T. Rzychoń. Warszawa: Wydawnictwo Laurum, 2008; E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008; T. Ben-Shahar: *W stronę szczęścia*. Tłum. E. Jagła. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2009; A. Carr: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Tłum. Z.A. Królicki. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2009; A. Czerw: *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010; E. Diener, R. Biswas-Diener: *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Tłum. A. Nowak. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa, 2010; Ch. Style: *Positive Psychology. What Makes Us Happy, Optimistic and Motivated*. Harlow: Pearson Education Limited, 2011; K.J. Szmidt: *Pedagogika pozytywna: Twórczość – zdolności – mądrość zespołone*. W: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

² J. Chodkiewicz: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka*. Cz. 1. „Remedium” 2005, nr 143 (1); Idem: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka*. Cz. 2. „Remedium” 2005, nr 146 (4).

³ M. Seligman: *Prawdziwe szczęście...*; Idem: *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Tłum. P. Szymczak. Poznań: Media Rodzina, 2011; R. Blum: *Psychologia pozytywna w praktyce. 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście*. Tłum. P. Wrzosek. Warszawa: Klub dla Ciebie – Bauer-Weltbild Media, 2009; A. Carr: *Psychologia pozytywna...*

określenie systemu wartości i realizowanie tego, co uznajemy za dobre, piękne oraz pożyteczne, kontrolowanie własnego życia, wiara w siebie i samoakceptacja⁴.

Ze względu na podejmowaną tematykę przybliżam tutaj jeden z zasobów – poczucie własnej skuteczności (samoskuteczność) – związany z teorią społecznego uczenia się, którą do psychologii wprowadził i wnikliwie opisał Albert Bandura⁵. Konstrukst „poczucie własnej skuteczności” definiowany jest jako subiektywne przekonanie co do możliwości wykorzystania własnej wiedzy oraz umiejętności, aby w określonym czasie zrealizować z sukcesem zamierzone zadania, wprowadzić zmiany, osiągnąć wyznaczone cele. Bandura zalicza zapamiętania dotyczące własnej skuteczności do podstawowych przekonań, na których podstawie kształtują się pozostałe odnoszące się do funkcjonowania człowieka w różnych sferach życia⁶. Rola tego przekonania jest istotna w procesach motywacyjnych i wolicjonalnych, bo znacznie wpływa na zaangażowanie oraz wysiłek wkładany w wykonywane zadanie. Ludzie o wysokim poczuciu własnej skuteczności są bardziej odporni na stres oraz niepowodzenia, mają wysokie aspiracje i optymistycznie postrzegają przyszłość. Chętnie powtarzają działania aż do skutku, jak ma to miejsce w przypadku osób uzdolnionych (tzw. zdolność persewencji). Przekonanie o własnej skuteczności i ocena własnych kompetencji nie tylko mają znaczenie w fazie planowania zadania, ale również podczas jego realizacji. Istotne, aby było to „funkcjonalne poczucie własnej skuteczności”, które wynika z realnej oceny naszych możliwości, a nie „defensywne”, oparte jedynie na nierealistycznych oczekiwaniach⁷.

⁴ E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna...*; *Psychologia pozytywna w praktyce*. Red. A. Linley, P.S. Joseph. Tłum. A. Jaworska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007; R. Blum: *Psychologia pozytywna w praktyce...*; A. Chmieleńska, M. Modrzejewska-Świgulska: *Psychologia pozytywna – nowy sposób ujmowania natury człowieka – inspiracja dla praktyki edukacyjnej* [w druku].

⁵ A. Bandura: *Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. „Psychological Review” 1977, no. 84 (2); Idem: *Teoria społecznego uczenia się*. [Tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem; R. Schwarzer: *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*. W: *Psychologia zdrowia*. Red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997; E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna...*; Z. Juczyński: *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica” 2000, nr 4; Z. Juczyński, A. Juczyński: „Chcieć to móc”, czyli o znaczeniu poczucia własnej skuteczności w modyfikacji zachowań związanych z piciem alkoholu. „Alkoholizm i Narkomania” 2012, nr 25 (2).

Dlatego paradoksalnie nie zawsze wysokie poczucie własnej skuteczności może sprzyjać powodzeniu w realizacji zaplanowanych zadań. „Poczucie skuteczności – pisze Ewa Trzebińska – wydaje się więc korzystne, gdy istotne jest uruchomienie motywacji do działania, może natomiast ograniczyć zdolność adekwatnego planowania tego działania”⁸.

Kształtuje się ono pod wpływem następujących czynników:

- wcześniejszych sukcesów, a dokładniej – stopnia zgodności między tym, co zostało zaplanowane, a rezultatem działań;
- obserwacji efektywnych działań innych, zwłaszcza jeżeli dotyczy to osób znajdujących się w podobnym położeniu, posiadających zbliżone umiejętności do naszych (tzw. doświadczenie zastępcze);
- optymistycznych emocji prowadzących do powodzenia naszych zamierzeń;
- sugestii słownej (bardzo często wykorzystywanej w trakcie treningów sportowych);
- oceny okoliczności zewnętrznych jako sprzyjających realizacji zadania i jednocześnie gotowości do jego realizacji⁹.

Przekonanie co do własnej skuteczności charakteryzują trzy podstawowe właściwości: zasięg, ogólność i siła. Mały zasięg odnosi się do prostych zadań (na przykład „mogę ugotować zupę ogórkową”), natomiast duży zasięg – do skomplikowanych i wieloetapowych („potrafię przygotować wielodaniowy posiłek”) i w końcu ogólny zasięg wiąże się z przekonaniem związanym ze skutecznością życiową (na przykład „radzę sobie z pracami domowymi”). Siła z kolei dotyczy pewności, wytrwania i doprowadzenia do końca zadania pomimo napotykaných barier natury psychicznej i/lub społecznych. Owe właściwości pełnią funkcję regulacyjną w procesach zmian życiowych, wpływają na: poszukiwanie rozwiązań, inicjowanie zmian i ich kontynuowanie (podtrzymanie). Zapewne dlatego opisywane tutaj przekonanie znalazło zastosowanie w modelach wyjaśniających procesy modyfikowania zachowań, szczególnie w modelach uzależnień od alkoholu, wychodzenia z nałogu i powrotów¹⁰. Z kolei w badaniach nad twórczością podejmuje się ostatnio intensywne badania z wykorzystaniem narzędzi psychometrycznych nad szczególnym rodzajem poczucia

⁸ E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna...*

⁹ A. Bandura: *Self-efficacy...*; Idem: *Teoria społecznego uczenia się...*; Z. Juczyński: *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar...*; Z. Juczyński, A. Juczyński: „Chcieć to móc”...

¹⁰ A. Bandura: *Self-efficacy...*; Idem: *Teoria społecznego uczenia się...*; Z. Juczyński, J. Chodkiewicz: *Rola zasobów osobistych w utrzymaniu abstynencji przez mężczyzn uzależnionych od alkoholu. „Alkoholizm i Narkomania” 2001, nr 14 (2); Z. Juczyński, A. Juczyński: „Chcieć to móc”...*

własnej skuteczności – twórczą samoskutecznością między innymi uczniów i studentów¹¹.

Podsumowując, należy pamiętać o tym, że poczucie własnej skuteczności nie jest tym samym, co optymizm czy nadzieja, ponieważ kształtuje się ono na podstawie własnego doświadczenia, sukcesów, również niepowodzeń. Charlotte Style podaje sposoby wzmacniania poczucia własnej skuteczności, na przykład: ustanawianie realnych, ambitnych, pozytywnie sformułowanych celów, tworzenie zasobów społecznych w postaci osób wspierających nasze ryzykowne działania¹².

Założenia badań własnych

Polscy nauczyciele, kończąc studia, nie otrzymują wystarczającego przygotowania ani do rozwijania kreatywności uczniów, ani do diagnozowania oraz wspierania uzdolnień kierunkowych. Ponadto, adepci zawodów pedagogicznych rzadko mają sposobność społecznego uczenia się poprzez obserwację i naśladowanie bardziej doświadczonych kolegów, wspierających postawę twórczą uczniów ich zdolności oraz zainteresowania. Nauczyciel chcący działać „pod prąd”, czyli nie tylko przekazywać wiedzę, ale i zachęcać uczniów do modyfikowania tego, co usłyszeli i czego doświadczyli w szkole, będzie zmuszony do indywidualnego szukania sposobów na twórcze nauczanie¹³.

Uczestnicząc w projekcie „Szkoła wspierająca uzdolnienia”, zainteresowały mnie opinie jego liderów dotyczące tego, jak radzą sobie z nauczaniem „pod prąd”, czyli uwzględniającym indywidualność i kreatywność ucznia oraz nauczyciela. Sformułowałam wyjściowy problem badawczy – jak liderzy projektu oceniają swoje kompetencje i skuteczność w rozwijaniu twórczego myślenia i uzdolnień uczniów. W referowanych przeze mnie badaniach wzięło udział 10 nauczycieli, a zarazem liderów projektu

¹¹ M. Karwowski: *The Creative Mix? Teachers's Creativity Leadership School Creative Climate and Students' Creative Climate and Students' Creativity Self-Efficacy*. „Chowanna” 2011, nr 1 (36); Idem: *It Doesn't Hurt to Ask ...But Sometimes I Hurt to Believe, Polish Students' Creativity Self-Efficiency*. „Psychology of Aesthetic, and the Art” 2011, no. 2 (5).

¹² Ch. Style: *Positive Psychology. What Makes Us Happy, Optimistic and Motivated...*

¹³ K.J. Szmidt: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2011; T. Giza: *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2006; B. Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

zaangażowanych w jego realizację od 2005 roku¹⁴. Skromne ramy artykułu nie pozwalają na szczegółowe opisanie metodyki zbierania i analizy materiału empirycznego. Założyłam, że najlepszym źródłem wiedzy o człowieku i sposobach jego działania jest on sam, dlatego w badaniach o charakterze narracyjnym, jakie przeprowadziłam, opowiadającemu przypisuje się rolę znawcy własnego życia, słuchającemu (badaczowi) zaś – rolę eksperta w dziedzinie technik pozwalających określić fakty przywołać, uporządkować, umieścić w kontekście nie tylko konkretnej narracji, ale i w całości badań¹⁵. Studiowanie swobodnych wypowiedzi daje szansę uchwycić to, co subiektywne, szczegółowe i niepowtarzalne w aktywności ludzkiej, stając się tym samym wartościowym źródłem danych w badaniach pedagogicznych, dlatego zrezygnowałam z narzędzi psychometrycznych używanych w psychologicznych badaniach nad poczuciem własnej skuteczności¹⁶. Nie chcąc narzucać rozmówcom swojej siatki pojęć, zdecydowałam się na techniki badawcze umożliwiające ujmowanie doświadczanej przez nich rzeczywistości z własnej perspektywy, wykorzystałam więc wywiad swobodny¹⁷. Dzięki tej technice badawczej obraz poczucia własnej skuteczności w rozwijaniu zdolności i uzdolnień uczniów odślaniał się w trakcie rozmów z nauczycielami. Wywiady były nagrywane. Po przygotowaniu transkrypcji analizowałam każdy z nich, inspirując się teorią ugruntowaną. Materiał kodowałam w dwóch etapach – kodowanie rzeczowe („asocjacyjne” zakodowanie transkrypcji na różne sposoby oraz szukanie informacji odnoszących się do centralnej kate-

¹⁴ S. Kvale: *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Tłum. i red. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo TransHumana, 2004. Kvale uważa, że w studiach jakościowych z użyciem wywiadu swobodnego wielkość grupy może wynosić od 5 do 25 osób.

¹⁵ U. Tokarska: *W poszukiwaniu jedności i celu – wybrane techniki narracyjne*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.

¹⁶ T. Bauman: *Poznawczy status danych jakościowych*. W: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Red. J. Piekar-ski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010; D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

¹⁷ J.K. Kaufman: *Wywiad rozumiejący*. Tłum. A. Kapciak. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010; D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos: *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2013. Inspirowałam się techniką wywiadu narracyjnego (zachęta do opowiadania, faza opowieści głównej/ swobodnej, pytania wewnętrzne i zewnętrzne – przygotowane przed rozpoczęciem wywiadu, w badaniach przeprowadzonych przeze mnie dotyczyły one postrzegania poczucia własnej skuteczności w rozwijaniu zdolności uczniów).

gorii – poczucia własnej skuteczności nauczycieli w rozwijaniu twórczości i zdolności uczniów) oraz następnie kodowanie teoretyczne (poszukiwanie relacji pomiędzy poszczególnymi kategoriami, budowanie wstępnych hipotez)¹⁸. Wszystkie rozmowy rozpoczynałam taką samą „zachętą” do udzielenia wywiadu, aby uzyskać „cenny poznawczo materiał narracyjny”. Prosiłam o opowiedzenie szczegółowej historii o ich uczestnictwie w projekcie „Szkoła wspierająca uzdolnienia”, a szczególnie o skutecznych działaniach rozmówców podejmowanych na rzecz projektu¹⁹.

Poczucie skuteczności nauczycieli/liderów w rozwijaniu myślenia twórczego oraz zdolności uczniów – relacja z badań własnych

Na podstawie przedstawionych wyników badań trudno dokonywać jakichkolwiek uogólnień odnośnie do poczucia własnej skuteczności nauczycieli w rozwijaniu myślenia twórczego i zdolności uczniów. Traktuję je więc jako źródło hipotez i inspiracji do dalszych badań. Pozyskane treści wywiadów uporządkowałam według takich zagadnień, jak:

- postrzeganie roli zawodowej w kontekście rozmów o poczuciu własnej skuteczności;
- obszary funkcjonowania zawodowego skojarzone z poczuciem własnej skuteczności.

Wstępnie wyróżniłam trzy typy narracji odwołujące się do tego, jak nauczyciele postrzegają swoją rolę zawodową, narratorzy bowiem wkomponowali ów wątek w opowieści o uczestnictwie w projekcie „Szkoła wspierająca uzdolnienia”. Oczywiście, wyodrębnione typy narracji wymagają dalszych eksploracji, mają charakter propedeutyczny. Ze względu na objętość artykułu skoncentruję się przede wszystkim na zasłyszanych treściach wywiadów, a nie na ich formie. Wśród nich znajdują się również narracje „mieszane”, a zatem wyróżnione typy narracji są wysoce arbitralne.

¹⁸ K. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000; K. Charmaz: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

¹⁹ „Zachęta” do opowiadania ma być ogólna, nie powinna nadmiernie precyzować tematu wypowiedzi, nie może pytać o motywy. D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos: *Badania jakościowe w pedagogice...*

Nauczyciel poszukujący nowości – „Zawsze szukałam nowych pomysłów...”

W odczuciu narratorek w proces nauczania wpisane jest najczęściej permanentne zaskoczenie (na przykład nowe grupy dzieci, wymagania, przepisy, warunki pracy) oraz działania w sytuacji niedoboru (między innymi brak materiałów, czasu, miejsca, energii i entuzjazmu do pracy). Poza tym stoją one na stanowisku, że nauczyciel powinien zadbać o środowisko sprzyjające harmonijnemu i twórczemu rozwojowi uczniów (intelekt, emocje, zachowania). Udział w projekcie, do którego zgłosiły się samodzielnie, jest konsekwencją ich przekonań dotyczących roli zawodowej. Centralnym motywem zaangażowania się w projekt było więc poszukiwanie nowych i interesujących wyzwań. Jednocześnie chciały uchronić siebie przed rutyną i wypaleniem zawodowym, a uczniów – przed nudą na lekcjach. Opowiadały o tym następująco: „Zawsze szukałam nowych pomysłów. Wejście w projekt było dla mnie dość naturalne, oczywiste, byłam zaciekawiona. Sama zgłosiłam swój udział i tak jest do dzisiaj”.

Skuteczność działań definiowały z reguły jako „własną konsekwencję, zrealizowanie zamierzonych działań, praktyczne sprawdzenie swoich kompetencji”. Efektem są na przykład odważni uczniowie i lepiej zintegrowane zespoły klasowe. Powodzenie podejmowanych działań z reguły uzależniały od własnego zaangażowania, pomysłowości i dobrego przygotowania merytorycznego. Na ich poczucie własnej skuteczności w rozwijaniu zdolności uczniów pozytywnie wpływają następujące czynniki: możliwość zastosowania nowych wiadomości w procesie nauczania oraz aplikowania autorskich pomysłów, doświadczenie zawodowe, własna kreatywność, radość z prowadzonych lekcji twórczości, pracowitość, umiejętność motywowania uczniów. Negatywnie oddziałują natomiast: brak zaangażowania uczniów, rodzice krytykujący pracę nauczyciela, negatywny odbiór tego, co robią na rzecz projektu, przez najbliższe środowisko nauczycielskie (radę pedagogiczną w danej szkole). Zdaniem narratorek, na siłę ich poczucia własnej skuteczności pozytywnie wpływają ich predyspozycje osobowościowe, przekonanie, że kontrolują własne życie zawodowe, oraz świadomość posiadania ambitnych celów zawodowych.

W wywiadach narratorki poruszyły również wątek związany z prowadzeniem warsztatów dla osób zainteresowanych pedagogiką twórczości. Podkreślały, że kilkuletnia praca na rzecz projektu, zgromadzone przykłady oraz materiały ułatwiają prowadzenie zajęć dla nauczycieli. Rozmówczynie mają wrażenie, że są przekonujące oraz pozytywnie odbierane przez osoby zainteresowane wspieraniem kreatywności uczniów. Trajektorie opowieści przebiegały przeważnie od przeszłości do antycypowania przyszłości. Prowadzone były według tradycyjnej linii narracyj-

nej od momentu zainteresowania się projektem, poprzez jego wdrażanie, momenty kryzysowe i poszukiwanie nowych form pracy z uczniami, po pełnienie roli eksperta z zakresu dydaktyki twórczości i plany związane z wykorzystaniem własnego doświadczenia. Wstępne wnioski i hipoteza, które wyłaniają się z opisywanych tutaj narracji, można streścić następująco: dzięki odnoszonym sukcesom i szerokiemu zakresowi działań realizowanych na rzecz projektu udział w nim pozytywnie wpłynął na ogólne poczucie skuteczności rozmówczyń.

Nauczyciel w procesie zmiany – „Zostałam skierowana przez dyrektora, ale zostałam...”

Dla trzech rozmówczyń projekt stał się sytuacją „przeramowania” postrzegania swojej roli zawodowej w momencie przystąpienia do niego²⁰. Najważniejszym zadaniem nauczyciela w przekonaniu narratorek jest przekazywanie wiedzy w ciekawy sposób. One zaś nie miały pomysłów na przeorganizowanie własnego warsztatu wychowawczo-pedagogicznego i z reguły realizowały narzucone im zadania, co negatywnie wpływało na ich poczucie własnej wartości. Podkreśliły, że okres poprzedzający udział w projekcie był dla nich trudny, czuły się zmęczone i wypalone, dlatego jedna z nich skorzystała z urlopu zdrowotnego. Przyznały, że przystąpiły do projektu nie z własnej woli, ale zostały wytypowane przez dyrektora szkoły. Zresztą sama pamiętam ich niezadowolenie i opór podczas spotkań inicjujących projekt w 2005 roku. Z perspektywy czasu mówiły o zmianie nastawienia, które dokonało się w ciągu tych kilku lat realizowania przedsięwzięcia, a szczególnie prowadzenia lekcji twórczości. Poczwały się skuteczne na lekcjach twórczości, ponieważ uczniowie żywo reagowali na ich propozycje. Zapewne to zadecydowało o ich aktywnym uczestnictwie w dalszych etapach projektu, aż do pełnienia roli lidera projektu. Poczucie własnej skuteczności rozumiały „jako dobrze wykonane zadanie”, a efekty o tym świadczące to między innymi nagrody w konkursach wiedzy i artystycznych czy „rozpoznawalność” uczniów uczestniczących w lekcjach twórczości jako pomysłowych. Na efektywne działania wspierające uzdolnienia uczniów ich zdaniem pozytywnie wpływają następujące czynniki: wsparcie środowiska, czyli spotkania

²⁰ „Przeramowanie” oznacza „zastąpienie wcześniejszych ram interpretacyjnych nowymi, związanymi z wykonywaną profesją”. Ł. Morciniak: *Konstruowanie tożsamości zawodowej: Procesy odróżnienia i rozróżnienia*. W: *Procesy tożsamościowe. Społeczno-symboliczny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego*. Red. K.T. Konecki, A. Kacperczyk. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 188.

z innymi liderami, wymiana doświadczeń, możliwość uczestniczenia w lekcjach twórczości prowadzonych przez koleżanki, nowe szkolenia oraz warsztaty z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości, uznanie i pochwała ze strony przełożonego. Natomiast negatywnie na ich poczucie własnej skuteczności oddziałują szczególnie: wypalenie zawodowe, brak energii i pomysłów. Jedna z narratorek mówi: „To nie był dobry czas w moim życiu zawodowym, byłam wypalona z pomysłów. Zostałam skierowana przez dyrektora, ale zostałam, w sumie to nie wiem, dlaczego, może poczułam jakąś nadzieję na zmianę...”.

Ruch opowieści był odwrotny od poprzednich narracji – od „tu i teraz” do przeszłości – tak jakby narratorki chciały pokazać, jaka dokonała się zmiana w postrzeganiu przez nie własnej profesji. Wstępna hipoteza wyłaniająca się na podstawie narracji jest następująca: przedstawiony typ historii ma na celu uspołnienie obrazu narratora z przeszłości z obrazem terażniejszym, narracje mają wyjaśniać zmiany w światopoglądzie rozmówcy. Poczucie własnej skuteczności zależy w dużej mierze od kontekstu społecznego, w którym realizowane są zadania wychowawczo-dydaktyczne, a przede wszystkim od otrzymanego wsparcia społecznego i możliwości dzielenia się doświadczeniami z innymi. Mechanizmy socjalizacji stały się istotne w redefiniowaniu roli zawodowej.

Nauczyciel jako facylitator – „To, w co wierzę, wpływa na to, jak działam...”

Z kolei dwie narratorki uznały, że ich skuteczność w pracy wiąże się z ogólnymi wartościami, jakimi kierują się w życiu, a to z kolei wpływa na ich przekonania dotyczące pracy z uczniem (np. dbanie o siebie i innych, wiara w Boga). „To, w co wierzę, wpływa na to, jak się zachowuję w szkole” – tak rozpoczyna się jeden z wywiadów. Ogólnym mottem życiowym narratorek było stwierdzenie: uporządkowane i szczęśliwe życie prywatne oraz klarowna hierarchia wartości wpływają pozytywnie na postrzeganie własnej roli zawodowej. Jedna z rozmówczyń podkreśliła: „Kiedy pozałatwiałam, rozwiązałam trudności osobiste, zaraz wzrosło moje zadowolenie i skuteczność również w pracy z uczniami, koleżankami też”. Własną skuteczność skojarzyły z optymistycznym oczekiwaniem na to, co przyniesie przyszłość, oraz z potrzebą rozwoju osobistego, który może być realizowany indywidualnie bądź dzięki wsparciu psychologa/terapeuty i/lub duchownego/księdza. Pozytywnie na ich skuteczne działania wspierające uzdolnienia uczniów wpływa dobre i spełnione życie prywatne, bo wtedy, jak podkreślały, nauczyciel bardziej koncentruje swoją uwagę na indywidualnych potrzebach ucznia niż na wymiernych efektach nauczania, na przykład wynikach egzaminów. Jednocześnie zdają sobie sprawę z tego, że jest to

założenie trudne do zrealizowania ze względu na problemy związane z brakiem pracy dla nauczycieli, zamykaniem szkół, tworzeniem licznych klas szkolnych, co może przyczyniać się do zachowań konformistycznych wśród nauczycieli. W wywiadach niewiele miejsca poświęciły jednak czynnikom środowiskowym wpływającym na poczucie własnej skuteczności. Opowiadały raczej o swoich przekonaniach związanych z rolą nauczyciela, który powinien być bardziej facylitatorem/animatorem procesu uczenia się niż jedynie strażnikiem/depozytariuszem wiedzy. Prezentowane narracje przybrały formę „przesłania” osobistego. Rozmówczynie formułowały ogólne wnioski dotyczące pracy nauczyciela na podstawie własnych doświadczeń i przemyśleń. Wstępna hipoteza wyłaniająca się z zasłyszanych wypowiedzi jest taka: narracje ujawniły subiektywne przekonania, że realizowana rola zawodowa wynika z ogólnej postawy życiowej nauczyciela, a w konsekwencji – przekonanie co do możliwości wykorzystania własnej wiedzy oraz umiejętności zależy od możliwości kierowania się w pracy własną hierarchią wartości.

Podsumowując, interpretacje zdarzeń wpływają na treści i formy narracji, są konsekwencją zindywidualizowanych sposobów rozumienia siebie i roli zawodowej, pomagają słuchającemu zrozumieć podejmowane działania przez rozmówców²¹. Większość narracji mieści się w pierwszym typie – nauczyciela poszukującego nowości, co nie powinno dziwić w kontekście wywiadu o samoskuteczności osób mających wspierać twórczość uczniów i ich zdolności.

Wymiary działania a poczucie własnej skuteczności

Kodując transkrypcje, wyróżniłam ogólne kategorie, które wstępnie pozwalają uporządkować treści wywiadów. Każda z nich może być dalej rozwijana i charakteryzowana. Liderzy skojarzyli własną skuteczność w rozwijaniu zdolności i uzdolnień uczniów z obszarami warunkującymi jej siłę i zasięg, dotyczącymi: (1) czynników środowiskowych (społeczno-kulturowych ram działania, ludzi i sytuacji, z którymi rozmówcy mają do czynienia), (2) czynników behawioralnych (podejmowanych działań, realizowanych zadań), (3) umiejętności (umiejętności dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela), (4) tożsamości i wartości (przekonań o sobie i innych, definiowania ról zawodowych i tego, co jest ważne, aby je realizować). W dalszej partii tekstu zamieszczam wątki, które pojawiły się w większości narracji, choć najczęściej rozmówcy odnosili się do

²¹ Por. P.K. Oleś: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.

dwóch „zewnętrznych” poziomów działania – środowiska oraz własnej aktywności wychowawczo-dydaktycznej:

1. Otoczenie/kontekst społeczny. Rozmówczynie wspominały o trudnościach związanych z niedoborem środków finansowych na pomoce do prowadzenia lekcji twórczości, z brakiem zaplecza i miejsca, gdzie można prezentować prace uczniów, tradycyjnym systemem klasowo-lekcyjnym utrudniającym rozwijanie zainteresowań uczniów. Prawie we wszystkich wywiadach pojawił się wątek zmagania z mentalnym przeświadczeniem środowiska nauczycielskiego, że lekcje twórczości są „niewiele znaczącymi zabawami” – jak to określiła jedna z lidererek. „Twórczość to nadal temat tabu w szkole” – podkreśliła kolejna i dodała – „W klasie szkolnej promuje się twarde wyniki, a nie pomysły uczniów i ich radość z uczenia się”. Rozmówczynie wspominały, że w świadomości osób decyzyjnych twórczość nadal jest kojarzona głównie z aktywnością artystyczną, a uczeń zdolny – z bardzo dobrymi ocenami. W narracjach często pojawiały się komentarze odnośnie do procesów społeczno-ekonomicznych wpływających na pracę szkoły i nauczyciela (takich jak: komercjalizacja edukacji, konieczność realizowania zbiurokratyzowanych projektów „unijnych”, społecznie zdewaluowana wartość edukacji).
2. Działania/aktywność wychowawczo-dydaktyczna. Liderki podejmują następujące działania na rzecz wspierania uzdolnionych uczniów: prowadzą lekcje twórczości, biorą udział w imprezach zewnętrznych, aby prezentować wytwory wychowanków, szukają nowych pomysłów w Internecie, książkach metodycznych, chętnie biorą udział w spotkaniach dla liderów, podczas których uczestnicy dzielą się swoimi pomysłami, wątpliwościami i planami, prowadzą warsztaty dla nauczycieli z zakresu dydaktyki twórczości, piszą artykuły metodyczne, upubliczniają autorskie ćwiczenia i scenariusze wspierające twórcze myślenie uczniów na lekcjach przedmiotowych. Jeśli chodzi o pracę z uczniem zdolnym, to zapytane o konkretne działania – wymieniły standardowe metody pracy, na przykład dodatkowe, trudniejsze zadania na lekcjach przedmiotowych, konkursy, olimpiady, koła zainteresowań.
3. Umiejętności dydaktyczne. Zdaniem rozmówczyń, na ich samoskuteczność wpływają takie umiejętności pozytywne, jak: animowanie grupowej pracy uczniów, a szczególnie radzenie sobie z sytuacjami zaskakującymi podczas nauczania problemowego z zastosowaniem metody projektów, motywowanie uczniów do transferowania wiadomości z lekcji twórczości do przedmiotów tradycyjnych (na przykład wykorzystanie technik twórczego myślenia na lekcji matematyki czy biologii), trafne rozpoznawanie twórczych pomysłów podopiecznych.

4. **Przekonania.** Narratorki podkreślały, że tak naprawdę w szkole „tyranizowanej” wymiernymi efektami, kładącej nacisk na to, co powszechne i obiektywne (na przykład egzaminy), bardzo trudno rozwijać człowieka „wielowymiarowego”, realizującego swoje zainteresowania. Co więcej, obowiązki niezwiązane z dydaktyką uniemożliwiają efektywne rozwijanie zdolności uczniów. Nauczyciel staje się bardziej urzędnikiem, pracownikiem korporacji, a szkoła traci swój niepowtarzalny, jednostkowy charakter, stając się instytucją wysoce urynkowaną.
5. **Tożsamość zawodowa/wartości.** Narracje ujawniły potrzeby tożsamościowe rozmówców odnoszące się do ich wartości, z którymi się identyfikują i które chcą wprowadzać w życie w pracy zawodowej. Należą do nich: realizowanie wartości wyższych (egzystencjalnych), samorozwój, budowanie sieci kontaktów środowiskowych, poczucie bezpieczeństwa zawodowego, innowacyjne i zarazem rzetelne nauczanie. Dlatego narratorki często doświadczają dylematu – jednostka (uczeń) vs. instytucja/konieczność realizowania narzuconego odgórnie, przeładowanego programu nauczania. Jedna z narratorek tak o tym opowiadała: „Wiele razy mogłabym pociągnąć temat bardziej twórczo, zostawić w tyle materiał, a pójść za tym, co się ciekawego zadziało, ale muszę zrealizować materiał i wtedy coś się we mnie gotuje”.

Podsumowanie - wnioski z badań

Zakładam, że narracje osób, z którymi współpracuję od lat, mogły ujawnić obraz zgodny z rzeczywistością szkolną, a nie tylko deklarowany. Tematy składające się na wywiady wybrzmiewały wcześniej na spotkaniach konsultacyjnych dla liderów. W fazie swobodnej narracji nie pojawił się wątek ucznia uzdolnionego, dopytywałam o to, korzystając z przygotowanych wcześniej dyspozycji. Najważniejsze wnioski z badań zostały ujęte w kilku punktach:

1. Nauczyciele definiują skuteczne działania przede wszystkim jako doprowadzenie do końca (zrealizowanie) autorskich pomysłów dla narratorów; istotną cechą poczucia własnej skuteczności jest poczucie autorstwa i efektywności podejmowanych działań.
2. Poczucie własnej skuteczności zostało powiązane w świadomości rozmówców z podmiotowym (na przykład samosterownością, nabywaniem nowych umiejętności, realizowaniem wartości wyższych) i społecznym (na przykład tworzeniem sieci wsparcia społecznego) wymiarem działań dydaktycznych, jak i zindywidualizowanym postrzeganiem roli zawodowej, zachęcając tym samym do kontynuowania badań z wykorzystaniem podejść biograficznych.

3. Pozytywnie na skuteczne działania rozmówców związane z rozwijaniem twórczego myślenia oraz zdolności uczniów wpływa: możliwość wdrażania i modyfikowania wiadomości zdobytych na kursach dokształcających, współpraca z innymi nauczycielami realizującymi projekt oraz wdrażanie autorskich pomysłów, ćwiczeń w ramach lekcji twórczości.
4. Negatywnie na skuteczne działania rozmówców związane z rozwijaniem twórczego myślenia oraz zdolności uczniów wpływa: trywializowanie ich pracy przez najbliższe środowisko zawodowe, nadmierne obowiązki pozadydaktyczne, które uniemożliwiają skuteczne wspieranie i rozwijanie zainteresowań uczniów.
5. Na zasięg własnej skuteczności pozytywnie wpływają sukcesy związane z prowadzeniem lekcji twórczości, które motywują narratorów do realizowania trudniejszych i coraz bardziej ambitnych zadań, takich jak: prowadzenie warsztatów z zakresu pedagogiki, pisanie artykułów czy występowanie w roli eksperta z zakresu dydaktyki twórczości.
6. Z wypowiedzi narratorów wynika, że mają sposoby na wzmacnianie własnej skuteczności, na przykład działanie poza sferą własnego komfortu poprzez próbowanie nowych sposobów działania, ustanawianie realnych, ambitnych i pozytywnie sformułowanych celów, tworzenie zasobów społecznych w postaci osób wspierających ich nowe działania.
7. Rozmówcy wysoko oceniają swoje kompetencje związane z rozwijaniem twórczości, potrafią podać przykłady udanych interwencji zarówno w klasie, szkole, jak i środowisku lokalnym.
8. Inaczej jest w przypadku pracy z uczniem zdolnym. Wywiady pozwoliły na sformułowanie roboczej hipotezy. Można sądzić, że pomimo deklarowanych założeń projektu liderzy zostali lepiej przygotowani do identyfikowania i wspierania zdolności twórczych niż do pracy z uczniem zdolnym. Co więcej, nauczyciele podkreślali, że ich szkoły nie wypracowały systematycznych procedur identyfikacji i wspierania ucznia zdolnego. Pomoc z reguły przybiera tradycyjne formy. Nauczyciele wysoko oceniają swoje kompetencje w zakresie diagnozowania uzdolnień uczniów, jednak diagnozę opierają przede wszystkim na własnym doświadczeniu, obserwacji, nominacji nauczycielskiej. Rozmówcy zauważyli, że z braku czasu nie sięgają po zróżnicowane narzędzia ułatwiające diagnozę zdolności i uzdolnień. Narracje ujawniły sprzeczne opinie dotyczące udziału uczniów zdolnych w olimpiadach/konkursach/imprezach okolicznościowych. Uczeń zdolny zbyt wcześnie zostaje przyporządkowany do konkretnego przedmiotu, a osoba nauczająca traktuje go jako „swoją własność i szansę na uznanie”. Może on też występować w roli „wielofunkcyjnego robota” reprezentującego szkołę w różnych konkurach i imprezach okolicz-

nościowych. Prawdopodobnie z tego powodu nie chce być identyfikowany jako uzdolniony, gdyż często zostaje obarczany nadmiernymi obowiązkami reprezentacyjnymi²².

Bibliografia

- Bandura A.: *Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. „Psychological Review” 1977, no. 84 (2).
- Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Bauman T.: *Poznawczy status danych jakościowych*. W: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Ben-Shahar T.: *W stronę szczęścia*. Tłum. E. Jagła. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2009.
- Blum R.: *Psychologia pozytywna w praktyce. 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście*. Tłum. P. Wrzosek. Warszawa: Klub Dla Ciebie, 2009.
- Carr A.: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Tłum. Z.A. Królicki. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2009.
- Charmaz K.: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M.: *Psychologia pozytywna – nowy sposób ujmowania natury człowieka – inspiracja dla praktyki edukacyjnej* [w druku].
- Chodkiewicz J.: *Rola zasobów osobistych w utrzymaniu abstynencji przez mężczyzn uzależnionych od alkoholu*. „Alkoholizm i Narkomania” 2001, nr 14 (2).
- Chodkiewicz J.: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka*. Cz. 1. „Remedium” 2005, nr 143 (1).
- Chodkiewicz J.: *Zasoby osobiste w rozwoju człowieka*. Cz. 2. „Remedium” 2005, nr 146 (4).
- Czerw A.: *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- Diener E., Biswas-Diener R.: *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*. Tłum. A. Nowak. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa, 2010.
- Dyrda B.: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

²² B. Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-psychologiczne...*

- Giza T.: *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2006.
- Juczyński Z.: *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*. „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Psychologica” 2000, nr 4.
- Juczyński Z., Juczyński A.: „Chcieć to móc”, czyli o znaczeniu poczucia własnej skuteczności w modyfikacji zachowań związanych z piciem alkoholu. „Alkoholizm i Narkomania” 2012, nr 25 (2).
- Karwowski M.: *The Creative Mix? Teacher’s Creative Leadership, School Creative Climate and Students’ Creative Self-Efficacy*. „Chowanna” 2011, T. 1 (36).
- Karwowski M.: *It Does’t Hurt to Ask ...But Sometimes I Hurt to believe, Polish Students’ Creativity Self-Efficiency*. „Psychology of Aesthetic, and the Art” 2011, no. 2 (5).
- Kaufman J.K.: *Wywiad rozumiejący*. Tłum. A. Kapciak. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2010.
- Kędzierska H.: *Opowieści organizacyjne w procesie socjalizacji zawodowej nauczycieli – perspektywa biograficzna* [niedrukowane materiały konferencyjne].
- Konecki K.T.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Kubinowski D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- Kvale S.: *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Tłum. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004.
- Lyubomirsky S.: *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*. Tłum. T. Rzychoń. Warszawa: Wydawnictwo Laurum, 2008.
- Morciniak Ł.: *Konstruowanie tożsamości zawodowej: procesy odróżnienia i rozróżnienia*. W: *Procesy tożsamościowe. Społeczno-symboliczny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego*. Red. K.T. Konecki, A. Kacperczyk. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Oleś P.K.: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.
- Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Psychologia pozytywna w praktyce*. Red. A.P. Linley, S. Joseph. Tłum. A. Jaworska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Schwarzer R.: *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*. W: *Psychologia zdrowia*. Red. I. Heszen-Niejodek, H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.

- Seligman M.: *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2011.
- Seligman M.: *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnianie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina, 2005.
- Style Ch.: *Positive Psychology. What Makes Us Happy, Optimistic and Motivated*. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.
- Szmidt K.J.: *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespołone*. W: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.
- Szmidt K.J.: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
- Tokarska U.: *W poszukiwaniu jedności i celu – wybrane techniki narracyjne*. W: *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E.: *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2013.

Monika Modrzejewska-Świgulska

Self-efficacy in developing student skills and talents in narratives by teachers of creativity

Summary: The article is the outcome of the analysis of the narratives provided by teachers/leaders of an educational project “School that supports skills” by way of free-form interviews. Thanks to such interviews the interlocutors were able to describe reality from their own perspective as they experienced it. The image of self-efficacy in developing skills and talents became exposed during discussions with the teachers. The results of the interviews were ordered according to the following criteria: one’s view of professional roles in the context of discussions about self-efficacy as well as areas of professional activity associated with self-efficacy.

Key words: psychological resources, self-efficacy, teachers/leaders of creativity, free-form interview

Monika Modrzejewska-Świgulska

Das Wirksamkeitsgefühl bei Entfaltung der Schülerbegabung in Berichten der Lehrer fürs Schaffen

Zusammenfassung: Der Artikel ist Resultat der Analyse von den Informationen, die von den den Bildungsentwurf „Die Begabung fördernde Schule“ entwi-

ckelnden Lehrern/Leadern mittels ungezwungener Interviews erworben wurden. Dank den ungezwungenen Interviews konnten die Gesprächspartner die wahrgenommene Wirklichkeit vom eigenen Standpunkt betrachten und so kam das Gefühl eigener Wirksamkeit bei Entfaltung der Schülerbegabung in den Gesprächen mit den Lehrern zum Vorschein. Erworbene Informationen umfassen solche Probleme, wie: die Beurteilung der Berufsrolle im Zusammenhang mit Gesprächen über eigene Wirksamkeit und die mit eigenem Wirksamkeitsgefühl verbundene berufliche Tätigkeit.

Schlüsselwörter: psychische Vorräte, eigenes Wirksamkeitsgefühl, Lehrer/Leader für Schaffen, ungezwungenes Interview



Nonkonformizm jako cecha osobowości Polaków trzech pokoleń

Wprowadzenie

Podstawowym celem artykułu jest diagnoza dwóch rodzajów osobowościowego nonkonformizmu: konstruktywnego i pozornego, w trzech pokoleniach Polaków.

Nonkonformizm jako cecha osobowości jest definiowany jako względnie stała tendencja człowieka do przeciwstawiania się opiniom, ocenom, naciskom społecznym, poglądom innych ludzi oraz samodzielność i niezależność w myśleniu, ocenianiu i działaniu, która wynika z autonomicznego systemu wartości. Osoba nonkonformistyczna nie jest zbyt uciążliwa na normy społeczne ani przesadnie nastawiona na ich łamanie, a w razie konieczności jest gotowa bronić swojego punktu widzenia¹. Priorytetem autentycznego nonkonformisty jest wierność w wypo-

¹ D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballechey: *Individuals in Society. A Textbook of Social Psychology*. New York: McGraw Hill Book Company, 1962; E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka, 1997; A. Strzałecki: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989; S. Popek: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000; Idem: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001; Idem: *Konformizm-nonkonformizm jako osobowościowy mechanizm kształtujący przemienność stosunków społeczno-ustrojowych*. W: *Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek et al. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.

wiedziach, ekspresji i czynach swojemu ja aksjologicznemu i tym samym bycie w zgodzie ze swoją tożsamością².

Dążność jednostki do (non)konformizmu, jak twierdzi Stanisław Poppek³, wpływa najczęściej z uwarunkowań osobowościowych odpowiednio regulowanych przez presję społeczną za pomocą norm, obyczajów społecznych, wartości ideowych, religijnych i politycznych. (Non)konformizm jest więc w pewnym stopniu kształtowany przez czynniki społeczno-kulturowo-polityczne, charakterystyczne dla danej epoki i czasów. Warto zatem przyjrzeć się bliżej specyfice i roli tych czynników w wybranych pokoleniach Polaków.

Pokolenie a nonkonformizm

Pokolenie to zbiorowość ludzi, urodzonych w zbliżonym czasie (około 10 lat), poddawanych w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości podobnym (unifikującym – konformistycznym) wpływom wychowawczym, wzrastających w otoczeniu tych samych instytucji edukacyjnych, ekonomicznych, politycznych, religijnych i innych, odbierających podobne treści kulturalne, obyczajowe, moralne⁴.

Przyjąć można, że każde pokolenie kształtowane jest w odmiennych warunkach historyczno-społeczno-polityczno-intsytuczjonalnych. Warunki te określają tożsamość pokolenia oraz implikują różnice międzypokoleniowe, ujawniające się w preferowanych wartościach, sposobach percepcji i oceny rzeczywistości. Specyfika wspomnianych warunków wpływa na kształtowanie się niektórych cech osobowości, a w szerszej perspektywie – na jakość życia człowieka i życie społeczne określonej zbiorowości⁵.

Pokolenia Polaków, które wytypowano do diagnozy osobowościowego nonkonformizmu, kształtują i kształtować będą społeczną rzeczywistość w Polsce⁶; co ważne, specyficzna presja społeczna towarzyszyła okresowi

² A. Niemczuk: *Konformizm contra nonkonformizm. Analiza filozoficzna*. W: *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*. Red. R.E. Bernacka. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.

³ S. Poppek: *Człowiek jako jednostka twórcza...*

⁴ M. Zielińska: *Ariergarda realnego socjalizmu. Społeczne biografie pokolenia stanu wojennego*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2006, s. 40.

⁵ M. Zielińska: *Przynależność pokoleniowa jako explanandum zmian mentalności społecznej w okresie przeobrażeń systemowych*. „Rocznik Lubuski” [Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra] 2010, T. 36 [red. J. Frątczak-Müller, A. Mielczarek-Żejmo, L. Szczegółka].

⁶ Ibidem.

formowania się osobowości ludzi z tych pokoleń. Te niepowtarzalne pokolenia to osoby urodzone około 1970 i około 1980 roku – tzw. pokolenia „transformacji”, oraz pokolenie „informacyjne” – osoby urodzone około 1990 roku⁷.

W tym miejscu warto zaprezentować chociażby w ogólnym zarysie warunki historyczno-społeczno-polityczne, w jakich wzrastali przedstawiciele tych pokoleń i w jakich kształtował się ich nonkonformizm.

Pokolenie transformacji (pokolenie '70) poddawane było pierwotnej socjalizacji w okresie schyłku realnego socjalizmu i doświadczyło organizacji stosunków społecznych skonstruowanych na zasadzie skrajnego konformizmu (silna autokratyczna władza o charakterze totalitarnym i społeczeństwo całkowicie podporządkowane tej władzy)⁸. Prawdopodobnie wielu ludzi z tego pokolenia pamięta swój udział w pochodach pierwszomajowych, swoje zachowania konformistyczne – dostosowywanie, podporządkowywanie, upodabnianie; własne zachowania, sposób myślenia, poglądy, normy postępowania czy system wartości dostosowywano do norm, poglądów, zachowań większości ludzi, w kierunku zgodnym z naciskiem wywieranym na nich przez system komunistyczny⁹. To konformistyczne funkcjonowanie polityczno-społeczne, w którym obywatele teoretycznie funkcjonowali w pewnym przewidywalnym porządku społecznym i moralnym, a przy tym doświadczali pewnego rodzaju zewnętrznie kontrolowanego poczucia bezpieczeństwa, nagle się skończyło. Nonkonformistyczny ruch społeczny dotknął osoby z tego pokolenia w bardzo wrażliwej, formatywnej fazie ich dorosłego życia. Dowiedziały się one, że celem nonkonformizmu jest przełamanie utartych, zrutynizowanych i aktualnie niefunkcjonalnych dla grupy czy społeczeństwa ideologii, wzorów myślenia i działania, że nonkonformizm stanowi nieodzowny element twórczego przeobrażania się systemu społecznego. Doświadczyły nonkonformizmu w zachowaniu ludzi i grup społecznych: odrzucenia, przeciwstawienia się, nieprzestrzegania, łamania i burzenia istniejących zasad, sposobu myślenia, norm i wartości¹⁰. Osobowości ludzi z pokolenia transformacji kształtowały się więc między skrajnym konformizmem a skrajnym nonkonformizmem społecznym. Pierwsze roczniki tej generacji zdawały maturę w klimacie transformacji ustrojowej, a swoje kariery zawodowe rozpoczynały w warunkach gospodarki rynkowej. Dzisiejsi czterdziestolatkowie to pokolenie „historycznej nadziei i codziennego ryzyka”.

⁷ Ibidem.

⁸ S. Poppek: *Człowiek jako jednostka twórcza...*

⁹ M. Zielińska: *Przynależność pokoleniowa jako explanandum...*

¹⁰ R.E. Bernacka: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu. W: Twórczość w teorii i praktyce...*

Polacy urodzeni około 1980 roku okres dojrzewania spędzili w warunkach gospodarki rynkowej, w społeczeństwie budującym demokrację i uczącym się zachowań obywatelskich, w warunkach „wolności” i swobody w różnych obszarach społeczno-kulturowych; niektórzy w większym, a niektórzy w mniejszym stopniu świadomie korzystali z nowych możliwości na drodze „rozwoju”. Pokolenie lat osiemdziesiątych prawdopodobnie doświadczyło nonkonformizmu jako zjawiska często występującego i pomocnego w kształtowaniu teraźniejszości i przyszłości urodzonych wtedy osób, ale o tym nonkonformizmie wnioskować można było pośrednio. Twórczy pierwiastek nonkonformizmu był często nienazwanym, ale oczywistym narzędziem „sukcesu” w tamtych czasach.

Pokolenie osób urodzonych w latach dziewięćdziesiątych jest oswojone z informatyką, komputerami, nowościami technologicznymi, językami obcymi, socjalizowane do masowej konsumpcji, korzystania z ipodów i mp3, doświadcza życia w Unii Europejskiej oraz globalizującym się społeczeństwie w natłoku informacji z różnych, nieistniejących przedtem źródeł¹¹. To pokolenie ulega konformistycznym wpływom socjalizacyjnym, ale jednocześnie ma świadomość prawa do swobodnego i indywidualnego wyboru w sytuacji presji społecznej oraz jest bogatsze o społeczno-polityczne doświadczenia swoich rodziców. Polacy pokolenia lat dziewięćdziesiątych wiedzą między innymi to, że w każdym społeczeństwie obok jednostek konformistycznych funkcjonują też jednostki o osobowości samosterownej, dążące do zmian. Dla jednostek tych stagnacja jest źródłem frustracji oraz poczucia braku samorealizacji; aby uniknąć stagnacji, dążą one do burzenia istniejącego porządku w jakimś obszarze rzeczywistości¹². Pokolenie urodzonych w latach dziewięćdziesiątych osób ma świadomość, że społeczeństwo wręcz oczekuje od nich potencjału krytycznego (nonkonformistycznego). Osoby z tego pokolenia są przekonane, że nonkonformizm stanowi prawo wolnego człowieka do rozwijania swoich twórczych poznawczych i realizacyjnych możliwości¹³. Aktualni dwudziestolatkowie wiedzą, że w XXI wieku można wyróżnić trzy jakościowo różne sposoby ekspresji nonkonformizmu, a mianowicie:

- 1) zachowania antyspołeczne (nonkonformizm destrukcyjny);
- 2) aktywność twórczą (nonkonformizm konstruktywny);
- 3) zachowania, których celem jest zdobycie popularności (nonkonformizm pozorny)¹⁴.

¹¹ M. Zielińska: *Przynależność pokoleniowa jako explanandum...*

¹² S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza...*

¹³ Ibidem; S. Popek: *Konformizm-nonkonformizm jako osobowościowy mechanizm...*

¹⁴ S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza...*; R.E. Bernacka: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przeja-*

W dzisiejszych czasach pozornie nonkonformistyczne zachowania są obiektem szczególnego społecznego zainteresowania, sprzyjają robieniu kariery, zarabianiu pieniędzy. Nonkonformiści pozorni mają tak dużą potrzebę bycia zauważonymi, że przybiera ona formy narcystycznego ekshibicjonizmu fizycznego i psychicznego¹⁵. Narzędziem tworzenia wizerunku nonkonformisty pozornego jest często skandal, będący z kolei pożywką mass mediów. „Nieśmiertelność” ludzi wynika z pionierskiego i wysoko twórczego charakteru ich dzieł. To, co nonkonformiści konstruktywni ubierają w ponadczasowość, pozorni ujmują w przereklamowaną, kiczowatą, skandalizującą improwizację, życie „na okładce”. Nonkonformizm konstruktywny to nieodzowny atrybut ludzi bardzo twórczych, gdyż zwiększa szansę na efektywne i konstruktywne wykorzystanie ich dużego potencjału poznawczego, obronę ich twórczych dzieł i przekonanie innych do ich wartości. Ale nie każdy człowiek może być nonkonformistą. Dalej podejmę próbę wyjaśnienia, dlaczego tak się dzieje.

Mechanizm osobowościowego nonkonformizmu konstruktywnego i pozornego

Stanisław Popek¹⁶ na bazie systemowego ujęcia człowieka i paradygmatu interakcji wysuwa twierdzenie, że wymiar osobowości konformizm-nonkonformizm pełni ważną rolę w postawie twórczej. Istotą mechanizmu postawy twórczej jest specyficzna interakcja na zasadzie sprzężenia zwrotnego następujących elementów:

- 1) poznawczych i twórczych zdolności;
- 2) osobowościowej aktywacji konformistycznej lub nonkonformistycznej;
- 3) oceny przez człowieka rezultatów własnej aktywności (twórczej lub adaptacyjnej).

Przedstawione założenie teoretyczne Popka zostało pozytywnie zwerfikowane empirycznie¹⁷, co upoważnia do stwierdzenia, że u pod-

wy w zachowaniu. „Psychologia Rozwojowa” [Kraków] 2005, T. 10; Eadem: *Co wiemy o (non)konformizmie?* W: *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*. Red. R.E. Bernacka. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008; H. Hamer: *Psychologia społeczna*. Warszawa: DIFIN, 2005.

¹⁵ S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza...*; R.E. Bernacka: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu...*

¹⁶ S. Popek: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000; Idem: *Człowiek jako jednostka twórcza...*

¹⁷ R.E. Bernacka: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu...*; Eadem: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania...*

staw nonkonformistycznej aktywacji pozytywnej – rozumianej jako osobowościowy rdzeń aktywności twórczej – znajdują się takie cechy, jak: wysokie poczucie wartości *ja*, aktywność, odwaga, odporność i wytrwałość, niezależność, tolerancyjność. Nonkonformizm jako interakcyjny zespół cech stanowi specyficzną energię osobowościową, która jest czynnikiem wyzwalającym, organizującym i ukierunkowującym działanie, a także dzięki której dochodzi do ekspresji (realizacji) możliwości człowieka, czyli samourzeczywistnienia się człowieka. Nonkonformizm osobowościowy to emocjonalno-motywacyjny (energetyczny) mechanizm ułatwiający samorealizację człowieka i kluczowy element postawy twórczej.

Można założyć, że osobowościowa aktywacja nonkonformistów konstruktywnych (twórczych) i pozornych (nietwórczych) jest identyczna – osoby z obu grup mają wysoką samoocenę, wierzą w siebie, chcą zdobyć uznanie i są przekonane, że im się uda.

Zainspirowana tokiem myślenia Andrzeja Niemczuka¹⁸, chciałabym pokusić się o postawienie tezy, że nonkonformista pozorny nie ma wyrazistego ideału siebie samego, za którym stoi autonomiczny system wartości, i dlatego u takiej osoby występuje zagrożone poczucie własnej wartości. Wartości utylitarne i społeczne, takie jak: uznanie społeczne, sława czy popularność, stają się priorytetowe dla nonkonformisty pozornego, natomiast instrumentem ich osiągnięcia jest negatywizm. Utrwalona konieczność bycia zauważonym i „sprzedawania siebie” może prowadzić u nonkonformisty pozornego do modyfikacji własnej tożsamości. Pytanie brzmi: czy „na lepsze”, czy „na gorsze”? „Droga”, którą obiera nonkonformista pozorny, wydaje się wprawdzie obiecująca i nietrudna, ale w rzeczywistości jest drastycznie niewystarczająca, aby zapewnić mu poczucie spełnienia. Satysfakcja egzystencjalna człowieka łączy się z poczuciem jego wewnętrznej harmonii. Harmonię zapewnia człowiekowi życie zgodne z własnym *ja* aksjologicznym. Pozorny nonkonformista żyje w ciągłym zagrożeniu zdemaskowania swojej substytutowo-publicznej tożsamości.

Rozwój osobowości nonkonformistycznej

Nonkonformizm osobowościowy może być wyjaśniany różnicami indywidualnymi i pokoleniowymi: historyczno-społeczno-politycznymi. Można założyć, że nonkonformizm konstruktywny jest elementem twórczego rozwoju i samoaktualizacji, a w szerszej perspektywie nie tylko stanowi o jakości życia w aspekcie subiektywnym, lecz także jest generatywny

¹⁸ A. Niemczuk: *Konformizm contra nonkonformizm...*

społecznie¹⁹. Natomiast w przypadku nonkonformizmu pozornego można założyć, że jest on narzędziem potwierdzenia poczucia własnej wartości i stwarza szansę na „wzrost”, ale tylko chwilowy, mierzony czasem trwania zainteresowania społecznego.

Zgodnie z koncepcją okresów wrażliwości²⁰, w pewnych etapach życia występuje szczególna podatność jednostki na określone czynniki wpływające na rozwój pewnych cech osobowości²¹. „Osobowość kształtuje się przy aktywnym udziale jednostki, w ogniu walki o realizację celów ważnych w jej otoczeniu społeczno-kulturowym”²².

Wczesna dorosłość jest najważniejszym okresem dla kształtowania się osobowości nonkonformistycznej. Od 21. do 30. roku życia osobowość przybiera ostateczny kształt, a od około 30. roku życia jest uformowana; po tym czasie trzy piąte cech osobowości utrzymuje się na stałym poziomie²³. Gdy człowiek osiąga dojrzałość osobowości, to jego potencjał rozwojowy jest szczególnie uaktywniony. Wówczas skłonność do zachowań konformistycznych jest mniejsza²⁴. W badaniach stwierdzono symptomy zwrotu ku wartościom konformistycznym u ludzi w erze wczesnej dorosłości, przy czym zachowania konformistyczne są wówczas postrzegane jako najlepsza strategia osiągnięcia dogodnej pozycji zawodowej i sytuacji życiowej²⁵.

Badania diagnostyczne cech osobowości trzech pokoleń Polaków stanowią cenny punkt wyjścia diagnozy stanu społeczeństwa oraz pośrednio dostarczają informacji o jego dynamice i tendencjach istotnych w prognozowaniu zmian społecznych, które przecież kształtują rzeczywistość²⁶.

¹⁹ S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza...*

²⁰ M.H. Bornstein: *Sensitive Periods in Development: Structural Characteristics and Casual Interpretations*. „Psychological Bulletin” 1989, no. 105.

²¹ P. Bateson, R.A. Hinde: *Developmental Changes in Sensitivity to Experience*. In: *Sensitive Periods in Development*. Ed. M.H. Bornstein. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

²² L.A. Pervin: *Psychologia osobowości*. Przekł. M. Orski. Gdańsk: GWP, 2002, s. 302; S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza...*

²³ P.T. Costa, R.R. McCrae: *Set Like Plaster? Evidence for the Stability of Adult Personality*. In: *Can Personality Change?* Eds. T. Heatherton, J. Weinberger. Washington, DC: American Psychological Association, 1994.

²⁴ M. Chłopkiewicz: *Osobowość dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 1987; Z. Pietrasiński: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990.

²⁵ B.W. Mach: *Self Direction and Authoritarianism under Conditions of Radical Systemic Change*. „Polish Sociological Review” 1994, no. 4 (108); C. Van Liere, J.W. Winkels: *Parental Socialization Values and Status Groups Trends between 1972 and 1986*. „Netherlands’ Journal of Social Sciences” 1989, no. 25.

²⁶ M. Zielińska: *Przynależność pokoleniowa jako explanandum...*

Program badań

Badania nonkonformizmu w aspekcie pokoleniowym stanowią zagadnienie niereprezentowane w dotychczasowych eksploracjach. Celem badań jest diagnoza stanu nonkonformizmu, w tym konstruktywnego i pozornego, w następujących po sobie trzech pokoleniach Polaków.

W badaniach zastosowano Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH autorstwa Stanisława Popka, zmodyfikowany (po 26 latach od powstania) przez autorkę niniejszego artykułu – KANH III²⁷. W KANH III zredukowano liczbę pytań z 60 do 26, które diagnozują 13 cech ze skali konformizm – nonkonformizm oraz 13 cech ze skali zachowania heurystyczne – zachowania algorytmiczne. Ze względu na znikomą wartość dla rzetelności metody i niską moc dyskryminacyjną usunięto ze skali konformizm – nonkonformizm itemy diagnozujące zahamowanie – spontaniczność oraz nieodpowiedzialność – odpowiedzialność. Z kolei ze skali zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne usunięto itemy diagnozujące: uczenie się reproduktywne – uczenie się rekonstruktywne oraz pamięć mechaniczną – pamięć logiczną. Z czterech oddzielnych skal kwestionariusza stworzono dwie skale o charakterze *continuum* nasilenia cech. Poprawiono treść niektórych sformułowań kwestionariusza, aby zwiększyć diagnostyczność itemów. Kafeteria trzech odpowiedzi: „tak”, „nie wiem”, „nie”, została zastąpiona odpowiedziami: A – „tak”, B – „raczej tak”, C – „nie mam zdania”, D – „raczej nie”, E – „nie”. Skrócono również instrukcję dla osób badanych. Opracowano klucz do kwestionariusza oraz normy z uwzględnieniem płci (w KANH I normy były dla obu płci razem; normy KANH III w przypadku skali konformizm – nonkonformizm uwzględniają płeć). Rzetelność mierzona α -Cronbacha dla skali konformizm – nonkonformizm wynosi 0,65, natomiast dla skali zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne α -Cronbacha wynosi 0,61.

Grupę badaną stanowiło 1 609 osób w wieku 20–49 lat: studenci stacjonarni i niestacjonarni oraz osoby pracujące (niestudiujące). Badania były prowadzone w 2012 roku w województwach lubelskim, łódzkim, warszawskim. W analizach uwzględniono trzy pokolenia Polaków, a mianowicie:

- 1) urodzonych około 1970 roku – tzw. pokolenie '70 (obecnie osoby w wieku 40–49 lat);

²⁷ R.E. Bernacka: *KANH III Questionnaire of Creative Behaviour – Presentation of the Revised Version*. In: *Psychologia twórczości – nowe horyzonty / Psychology of Creativity. New Approaches*. Red. S. Popek et al. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009; R.E. Bernacka: *KANH III*. Maszynopis w posiadaniu autorki artykułu.

- 2) pokolenie osób urodzonych około 1980 roku – tzw. pokolenie '80 (obecnie w wieku 29–39 lat);
- 3) pokolenie osób urodzonych około 1990 roku – tzw. pokolenie '90 (w tym pokoleniu, w celu zwiększenia rzetelności diagnozy, wyróżniono dwie podgrupy wiekowe, a mianowicie osoby w wieku 20–22 lat – tzw. pokolenie '90A – oraz osoby w wieku 23–28 lat – tzw. pokolenie '90B).

Wyniki i dyskusja

Na wstępie analizy uzyskanych w toku badań danych dokonano oceny zgodności rozkładów wyników w poszczególnych pokoleniach z rozkładem normalnym. Wyniki prezentuje tabela 1.

Tabela 1

Wyniki analizy testem Z Kołmogorowa-Smirnowa

Pokolenie	Test		Istotność asymptotyczna dwustronna	
	K-N	A-H	K-N	A-H
'90A	1,704	1,096	0,006	0,181
'90B	1,861	1,206	0,002	0,109
'80	0,900	0,933	0,393	0,349
'70	1,734	1,247	0,005	0,089

Objaśnienia: '70 – osoby urodzone około 1970 roku; '80 – osoby urodzone około 1980 roku; '90A – osoby urodzone w latach 1990–1992; '90B – osoby urodzone w latach 1984–1989; A-H – skala zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne; K-N – skala konformizm – nonkonformizm

Z przedstawionych w tabeli 1 wartości statystyki Z Kołmogorowa-Smirnowa wynika, że rozkład jest niezgodny z normalnym rozkładem dla skali zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne we wszystkich pokoleniach, natomiast rozkład jest zgodny z normalnym rozkładem dla skali konformizm – nonkonformizm w pokoleniu lat osiemdziesiątych.

Sprawdzono również, czy występują różnice między kobietami i mężczyznami w poszczególnych pokoleniach – wyniki prezentuje tabela 2.

Analiza testem rangowym *U* Manna-Whitneya, której wyniki przedstawia tabela 2, wykazała, że różnice między mężczyznami i kobietami są istotne statystycznie w skali konformizm – nonkonformizm w pokoleniu '90A, '90B oraz '70. Średnia ranga w grupie mężczyzn jest we wszystkich pokoleniach wyższa niż w grupie kobiet.

Tabela 2

Wyniki analizy testem *U* Manna-Whitneya różnic między kobietami i mężczyznami w skali konformizm – nonkonformizm

Test	Pokolenie		
	'90A	'90B	'70
<i>U</i> Manna-Whitneya	42522,000	26285,000	4654,500
<i>W</i> Wilcoxon	106783,000	65066,000	11209,500
Statystyka <i>Z</i>	-2,289	-6,075	-2,534
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,022 i	0,000 i	0,011 n.i.

Objaśnienia: '70 – osoby urodzone około 1970 roku; '90A – osoby urodzone w latach 1990–1992; '90B – osoby urodzone w latach 1984–1989; i – istotne statystycznie; n.i. – nieistotne statystycznie

Tabela 3

Wyniki analizy testem *t*-Studenta dla prób niezależnych skali konformizm – nonkonformizm dla pokolenia osób urodzonych około 1980 roku

Test Levene'a jednorodności wariancji		Test <i>t</i> -Studenta		
<i>F</i>	istotność	<i>t</i>	<i>df</i>	istotność dwustronna
0,880	0,349 n.i.	-6,301	219	0,000 $p < 0,001$ i

Objaśnienia: *df* – stopnie swobody; *F* – test Levene'a; i – istotne statystycznie; n.i. – nieistotne statystycznie; *p* – poziom istotności; *t* – test *t*-Studenta

Analiza testem *t*-Studenta dla prób niezależnych w skali konformizm – nonkonformizm (tabela 3) wykazała, że nonkonformizm jest istotnie statystycznie wyższy u mężczyzn niż u kobiet w pokoleniu osób urodzonych około 1980 roku $t(219) = -6,30$; $p < 0,001$.

Przeprowadzone analizy pozwalają na stwierdzenie, że rozkład wyników w poszczególnych przedziałach wiekowych badanych osób w skali konformizm – nonkonformizm odbiega od normalnego (za wyjątkiem pokolenia '80) oraz kobiety i mężczyźni różnią się ze względu na nonkonformizm osobowościowy. Nie występują natomiast różnice między kobietami i mężczyznami w skali zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne.

Przedstawione analizy były niezbędne do trafnego wyodrębnienia w trzech pokoleniach Polaków nonkonformistów konstruktywnych i pozornych. Wyniki wyodrębnienia obu grup prezentują tabele 4 i 5.

Tabela 4

Liczebności nonkonformistów
wśród osób urodzonych w latach 1990–1992 i w latach 1984–1989

Nonkonformiści	Pokolenie							
	'90A				'90B			
	kobiety (N = 358)		mężczyźni (N = 266)		kobiety (N = 278)		mężczyźni (N = 270)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ogółem	116	32	87	33	94	34	90	33
Konstruktywni	70	60	55	63	53	56	50	56
Pozorni	13	11	7	8	11	12	4	4

Dane w tabeli się nie sumują, ponieważ uwzględniono w niej tylko liczebności skrajne. W tabeli nie ujęto liczebności osób o przeciętnym nasileniu cechy.

Objaśnienia: '90A – osoby urodzone w latach 1990–1992; '90B – osoby urodzone w latach 1984–1989; N – liczebność

Tabela 5

Liczebności nonkonformistów
w pokoleniach osób urodzonych około 1970 i 1980 roku

Nonkonformiści	Pokolenie							
	'80				'70			
	kobiety (N = 119)		mężczyźni (N = 102)		kobiety (N = 114)		mężczyźni (N = 102)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ogółem	37	31	37	36	46	40	39	38
Konstruktywni	6	16	26	70	28	61	19	49
Pozorni	23	62	2	5	5	11	6	15

Dane w tabeli się nie sumują, ponieważ uwzględniono w niej tylko liczebności skrajne. W tabeli nie ujęto liczebności osób o przeciętnym nasileniu cechy.

Objaśnienia: '70 – osoby urodzone około 1970 roku; '80 – osoby urodzone około 1980 roku; N – liczebność

Następnie dokonano obliczeń za pomocą testu Chi^2 , bazując na liczebnościach nonkonformistów. Wyniki przedstawiono w tabelach 6 oraz 7.

Wyniki testu Chi^2 (tabela 7) wskazują, że jedynie w pokoleniu osób urodzonych około 1980 roku nie ma istotnych różnic między liczebnościami obserwowanymi i oczekiwanymi w zakresie nonkonformizmu konstruktywnego i pozornego. W pozostałych pokoleniach analizowane rozkłady nonkonformizmu konstruktywnego i pozornego różnią się od siebie. Nonkonformizm konstruktywny z większą częstością występuje w pokoleniach '70 i '90 niż nonkonformizm pozorny.

Tabela 6

Liczebności obserwowane i oczekiwane
po wykonaniu testu χ^2 w trzech pokoleniach

Nonkonformizm	Liczebności		Reszty
	obserwowane	spodziewane	
Pokolenie '90A			
Pozorny	125	72,5	-52,5
Konstruktywny	20	72,5	52,5
Pokolenie '90B			
Pozorny	103	59,0	-44,0
Konstruktywny	15	59,0	44,0
Pokolenie '80			
Pozorny	32	28,5	-3,5
Konstruktywny	25	28,5	3,5
Pokolenie '70			
Pozorny	47	29,0	-18,0
Konstruktywny	11	29,0	18,0

Objaśnienia: '70 - osoby urodzone około 1970 roku; '80 - osoby urodzone około 1980 roku; '90A - osoby urodzone w latach 1990-1992; '90B - osoby urodzone w latach 1984-1989

Tabela 7

Test χ^2 dla jednej zmiennej w trzech pokoleniach Polaków

Analiza statystyczna	Pokolenie			
	'90A	'90B	'80	'70
χ^2	76,034	65,627	0,860	22,345
df	1,000	1,000	1,000	1,000
Istotność	0,000 i	0,000 i	0,354 n.i.	0,000 i

Objaśnienia: '70 - osoby urodzone około 1970 roku; '80 - osoby urodzone około 1980 roku; '90A - osoby urodzone w latach 1990-1992; '90B - osoby urodzone w latach 1984-1989; χ^2 - test nieparametryczny; df - stopnie swobody; i - istotne statystycznie; n.i. - nieistotne statystycznie

Biorąc pod uwagę fakt, że różnice między mężczyznami i kobietami są istotne statystycznie w skali konformizm - nonkonformizm, sprawdzono za pomocą testu χ^2 dla dwóch zmiennych, czy różnice te zaobserwować można w grupie nonkonformistów. Wyniki tej analizy prezentuje tabela 8.

Tabela 8 przedstawia wartość testu χ^2 ($1, N=57$) = 30,13; $p < 0,001$. Dopuszczalne jest zatem przyjęcie hipotezy o istnieniu związku między płcią a nonkonformizmem w pokoleniu lat osiemdziesiątych.

Tabela 8

Różnice między mężczyznami i kobietami w grupach nonkonformistów z trzech pokoleń

Analiza statystyczna	Wartość	df	Istotność		
			asymptotyczna (dwustronna)	dokładna (dwustronna)	dokładna (jednostronna)
Pokolenie '90A (N = 145)					
Chi ²	0,571	1	0,450		
Poprawka na ciągłość	0,262	1	0,609		
Iloraz wiarygodności	0,580	1	0,446		
Dokładny test Fishera				0,478	0,307
Test związku liniowego	0,567	1	0,452		
Pokolenie '90B (N = 118)					
Chi ²	2,525	1	0,112		
Poprawka na ciągłość	1,720	1	0,190		
Iloraz wiarygodności	2,636	1	0,104		
Dokładny test Fishera				0,165	0,093
Test związku liniowego	2,503	1	0,114		
Pokolenie '80 (N = 57)					
Chi ²	30,132	1	0,000		
Poprawka na ciągłość	27,272	1	0,000		
Iloraz wiarygodności	34,178	1	0,000		
Dokładny test Fishera				0,000	0,000
Test związku liniowego	29,603	1	0,000		
Pokolenie '70 (N = 58)					
Chi ²	0,725	1	0,395		
Poprawka na ciągłość	0,263	1	0,608		
Iloraz wiarygodności	0,718	1	0,397		
Dokładny test Fishera				0,504	0,302
Test związku liniowego	0,712	1	0,399		

Objaśnienia: '70 - osoby urodzone około 1970 roku; '80 - osoby urodzone około 1980 roku; '90A - osoby urodzone w latach 1990-1992; '90B - osoby urodzone w latach 1984-1989; Chi² - test nieparametryczny; df - stopnie swobody; N - liczba ważnych obserwacji

Siła związku między analizowanymi zmiennymi mierzona statystyką $\Phi = 0,73$; $p < 0,001$ wskazuje na istnienie silnego związku między płcią a nonkonformizmem. Analiza reszt standaryzowanych (tabela 9) wska-

Tabela 9

Reszta standaryzowana ($N = 57$)

Kategorie	Wartość	95-procentowy przedział ufności dla reszt standaryzowanych	
		dolny	górnny
Kobieta / mężczyzna	0,020	0,004	0,109
Nonkonformiści	konstruktywni	0,223	0,108
	pozorni	11,103	2,883
			42,761

zuje, że występuje związek między płcią a nonkonformizmem konstruktywnym. W badanej grupie mężczyźni częściej niż kobiety byli nonkonformistami konstruktywnymi.

Interpretacja wyników badań

Z przeprowadzonych badań nad osobowościowym nonkonformizmem w trzech pokoleniach Polaków można wysnuć wnioski o znaczeniu diagnostycznym ogólnym odnoszącym się do całej grupy nonkonformistów bez wyróżniania ich kategorii.

Można stwierdzić, że – zgodnie z oczekiwaniami²⁸ – rozkład wyników skali konformizm – nonkonformizm w pokoleniach Polaków urodzonych około 1970 i około 1990 roku odbiega od normalnego, który zaobserwowano w pokoleniu lat osiemdziesiątych. Generalnie nonkonformizm konstruktywny i pozorny dotyczy około 10% badanej grupy, co potwierdzają prezentowane w tej pracy badania.

Natomiast wbrew oczekiwaniom²⁹, kobiety i mężczyźni różnią się w skali konformizm – nonkonformizm. Prezentowane w tym artykule badania, które przeprowadzono na dużej próbie, dały możliwość ustosunkowania się do tej kwestii w drodze weryfikacji statystycznej; warto uwzględnić ten fakt w kolejnych eksploracjach, jak również podczas przeprowadzania indywidualnych diagnoz testem KANH III³⁰. Przy okazji warto dodać, że nowe normy dla skali zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne KANH III nie są zróżnicowane ze względu na płeć.

Z przeprowadzonych badań nad osobowościowym nonkonformizmem konstruktywnym i osobowościowym nonkonformizmem pozornym

²⁸ R.E. Bernacka: *Nonkonformizm a twórczość*. W: *Oblicza twórczości*. Red. G. Mendecka. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2010.

²⁹ S. Poppek: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania...*; R.E. Bernacka: *KANH III Questionnaire of Creative Behaviour...*; Eadem: *Nonkonformizm a twórczość...*

³⁰ R.E. Bernacka: *KANH III...*

w trzech pokoleniach Polaków wynikają wnioski o znaczeniu szczegółowym.

Analizy statyczne badań własnych wskazują, że jedynie w pokoleniu lat osiemdziesiątych nie ma istotnych różnic między rozkładami obserwowanym i oczekiwanym w zakresie nonkonformizmu konstruktywnego i pozornego. W pozostałych pokoleniach analizowane rozkłady nonkonformizmu konstruktywnego i pozornego różnią się od siebie. Nonkonformiści konstruktywni częściej występują w pokoleniu lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych niż nonkonformiści pozorni.

Zastanawiając się nad przyczyną takiego stanu rzeczy, najpierw należałoby stwierdzić, że wyniki napawają optymizmem zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i społecznym. Pokolenie osób urodzonych około 1970 roku, które aktualnie kształtuje rzeczywistość społeczną w Polsce, ma w swoich szeregach więcej nonkonformistów konstruktywnych niż pozornych. Pomimo doświadczania w okresie wczesnego kształtowania się osobowości skrajnie sprzecznych celów społeczno-kulturowych, u osób w tym pokoleniu uruchomiony został pozytywny potencjał osobowości do rozwoju nonkonformizmu konstruktywnego. Pokolenie lat dziewięćdziesiątych, które dopiero szykuje się do zmiany „warty społecznej”, w swoich szeregach ma również więcej nonkonformistów konstruktywnych niż pozornych. Pomimo społeczno-kulturowej popularności nonkonformizmu pozornego w tym pokoleniu nonkonformistów „wziął górę” pierwiastek twórczy. Skrajny nonkonformizm społeczno-kulturowo-polityczny towarzyszący pokoleniu lat siedemdziesiątych oraz „swobodny” nonkonformizm społeczno-kulturowy towarzyszący pokoleniu dziewięćdziesiątych odegrały rolę czynników motywujących do rozwoju osobowości w kierunku konstruktywnie nonkonformistycznym u większości przedstawicieli tych pokoleń nonkonformistów. Nonkonformizm konstruktywny zwiększa szansę na efektywne wykorzystanie i rozwijanie twórczych poznawczych i realizacyjnych możliwości człowieka³¹. Nonkonformiści pokolenia lat siedemdziesiątych, doświadczając nonkonformizmu społeczno-kulturowo-politycznego jako skutecznego narzędzia przeobrażającego system społeczno-polityczny, otrzymali impuls emocjonalno-motywacyjny orientujący rozwój osobowości większości przedstawicieli tego pokolenia w kierunku konstruktywnym. Nonkonformiści z pokolenia osób urodzonych około 1990 roku doświadczający przejawów twórczego postępu cywilizacyjnego i nonkonformizmu jako narzędzia samoaktualizacji mają w swoich szeregach najwięcej osób o wysokim poczuciu wartości, odważnych, niezależnych, aktywnych i odpornych. Można więc z pewną dozą optymizmu prognozować, że

³¹ S. Popek: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania...*; Idem: *Człowiek jako jednostka twórcza...*

osobowościowy nonkonformistyczny potencjał pokolenia Polaków lat dziewięćdziesiątych stanie się podstawą twórczego przeobrażenia się systemu społecznego.

Zastanawiająca jest z kolei względna równowaga występowania nonkonformistów konstruktywnych i pozornych w pokoleniu lat osiemdziesiątych. Obecni trzydziestolatkowie rozwijali swoją osobowość w czasach kształtowania się demokracji w Polsce, w czasach nieustabilizowanych wartości i braku poczucia przewidywalności czynników przynoszących sukces, który zresztą sam w sobie był pojęciem wieloznacznym. Pokolenie lat osiemdziesiątych z jednej strony jest prawdopodobnie świadome, że nonkonformizm stanowi prawo wolnego człowieka do rozwijania swoich twórczych, poznawczych i realizacyjnych możliwości³², ale z drugiej strony prawdopodobnie doświadcza depriwacji samorealizacyjnych wynikających z różnych źródeł, między innymi z „trudnych czasów” albo ze świadomości własnych „ograniczeń” intelektualnych czy twórczych. Przypuszczać można, że nonkonformiści pozorni pokolenia lat osiemdziesiątych mają zagrożone poczucie własnej wartości, brakuje im odporności i wytrwałości, niezależności, za którymi stoją przyczyny utrudniające tym osobom dążenie do samourzeczywistnienia poprzez postawę twórczą. Wartości utylitarne i społeczne, takie jak: uznanie społeczne, sława czy popularność, są priorytetowe dla nonkonformistów urodzonych około roku 1980, przy czym zakładając względną równowagę występowania w ich grupie nonkonformistów konstruktywnych i pozornych, można przypuszczać, że prawie połowa z nonkonformistów pokolenia '80, uświadamiając sobie, że nie może się realizować twórczo, wybrała możliwość potwierdzenia poczucia własnej wartości poprzez negatywizm, bycie zauważonym, „sprzedawanie siebie”, bycie na językach. Z takich źródeł wywodzący się impuls emocjonalno-motywacyjny zorientował rozwój osobowości ludzi z tego pokolenia w kierunku nonkonformizmu pozornego.

Kolejnym bardzo ważnym wnioskiem z badań zaprezentowanych w tej pracy jest stwierdzenie istnienia silnego związku między płcią a nonkonformizmem w pokoleniu lat osiemdziesiątych. W badanej grupie mężczyźni częściej niż kobiety są nonkonformistami konstruktywnymi. Wniosek ten wydaje się komplementarny z poprzednio analizowanym w tym artykule.

Proces socjalizacji w środowisku społecznym, biorąc pod uwagę odmiennosć płci, jak można domniemywać, w sposób szczególnie dotknął kobiety nonkonformistki urodzone około 1980 roku. Temat ten jest na tyle szeroki i cenny poznawczo, że należałoby podjąć go w specjalnych studiach empirycznych. W tym miejscu warto zasygnalizować, że być może inne wartości związane z płcią wpajano młodym kobietom poko-

³² Ibidem.

lenia lat osiemdziesiątych, a inne mężczyznom³³. Generalnie zauważyć można, że „w większości dziedzin przełomowe osiągnięcia są zasadniczo udziałem mężczyzn”³⁴, a więc prawdopodobnie społeczne oczekiwania dotyczące nonkonformizmu konstruktywnego częściej są adresowane do mężczyzn niż do kobiet. Poza tym samorealizacja kobiet w świetle oczekiwań społecznych odbywa się w związku z rolą kobiety w rodzinie i odpowiedzialnością kobiety za rodzinę³⁵, a w następnej kolejności poprzez aktywność w innych sferach. Prawdopodobnie także z wielu innych niewymienionych przyczyn więcej mężczyzn niż kobiet pokolenia lat osiemdziesiątych otrzymało impuls emocjonalno-motywacyjny do rozwoju osobowości w kierunku nonkonformizmu konstruktywnego.

Na zakończenie warto podkreślić, że w tym artykule skoncentrowano się tylko na diagnozie występowania nonkonformistów w badaniach poprzecznych i jedynie zaznaczono prawdopodobny wpływ czynników socjologicznych – zakładając specyficzną podatność kształtującej się osobowości – na rozwój osobowości nonkonformistycznej konstruktywnej lub pozornej w trzech pokoleniach Polaków. Badania nad nonkonformizmem konstruktywnym i pozornym są dopiero na etapie początkowym, więc selektywne spojrzenie na czynniki prawdopodobnie kształtujące te dwa rodzaje wymiaru osobowości wydaje się usprawiedliwione. Tym samym należy zaznaczyć, że zagadnienie czynników psychospołecznych istotnych w mechanizmie kształtowania się osobowości nonkonformistycznej konstruktywnej i pozornej czeka na wyjaśnienie badawcze. Dalsze eksploracje, dotyczące na przykład temperamentalnego podłoża nonkonformizmu, postaw rodzicielskich, hierarchii wartości, zróżnicowania tej cechy osobowości ze względu na płeć, etap nauczania, czy przeprowadzenie badań podłużnych mogą być inspirujące, a wnioski z takich badań przydatne w praktyce szeroko rozumianej edukacji.

Bibliografia

Abra J., Valentine-French S.: *Gender Differences in Creative Achievement: A Survey of Explanations*. „Genetic, Social and General Psychology Monographs” 1991, vol. 117, no. 3.

³³ G. Hofstede: *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Tłum. M. Durka. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2000.

³⁴ J. Abra, S. Valentine-French: *Gender Differences in Creative Achievement: A Survey of Explanations*. „Genetic, Social and General Psychology Monographs” 1991, vol. 117, no. 3, s. 235.

³⁵ J. Piirto: *Why Are There So Few? (Creative Women: Visual Artists, Mathematicians, Musicians)*. „Roeper Review” 1991, no. 13.

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka, 1997.
- Bateson P., Hinde R.A.: *Developmental Changes in Sensitivity to Experience*. In: *Sensitive Periods in Development*. Ed. M.H. Bornstein. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- Bernacka R.E.: *Co wiemy o (non)konformizmie? W: Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*. Red. R.E. Bernacka. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- Bernacka R.E.: *KANH III. Maszynopis w posiadaniu autorki artykułu*.
- Bernacka R.E.: *KANH III Questionnaire of Creative Behaviour – Presentation of the Revised Version*. W: *Psychologia twórczości – nowe horyzonty / Psychology of Creativity. New Approaches*. Red. S. Popek et al. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- Bernacka R.E.: *Nonkonformizm a twórczość*. W: *Oblicza twórczości*. Red. G. Mendecka. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2010.
- Bernacka R.E.: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu*. W: *Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek et al. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Bernacka R.E.: *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu*. „Psychologia Rozwojowa” [Kraków] 2005, T. 10.
- Bornstein M.H.: *Sensitive Periods in Development: Structural Characteristics and Casual Interpretations*. „Psychological Bulletin” 1989, no. 105.
- Costa P.T., McCrae R.R.: *Set Like Plaster? Evidence for the Stability of Adult Personality*. In: *Can Personality Change?* Eds. T. Heatherton, J. Weinberger. Washington, DC: American Psychological Association, 1994.
- Chłopkiewicz M.: *Osobowość dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP, 1987.
- Hamer H.: *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*. Warszawa: DIFIN, 2005.
- Hofstede G.: *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Tłum. M. Durska. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2000.
- Krech D., Crutchfield R.S., Ballechey R.S.: *Individuals in Society. A Textbook of Social Psychology*. New York: McGraw Hill Book Company, 1962.
- Mach B.W.: *Self Direction and Authoritarianism under Conditions of Radical Systemic Change*. „Polish Sociological Review” 1994, no. 4 (108).
- Niemczuk A.: *Konformizm contra nonkonformizm. Analiza filozoficzna*. W: *Niezależni i ulegli. Studia o nonkonformizmie*. Red. R.E. Bernacka. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008.
- Pervin L.A.: *Psychologia osobowości*. Przekł. M. Orski. Gdańsk: GWP, 2002.

- Pietrasiniński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990.
- Piirto J.: *Why Are There So Few? (Creative Women: Visual Artists, Mathematicians, Musicians)*. „Roeper Review” 1991, no. 13.
- Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.
- Popek S.: *Konformizm-nonkonformizm jako osobowościowy mechanizm kształtujący przemienność stosunków społeczno-ustrojowych*. W: *Twórczość w teorii i praktyce*. Red. S. Popek et al. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Popek S.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
- Strzałecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.
- Van Liere C., Winkels J.W.: *Parental Socialization Values and Status Groups Trends between 1972 and 1986*. „Netherlands’ Journal of Social Sciences” 1989, no. 25.
- Zielińska M.: *Ariergarda realnego socjalizmu. Społeczne biografie pokolenia stanu wojennego*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2006.
- Zielińska M.: *Przynależność pokoleniowa jako explanandum zmian mentalności społecznej w okresie przeobrażeń systemowych*. „Rocznik Lubuski” [Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra] 2010, T. 36 [red. J. Frątczak-Müller, A. Mielczarek-Żejmo, L. Szczegóła].

Ryszarda Ewa Bernacka

Nonconformity as a personality trait of the three generations of Poles

Summary: The primary objective of this paper is to diagnose two types of non-conformists: constructive and apparent in three generations of Poles. Research shows that among non-conformists you can often find in generation 70 and 90 non-conformists constructive than apparent. In generation 80 can meet more often among men non-conformist constructive than women.

Key words: non-conformists constructive and apparent, personality, generation

Ryszarda Ewa Bernacka

Nonkonformismus als ein Persönlichkeitsmerkmal der Polen von drei Generationen

Zusammenfassung: Das Hauptzweck des Artikels ist, zwei Arten der Nonkonformisten: konstruktive und scheinbare in drei Generationen der Polen zu beurteilen. In 70er und 90er Jahren gab es mehr konstruktive als scheinbare Nonkonformisten und in 80er Jahren bildeten Frauen die überwiegende Mehrheit der konstruktiven Nonkonformisten.

Schlüsselwörter: konstruktive und scheinbare Nonkonformisten, Persönlichkeit, Generation



Dorota Turska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Anna Wankiewicz

Adecco Poland

Kto sięga po „katalizator” rozwoju? Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna uczestników programu Erasmus

Wprowadzenie

„Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju”. Ta nadrzędna deklaracja teleologiczna, zawarta już w preambule ustawy o systemie oświaty z 1991 roku¹, ma chyba jednak wymiar raczej postulatywny niż możliwy do rzeczywistej realizacji. Odnosi się bowiem do edukacji formalnej, czyli hierarchicznie zorganizowanego systemu, którego cechą immanentną jest zarówno opóźnienie wobec społecznych potrzeb i oczekiwań², jak i trudność sprostania konieczności indywidualnego zróżnicowania rozwoju³. Niewątpliwym atutem jednostek edukacji formalnej stanowi jednak fakt, że to one są dysponentami dyplomów, traktowanych jako tzw. kwalifikacja zarejestrowana. Tym samym edukacja formalna utrwała potoczne przekonanie, że procesy edukacyjne odnoszą się do określonej fazy w ontogenezie człowieka i mają swe zasadnicze miejsce w murach szkoły (uczelni). Są to przekonania dysfunkcyjne zarówno w obliczu ogromnej zmienności współczesnych społeczeństw, jak i w kontekście wiedzy psychologicznej o nielimitowanych możliwościach ludzkiego rozwoju.

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

² Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2. popr. Olecko-Białystok: MWN-Trans Humana, 1995.

³ D. Turska: *Edukacja jako impuls do pełnego rozwoju? W kręgu Jungowskich inspiracji*. „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16 (2).

Realizowana obecnie przez Unię Europejską idea „uczenia się przez całe życie”⁴ znajduje swe teoretyczne ułożenie w klasycznej już typologii procesów edukacyjnych Philipa H. Coombsa⁵, wyróżniającej – obok edukacji formalnej – także pozaformalną oraz nieformalną. Edukacja pozaformalna to wszelkie działania, które mają na celu poszerzanie wiedzy i zdobywanie umiejętności praktycznych, ale nie odbywają się w ramach formalnie ustalonego systemu oświaty. Za edukację nieformalną zaś uznaje się proces, w którym jednostka nabywa postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z doświadczeń codziennego życia oraz wpływów wychowawczych i zasobów dostępnych we własnym środowisku⁶.

Granice pomiędzy poszczególnymi typami edukacji nie są sztywno wyznaczone, przeciwnie – dopiero umiejętne połączenie typów edukacji może stanowić impuls dla pełnego rozwoju potencjału jednostki. Na potrzeby tego artykułu przyjęto, że unikatową okazją umożliwiającą połączenie różnych procesów edukacyjnych jest uczestnictwo w studenckim programie Erasmus. Erasmus to bowiem jednocześnie edukacja formalna, gdyż wyjeżdżający realizuje oficjalny program studiów uczelni przyjmującej; pozaformalna, ponieważ zwykle uczestniczy w innych zajęciach dodatkowych (najczęściej są to kursy języka obcego), a także nieformalna, jako że przebywając w zupełnie nowym środowisku, ulega innym niż dotychczasowe wpływom⁷.

Europejski program działań na rzecz mobilności studentów Erasmus

Ustanowiony decyzją Rady Europy z 15 czerwca 1987 roku⁸ program Erasmus ma na celu podniesienie poziomu kształcenia i wzmacnianie jego europejskiego wymiaru w instytucjach szkolnictwa wyższego, kreowanie poczucia jedności i tożsamości europejskiej, wsparcie mobilności studen-

⁴ Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie. Dz.U. L 327 z 24 listopada 2006 r.

⁵ Ph.H. Coombs: *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, 1968, s. 66-95.

⁶ Por. ibidem.

⁷ N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes of European Lifelong Learning Programmes for Higher Education: The Case of the Erasmus Programme in a Greek Peripheral University*. „The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences” 2010, no. 1 (5).

⁸ Decyzja nr 87/327/EEC Rady Europy z dnia 15 czerwca 1987 roku przyjmująca Europejski Program Działania na rzecz Mobilności Studentów (ERASMUS). Dz.Urz. WE L 166 z 25 czerwca 1987 r.

tów (a także pracowników dydaktycznych), podnoszenie standardów nauczania, wspieranie nauki języków obcych, zachęcanie do poszukiwania pracy za granicą⁹. Ponadto, oczekuje się, że uczestnicy programu Erasmus będą mieli bezpośredni kontakt z wieloma kulturami, co przełoży się u nich na wzrost tolerancji, otwartości na świat¹⁰. Zakłada się, że stypendyści programu w swoich rodzinnych środowiskach będą propagować budowanie struktur społecznych cechujących się „pluralizmem, tolerancją, otwartością na różnorodność i oryginalność”¹¹.

W niedawno ukończonej, już trzeciej, fazie programu (2007–2013) akcentowano ideę uczenia się przez całe życie, położono nacisk na otwarcie się uczelni na potrzeby gospodarki. Aby zrealizować tę ideę, wprowadzono nowe formy mobilności studentów, którymi są praktyki w zagranicznych przedsiębiorstwach i instytucjach¹².

Program Erasmus z roku na rok cieszy się coraz większą popularnością. W trzecim etapie programu uczestniczyły 33 państwa – wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej, kraje Europejskiego Obszaru Gospodarczego (Islandia, Norwegia, Lichtenstein i Szwajcaria) oraz Turcja. Do tej pory w programie Erasmus wzięło udział ponad 2,5 mln studentów z całej Europy, a tylko w roku akademickim 2010/2011 stypendia otrzymało ponad 230 tys. studentów¹³. W Polsce program Erasmus funkcjonuje od 1998 roku i skorzystało z niego już około 123 tys. studentów, w tym ponad 15 tys. w roku akademickim 2011/2012¹⁴. Uzasadniona wydaje się zatem teza, że Erasmus rozszerza swoje wpływy szybciej niż Unia Europejska, przez co doskonale przyczynia się do integracji wspólnotowej¹⁵. Z tego względu omawiany program stał się również przedmiotem zainteresowania nauk społecznych.

⁹ M. Ciećkiewicz: *Erasmus: cele programu Erasmus*. <http://www.students.pl/kultura/details/56157/Erasmus-cele-programu-Erasmus> [dostęp: 11.04.2013].

¹⁰ A. Demir, S. Demir: *Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi*. „Magazine of Uluslararası Sosyal Araştırmalar” 2009, no. 2 (9).

¹¹ E. Syrek: *Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej – Programy wspólnotowe: Socrates, Leonardo da Vinci*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.

¹² M. Rodrigues: *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

¹³ European Commission: *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2010–2011. A Statistical Overview*. Brussels, September 2012. http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-10-11/report_en.pdf [13.02.2013].

¹⁴ *Statystyki*. <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> [dostęp: 11.09.2013].

¹⁵ *Ibidem*.

Program Erasmus w świetle dotychczasowych badań

Przegląd literatury przedmiotu ukazuje cztery zasadnicze obszary studiów empirycznych zogniskowanych wokół problematyki programu Erasmus:

- a) socjoekonomiczne determinanty (i bariery) mobilności studentów;
- b) subiektywnie identyfikowane efekty uczestnictwa w programie;
- c) mobilni studenci w percepcji pracodawców oraz analiza losów zawodowych uczestników programu;
- d) refleksje studentów uczelni przyjmujących, dotyczące kontaktu ze stypendystami z różnych krajów¹⁶.

W rezultatach dociekań w pierwszym z wymienionych obszarów akcentuje się – w skali makro – dostęp do wykształcenia wyższego i poziomu gospodarczego rozwoju kraju pochodzenia, intensywność rządowego wsparcia, a w analizie przyczyn wyboru konkretnego kraju przyjmującego – prestiż edukacji akademickiej, odległość od domu oraz (co niebagatelne) relatywną wysokość kosztów utrzymania¹⁷. Pomimo że uczestnicy programu Erasmus otrzymują stypendia wypłacane przez uczelnię macierzystą ze środków Komisji Europejskiej, bywa, że środki te okazują się niewystarczające na pokrycie wszystkich kosztów wyjazdu. Niejednokrotnie konieczna jest pomoc finansowa ze strony rodziny studenta. Problem finansów jako ważnej bariery uczestnictwa w programie ukazują rezultaty rozległych badań Carlosa Rodrígueza Gonzáleza, Ricarda Bustilla Mesanza i Petra Mariela¹⁸: „aż 53% badanych studentów zna kogoś, kto nie mógł wziąć udziału w Programie Erasmus z powodu ograniczeń finansowych”¹⁹. Ważę tego czynnika potwierdzają wyniki studiów rodzimych, według których 37% byłych uczestników Erasmus uznaje problemy finansowe za najbardziej negatywny aspekt udziału tych osób w programie²⁰.

¹⁶ Ten obszar analiz wykracza poza przedmiot niniejszego artykułu. Nie wydaje się jednak słuszne pominięcie danych, ukazujących, że kontakt z przyjezdnymi studentami w społeczności uczelni przyjmującej redukuje wiele stereotypów i uprzedzeń, o czym tak wyraziście informuje na przykład A. Leix (A. Leix: *I Was Expecting Her to Be a Fanatic Catholic, But She Was Not*. „The New Educational Review” 2013, no. 31).

¹⁷ M. Souto-Otero et al.: *Barriers to International Student Mobility: Evidence from the Erasmus Program*. „Educational Researcher” 2013, no. 4 (42).

¹⁸ C.R. Gonzalez, R.B. Mesanza, P. Mariel: *The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical Study on the Erasmus Programme*. „The Journal of Higher Education” 2011, no. 62, s. 418.

¹⁹ Ibidem, s. 418. Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty w przekładzie autorek artykułu.

²⁰ S. Szczurkowska, M. Łopaciński: *The Mobility of Polish Students in European Universities. OBSER-Erasmus Report from Poland*. W: Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus...

Kolejnym, równie ważnym wyznacznikiem mobilności studentów okazuje się poziom znajomości języka obcego²¹. Znajomość w momencie wyjazdu tylko podstaw języka kraju docelowego bardzo utrudnia satysfakcjonujący pobyt, ale go nie uniemożliwia; takie wnioski uzyskano podczas badań w próbie studentów greckich²². Istotny jest subiektywnie rejestrowany wzrost znajomości języka jako ewidentny efekt pobytu²³. Istnieją również doniesienia ukazujące, że trzecią, obok niepewności finansowej i nieznanomości języka, przyczyną, dla której studenci wstępnie zainteresowani wyjazdem w ramach programu Erasmus nie decydują się jednak na uczestnictwo w nim, jest „brak ostatecznej motywacji”²⁴.

Należy wyraźnie podkreślić, że to właśnie doświadczenia mobilnych studentów, z perspektywy *ex post*, są najczęstszym przedmiotem dociekań empirycznych nad fenomenem Erasmusa. Zdecydowana większość badań prowadzona jest metodą wywiadu, zazwyczaj w formie nieustrukturyzowanej lub półustrukturyzowanej²⁵. Uzyskane w ten sposób dane ukazują trzy zasadnicze grupy efektów uczestnictwa w programie: rejestrowany rozwój osobowy, specyficzne ukierunkowanie kariery zawodowej oraz – w tym artykule tylko sygnalizowany – wzrost poczucia „przynależności do Europy”²⁶. Zaobserwowane efekty stanowią potwierdzenie, że spełnione zostały oczekiwania Rady Europy²⁷ co do skuteczności Erasmusa.

Najbardziej spektakularne doniesienia z badań studentów biorących udział w programie dotyczą rozwoju osobowego: studenci podkreślają wzrost samooceny i odpowiedzialności za własne postępowanie, klaryfikację celów życiowych, zmianę całościowej perspektywy widzenia świa-

²¹ C.R. Gonzalez, R.B. Mesanza, P. Mariel: *The Determinants of International Student Mobility Flows...*

²² N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes...*

²³ Ibidem; por. także: A. Demir, S. Demir: *Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi...*; U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students*. „Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi” 2013, no. 8.

²⁴ D. Orr, K. Schnitzer, E. Frackmann: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Eurostudent III 2005–2008 Final Report*. Bielefeld 2008. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/Eurostudent_III.pdf [10.02.2013].

²⁵ S. Aydin: „I Am Not the Same after My ERASMUS”: A Qualitative Research. „Qualitative Report” 2012, no. 17.

²⁶ A. Ersoy, E. Günel: *Cross-Cultural Experiences through Erasmus: Pre-Service Teachers’ Individual and Professional Development*. „Eurasian Journal of Educational Research” 2011, no. 42.

²⁷ Decyzja nr 87/327/EEC Rady Europy z dnia 15 czerwca 1987 roku...

ta, uwzględniającej zwłaszcza wrażliwość na różne kultury²⁸. Trafną, emocjonalnie nasyconą egzemplifikacją wagi i zakresu doświadczanego rozwoju osobowego (także w kontekście przewycięzania codziennych trudności²⁹) zdaje się tytuł jednego z raportów z badań: „Nie jestem taki sam po moim Erasmusie”³⁰. Uczestnicy programu wskazują również na zdobytą umiejętność współpracy w międzynarodowych zespołach, uzyskanie specyficznych doświadczeń akademickich i zawodowych („nowe impulsy”³¹), co przekłada się na oczekiwania, że umiejętność bycia mobilnym stanowić będzie zauważalny, mocny atrybut w ich profesjonalnym *curriculum vitae*³². Te subiektywne oczekiwania uczestników programu zdają się mieć obiektywne potwierdzenie w przeświadczeniach pracodawców, iż mobilni studenci (w relacji do niemobilnych) cechują się lepiej rozwiniętą umiejętnością przewycięzania problemów, konstruktywnym, zadaniowym nastawieniem oraz wytrwałością w pokonywaniu trudności³³. Jeszcze bardziej ewidentne potwierdzenie związków między mobilnością studenta a jego zatrudnieniem i zarobkami ukazuje program europejskiego badania losów zawodowych absolwentów wyższych uczelni pięć lat po ukończeniu studiów³⁴. Jak się okazuje, mobilność edukacyjna podczas studiów zasadniczo nie zwiększa szans na znalezienie pierwszej pracy w przeciągu roku od uzyskania dyplomu – dopiero w kolejnych latach uwidocznia się przewaga mobilnych podczas studiów absolwentów. Mogą oni jednak liczyć na szczególną „premię płacową” (pojmovaną jako relacja wysokości poborów pracowników różniących się w zakresie mobilności podczas studiów), sięgającą średnio 6,5% (dla wszystkich badanych krajów). Interesujące, że szczególne nagradzanie doświadczeń

²⁸ J. Stanek: *Europejski wymiar edukacji w procesie kształcenia polskich nauczycieli*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus...*; por. też: N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes...* oraz M. Rodrigues: *Determinants and Impacts of Students Mobility...*

²⁹ U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students...*

³⁰ S. Aydın: „I Am Not the Same after My ERASMUS”...

³¹ J. Wiers-Jenssen: *Norwegian Students Abroad*. „Studies in Higher Education” 2003, no. 4 (28).

³² U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students...*

³³ Badania norweskie: J. Wiers-Jenssen, S. Try: *Labour Market Outcomes of Higher Education Undertaken Abroad*. „Studies in Higher Education” 2005, no. 6 (30).

³⁴ Dane z 16 krajów: M. Rodrigues: *Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence from 16 European Countries*. Brussels 2013. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc_report_mrodrigues_student_mobility_final.pdf [15.02.2013].

związanych z mobilnością ma miejsce właśnie w Polsce, gdzie wysokość premii dla absolwentów pobierających naukę za granicą oszacowano na blisko 20%!³⁵ Te dane powinny zostać w rodzimym środowisku akademickim jak najszerzej spopularyzowane.

Dokonany przegląd literatury przedmiotu upoważnia – jak się wydaje – do przyjęcia wyjściowego założenia, że uczestnictwo w programie Erasmus dynamizuje potencjał rozwojowy młodego człowieka; dzieje się tak z powodu unikatowego, indywidualnie konstruowanego połączenia wszystkich trzech typów procesów edukacyjnych, z których edukacja nieformalna wydaje się co najmniej tak samo istotna jak formalna. Natassa Raikou i Thanassis Karalis³⁶ posługują się nawet określeniem „katalizator rozwoju” w podsumowaniu korzyści wynikających z mobilności studentów. Za niezrozumiałe uznać można zatem nikłe zainteresowanie psychologii empirycznej fenomenem uczestników Erasmusa, widoczne na tle zaprezentowanych analiz socjologicznych i ekonomicznych. Badania własne przedstawione w niniejszym artykule mają na celu poszukiwanie – za pomocą wystandaryzowanych narzędzi psychologicznych – osobowościowej specyfiki mobilnych studentów, istotnych dyspozycji, które charakteryzują osoby korzystające z „katalizatora rozwoju”.

Program badań własnych

Założono, że studenci, zastanawiając się nad uczestnictwem w programie, dokonują subiektywnego szacowania oczekiwanych zysków i ewentualnych strat. Zazwyczaj źródłem informacji o Erasmusie są znajomi, którzy wcześniej uczestniczyli w wymianie, a oni zwykle przekazują pozytywny obraz pobytu³⁷. W wypowiedziach uczestników pojawiają się jednak także doniesienia o trudnościach adaptacyjnych i ryzyku niezaliczenia semestru (roku akademickiego)³⁸. Jeżeli w efekcie subiektywnego bilansu oczekiwań i zagrożeń pojawia się decyzja o uczestnictwie, to ten zamiar należy przekształcić w odpowiednie działanie – wszak tak wielu studentom brakuje – o czym już wspomniano – „ostatecznej motywacji”. Przyjęto zatem, że o osobowościowej specyfice mobilnych studentów świadczy wysoka otwartość na doświadczenie (co powoduje dodatni bilans oszacowań) oraz wysoki poziom kontroli wolicjonalnej (umoż-

³⁵ Ibidem, s. 24.

³⁶ N. Raikou, T. Karalis: *Non-Formal and Informal Education Processes...*

³⁷ A. Szadok-Bratuń, M. Bratuń: *Erasmus w 16 smakach, czyli studenckie wyprawy po edukacyjne przyprawy*. Kobierzyce: Semata, 2009.

³⁸ U. Tekin, A.H. Gencer: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students...*

liwiający przejście „od myśli do czynu”). Obie te zmienne rozumiane są w prezentowanym tu programie badawczym jako zmienne niezależne główne.

Otwartość na doświadczenie pojmowana jest jako cecha osobowości, sytuowana w Modelu Wielkiej Piątki³⁹. Obejmuje szeroki zakres skłonności intelektualnych, kreatywnych i emocjonalnych. Składowymi otwartości na doświadczenie są: wyobraźnia, wrażliwość estetyczna, otwartość na stany emocjonalne własne i innych osób, ciekawość poznawcza, aktywne poszukiwanie bodźców, wreszcie – brak dogmatyzmu⁴⁰. Wyniki badań ukazują, że otwartość na doświadczenie współwystępuje z badawczym typem osobowości⁴¹, jak i z ogólnymi zdolnościami umysłowymi⁴². Może to wyjaśnić fakt, że osoby o wysokiej otwartości zazwyczaj stawiają sobie ambitne cele edukacyjne⁴³, chętnie pracują w międzynarodowych środowiskach⁴⁴, są mniej skłonne do kierowania się stereotypami i uprzedzeniami⁴⁵. Dane dotyczące związków między otwartością na doświadczenie a umiejętnością realizacji celów nie są jednak jednoznaczne – istnieją zarówno raporty postulujące, jak i negujące taką zależność⁴⁶.

Kontrola wolicjonalna pojmowana jest jako suma procesów pozwalających na przekształcenie zamierzeń w zachowanie, przy czym procesów tych nie da się wyprowadzić z samych informacji, na podstawie których jednostka podjęła decyzję o zachowaniu⁴⁷. Kontrola wolicjonalna wzmac-

³⁹ R.R. McCrae, P.T. Costa: *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Przekł. B. Majczyna. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ L. Larson, P. Rottinghaus, F.H. Borgen: *Meta-analysis of Big Six Interests and Big Five Personality Factors*. „Journal of Vocational Behavior” 2002, no. 61, s. 217–239.

⁴² J.B. Asendorpf, M.A.G. van Aken: *Validity of Big Five Personality Judgments in Childhood: A 9 Year Longitudinal Study*. „European Journal of Personality” 2003, no. 17, s. 1–17. Por. też: B. Zawadzki et al.: *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae: Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1998.

⁴³ E.C. Fein, H.J. Klein: *Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation: Linking behavioral self-regulation to five-factor model factors, facets, and a compound trait*. „International Journal of Selection and Assessment” 2011, no. 2 (19).

⁴⁴ E. Molleman, M. Broekhuis: *How Working in Cross-Functional Teams Relates to Core Attributes of Professional Occupations and the Moderating Role of Personality*. „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice” 2011, no. 16 (1).

⁴⁵ K.O. Cokley et al.: *Predicting Student Attitudes about Racial Diversity and Gender Equity*. „Journal of Diversity in Higher Education” 2010, no. 3 (3), s. 187–199.

⁴⁶ E.C. Fein, H.J. Klein: *Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation...*

⁴⁷ J. Kuhl, T. Goschke: *A Theory of Action Control*. In: *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Eds. J. Kuhl, J. Beckmann. Göttingen: Hogrefe, 1994, s. 93–124.

nia aktywującą siłę zamiaru i hamuje siły konkurencyjne dopóty, dopóki nie zostaną uruchomione odpowiednie procesy poznawcze i „zimne” strategie emocjonalne, które doprowadzą do osiągnięcia założonego celu. Występuje wtedy tzw. konstruktywna orientacja na działanie, pojmowana jako przeciwieństwo utrudniającej realizację orientacji na stan⁴⁸. Wyróżnia się odmienne wzory orientacji na stan:

- a) wzór zawarty w procesie planowania i podejmowania decyzji;
- b) wzór pojawiający się w sytuacji niepowodzeń; oraz
- c) wzór występujący podczas wykonywania czynności.

Jak piszą Julius Kuhl i Thomas Goschke⁴⁹, dwa pierwsze z wymienionych typów orientacji związane są z niedoczynnością systemu inicjującego działanie („wola ograniczona”). Istnieje także „wola eksplozyjna”, stanowiąca efekt nadczynności systemu inicjującego działanie, która wywołuje orientację na zmienność, ale również może utrudniać realizację zadania.

W wyniku przedstawionej analizy literatury przedmiotu sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- H1: Studenci uczestniczący w programie Erasmus charakteryzują się wyższą otwartością na doświadczenie (pojmowaną jako cecha osobowości) niż studenci nieuczestniczący w programie. W celu weryfikacji hipotezy H1 zastosowano narzędzie diagnostyczne: Inwentarz Osobowości NEO-FFI⁵⁰.
- H2: Uczestnicy programu Erasmus przejawiają wyższy poziom kontroli wolicjonalnej: a) podczas planowania i podejmowania decyzji, b) po doznanych niepowodzeniach, c) podczas realizacji zadania. W celu weryfikacji hipotezy H2 zastosowano narzędzie diagnostyczne: Skala Kontroli Działania⁵¹, w polskiej adaptacji Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej⁵².

W badaniach wykorzystano również skalę Dane Metryczkowe, stanowiącą podstawę stosowania kryteriów doboru osób parami do porównywanych grup: kryterialnej (uczestnicy programu) oraz kontrolnej (studenci niemobilni). W skali zawarto pytania o wiele zmiennych niezależnych ubocznych, takich jak: wiek, płeć oraz kierunek i rok studiów, a także – uwzględniając wymogi formalne kwalifikacji do programu –

⁴⁸ M. Marszał-Wiśniewska: *Siła woli a temperament*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1999.

⁴⁹ J. Kuhl, T. Goschke: *A Theory of Action Control...*

⁵⁰ B. Zawadzki et al.: *Inwentarz Osobowości...*

⁵¹ J. Kuhl: *Action Control: The Maintenance of Motivational States*. In: *Motivation, Intention and Volition*. Eds. F. Halisch, J. Kuhl. Berlin-New York: Springer-Verlag, 1987.

⁵² M. Marszał-Wiśniewska: *Siła woli...*

dane na temat średniej ocen z całego toku studiów oraz stopnia znajomości języka angielskiego i innych języków obcych. Ponadto osoby, które nie zdecydowały się na udział w programie, proszono o podanie przyczyn takiej decyzji. Wstępnie wyeliminowano z postępowania badawczego studentów wskazujących na barierę w postaci niepewności finansowej⁵³.

W badaniach, prowadzonych od stycznia do marca 2013 roku, wzięli udział studenci Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Dobór do grupy kryterialnej miał charakter celowy. Za pośrednictwem Erasmus Student Network nawiązano kontakt z 98 uczestnikami programu, z tej grupy badanie ukończyło 46 osób, w tym 30 kobiet (65%) i 16 mężczyzn (35%). Nie dążono przy tym do uzyskania grupy równolicznej ze względu na płeć, ponieważ wśród uczestników Erasmusa przeważają kobiety⁵⁴.

Dane dotyczące charakterystyki zmiennych niezależnych ubocznych w grupie kryterialnej były podstawą doboru osób do grupy kontrolnej. Stosowano metodę doboru parami, dążąc do uzyskania jak najmniejszej wariancji wewnątrz pary. Na tym etapie o wypełnienie skali Dane Metryczkowe poproszono około 100 osób, ponieważ szukano studentów najbardziej „podobnych” do zakwalifikowanych do grupy kryterialnej uczestników programu. Ostatecznie wyłoniono grupę kontrolną złożoną z 46 osób, której charakterystyka ze względu na wszystkie analizowane zmienne nie odbiega istotnie od charakterystyki grupy kryterialnej.

Analiza wyników

W celu weryfikacji hipotez badawczych zastosowano test *t*-Studenta służący porównaniu średnich w próbach niezależnych (kryterialnej i kontrolnej). Zostały spełnione wymagane założenia o normalności rozkładu oraz homogeniczności wariancji⁵⁵.

Uzyskane wyniki wnioskowania statystycznego odnośnie do hipotezy H1: „Studenci uczestniczący w programie Erasmus charakteryzują się wyższą otwartością na doświadczenie (pojmowaną jako cecha osobowości) niż studenci nieuczestniczący w programie”, zawiera tabela 1.

⁵³ C.R. Gonzalez, R.B. Mesanza, P. Mariel: *The Determinants of International Student Mobility Flows...*

⁵⁴ *Statystyki...*

⁵⁵ M. Cypryańska, S. Bedyńska: *Porównanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*. W: *Statystyczny drogowskaz*. Red. S. Bedyńska, A. Brzezicka. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.

Tabela 1

Wartość testu t-Studenta dla prób niezależnych –
zmienna otwartość na doświadczenie

Grupa	Zmienne		Test t-Studenta
	\bar{X}	SD	
Kryterialna (N = 46)	29,89	6,18	2,13 p = 0,036
Kontrolna (N = 46)	27,23	5,76	

Objaśnienia: \bar{X} – średnia arytmetyczna; N – liczebność; p – poziom istotności; SD – odchylenie standardowe

Źródło: A. Wankiewicz: *Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna studentów uczestniczących w Programie Erasmus*. 2013. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki. Instytut Socjologii. Praca magisterska. Maszynopis.

Przedstawione w tabeli 1 dane ukazują, że średnia wartość otwartości na doświadczenie w grupie studentów uczestniczących w programie Erasmus jest istotnie wyższa od poziomu tej zmiennej w grupie kontrolnej.

W tabeli 2 przedstawiono wyniki wnioskowania odnośnie do hipotezy H2: „Uczestnicy programu Erasmus przejawiają wyższy poziom kontroli wolicjonalnej: a) podczas planowania i podejmowania decyzji, b) po doznanych niepowodzeniach, c) podczas realizacji zadania”.

Tabela 2

Wartość testu t-Studenta dla prób niezależnych –
komponenty kontroli wolicjonalnej

Kontrola wolicjonalna	Grupa				Test t-Studenta
	kryterialna (N = 46)		kontrolna (N = 46)		
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	
Podczas planowania i podejmowania decyzji	6,15	2,84	5,50	2,57	1,15n.i.
Po doznanych niepowodzeniach	4,89	2,38	4,73	2,86	0,28n.i.
Podczas realizacji zadania	8,91	1,95	7,93	2,55	2,06 p = 0,042

Objaśnienia: \bar{X} – średnia arytmetyczna; N – liczebność; n.i. – nieistotne statystycznie; p – poziom istotności; SD – odchylenie standardowe

Źródło: A. Wankiewicz: *Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna studentów uczestniczących w Programie Erasmus*. 2013. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki. Instytut Socjologii. Praca magisterska. Maszynopis.

Zaprezentowane w tabeli 2 rezultaty badań informują, że nie występują różnice między porównywanymi grupami w nasileniu kontroli wolicjonalnej po doznanych niepowodzeniu. Natomiast średni wynik kontroli podczas planowania i podejmowania decyzji w grupie kryterialnej jest wyższy niż wynik uzyskany w grupie niemobilnych studentów, jednak

różnica ta nie jest statystycznie istotna. Znaczący okazuje się wyższy wynik uczestników Erasmusa w przypadku komponentu realizacyjnego kontroli wolicjonalnej.

Dyskusja wyników – zakończenie

Dyskusję nad rezultatami badań własnych należałoby rozpocząć od zastanowienia się nad kwestią rzetelności uzyskanych danych i ich reprezentatywności. Specyfika prowadzonych badań wymogła dobór celowy osób do grupy kryterialnej i – w konsekwencji – kontrolnej, przez co badana próba nie ma charakteru reprezentatywnego. W efekcie nieuprawnione jest formułowanie wniosków odnoszących się do całej populacji polskich studentów. Zastosowany sposób doboru respondentów uznano za najbardziej właściwy w przypadku wybranej procedury porównawczej. Stosując metodę doboru parami, dążono do uzyskania maksymalnej homogeniczności grup w zakresie zmiennych niezależnych ubocznych. Dzięki temu pary z grup uczestników Erasmusa i osób nieuczestniczących w programie są do siebie „podobne” pod względem wieku oraz roku i kierunku studiów, średniej ocen i poziomu znajomości języków obcych. Zastosowano także narzędzia badawcze, które cechuje zadowalająca charakterystyka psychometryczna, ponadto dołożono wszelkich starań, aby kontrolować porównywalność warunków przebiegu badań dla wszystkich uczestników.

Referowane badania należy traktować jako pilotażowe dla bardziej rozległych i – w poczuciu autorek – koniecznych eksploracji. Należy mieć również świadomość, że uzyskane wyniki powinny być traktowane z ostrożnością, głównie z powodu niewielkiej liczby respondentów. Pomimo tego w przedstawionych w niniejszym artykule badaniach uzyskano potwierdzenie postulowanej w literaturze tezy, iż studentów mobilnych cechuje wyższy poziom otwartości na doświadczenie. Nierozstrzygnięte pozostaje nadal pytanie, czy cecha ta jest przyczyną, czy skutkiem uczestnictwa w programie. Autorki optują za pierwszą z tych odpowiedzi, a to z dwóch powodów. Przede wszystkim cechy osobowości mają podłoże biologiczne (w ujęciu Paula T. Costy i Roberta R. McCrae⁵⁶), a wpływ środowiska jest w tej sferze wręcz marginalny. W związku z tym kilkumiesięczny (zwykle od 3 do 6 miesięcy) pobyt stypendialny może raczej wyeksponować manifestację już istniejącej otwartości (na przykład w postaci zainteresowania obcymi obyczajami) niż ją spowodować (w przypadku „wyjściowego” deficytu tej dyspozycji) tak, by zapisała się ona w odpowiedziach na pytania kwestionariusza NEO-FFI. Ponadto, założeniem badań własnych było stwierdzenie, że otwartość na doświadczenie

⁵⁶ R.R. McCrae, P.T. Costa: *Osobowość...*

jest warunkiem *sine qua non*, aby w indywidualnych szacowaniach oczekiwania wobec wyjazdu przeważały zyski, skutkujące podjęciem decyzji.

Jak już wspomniano, za „przejście” od podjęcia decyzji do jej realizacji odpowiedzialna jest kontrola wolicjonalna. Zasadnicza przewaga uczestników programu Erasmus nad ich niemobilnymi kolegami sprowadza się do efektywności komponentu wykonaniowego. Oznacza to wyższą (i relatywnie bardzo wysoką) umiejętność „zatopienia się”⁵⁷ w realizowaną czynność i ignorowania wszelkich dystraktorów, tendencję do doprowadzania rozpoczętej pracy do końca. W ten sposób – jako słabość wyłącznie realizacyjnego wymiaru siły woli – autorki wyjaśniają stwierdzone w literaturze przedmiotu zjawisko „braku ostatecznej motywacji”, która powoduje, że studenci wstępnie zainteresowani wyjazdem ostatecznie nie decydują się na uczestnictwo w programie⁵⁸.

Uzasadnione wydaje się twierdzenie, że uczestnictwo w *Europejskim programie działań na rzecz mobilności studentów „Erasmus”* stanowi indywidualnie konstruowany, niepowtarzalny „katalizator rozwoju”. Otwartość na doświadczenie i umiejętność doprowadzenia do końca podjętych działań zdaje się zwiększać szanse sięgnięcia po ten katalizator. Dotychczas uczyniły tak miliony młodych ludzi, co przekłada się na potężny impuls rozwojowy całego pokolenia Europejczyków. Warto o tym pamiętać w kontekście obecnych dyskusji na temat zmniejszenia budżetu programu, a nawet możliwości jego zawieszenia⁵⁹.

Bibliografia

- Asendorpf J.B., Aken M.A.G. van: *Validity of Big Five Personality Judgments in Childhood: A 9 Year Longitudinal Study*. „European Journal of Personality” 2003, no. 17.
- Aydin S.: „I Am Not the Same after My ERASMUS”: A Qualitative Research. „Qualitative Report” 2012, no. 17.
- Ciećkiewicz M.: *Erasmus: cele programu Erasmus*. <http://www.students.pl/kultura/details/56157/Erasmus-cele-programu-Erasmus> [dostęp: 11.04.2013].
- Cokley K.O. et al.: *Predicting Student Attitudes about Racial Diversity and Gender Equity*. „Journal of Diversity in Higher Education” 2010, no. 3 (3).
- Coombs Ph.H.: *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, 1968.

⁵⁷ M. Marszał-Wiśniewska: *Siła woli...*

⁵⁸ D. Orr, K. Schnitzer, E. Frackmann: *Social and Economic Conditions...*

⁵⁹ A. Osborn: *Student Mobility Threatened by Cash Crisis*. „University World News” 2012, no. 242.

- Cypryńska M., Bedyńska S.: *Porównanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*. W: *Statystyczny drogowskaz*. Red. S. Bedyńska, A. Brzezicka. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2007.
- Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie. Dz.U. L 327 z 24 listopada 2006 r.
- Decyzja nr 87/327/EEC Rady Europy z dnia 15 czerwca 1987 roku przyjmująca Europejski Program Działań na rzecz Mobilności Studentów (ERASMUS). Dz.Urz. WE L 166 z 25 czerwca 1987 r.
- Demir A., Demir S.: *Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi*. „Magazine of Uluslararası Sosyal Araştırmalar” 2009, no. 2 (9).
- Ersoy A., Günel E.: *Cross-Cultural Experiences through Erasmus: Pre-Service Teachers' Individual and Professional Development*. „Eurasian Journal of Educational Research” 2011, no. 42.
- European Commission: *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2010-2011. A Statistical Overview*. Brussels, September 2012. http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-10-11/report_en.pdf [13.02.2013].
- Fein E.C., Klein H.J.: *Personality Predictors of Behavioral Self-Regulation: Linking behavioral self-regulation to five-factor model factors, facets, and a compound trait*. „International Journal of Selection and Assessment” 2011, no. 2 (19).
- Gonzalez C.R., Mesanza R.B., Mariel P.: *The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical Study on the Erasmus Programme*. „The Journal of Higher Education” 2011, no. 62.
- Kuhl J.: *Action Control: The Maintenance of Motivational States*. In: *Motivation, Intention and Volition*. Eds. F. Halisch, J. Kuhl. Berlin-New York: Springer-Verlag, 1987.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2. popr. Olecko-Białystok: MWN-Trans Humana, 1995.
- Larson L., Rottinghaus P., Borgen F.H.: *Meta-analysis of Big Six Interests and Big Five Personality Factors*. „Journal of Vocational Behavior” 2002, no. 61.
- Leix A.: *I Was Expecting Her to Be a Fanatic Catholic, But She Was Not*. „The New Educational Review” 2013, no. 31.
- Marszał-Wiśniewska M.: *Siła woli a temperament*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1999.
- McCrae R.R., Costa P.T.: *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Przekł. B. Majczyńska. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005.

- Molleman E., Broekhuis M.: *How Working in Cross-Functional Teams Relates to Core Attributes of Professional Occupations and the Moderating Role of Personality*. „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice” 2011, no. 16 (1).
- Orr D., Schnitzer K., Frackmann E.: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Eurostudent III 2005–2008 Final Report*. Bielefeld 2008. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/Eurostudent_III.pdf [10.02.2013].
- Osborn A.: *Student Mobility Threatened by Cash Crisis*. „University World News” 2012, no. 242.
- Program LLP/Erasmus. *Stypendia wyjazdowe dla studentów*. https://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=1282&mid=14&mref=229_230 [dostęp: 8.09.2013].
- Raikou N., Karalis T.: *Non-Formal and Informal Education Processes of European Lifelong Learning Programmes for Higher Education: The Case of the Erasmus Programme in a Greek Peripheral University*. „The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences” 2010, no. 1 (5).
- Rodrigues M.: *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.
- Rodrigues M.: *Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence from 16 European Countries*. Brussels 2013. https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc_report_mrodrigues_student_mobility_final.pdf [15.02.2013].
- Souto-Otero M. et al.: *Barriers to International Student Mobility: Evidence from the Erasmus Program*. „Educational Researcher” 2013, no. 4 (42).
- Stanek J.: *Europejski wymiar edukacji w procesie kształcenia polskich nauczycieli*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.
- Statystyki*. <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> [dostęp: 11.09.2013].
- Syrek E.: *Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej – Programy wspólnotowe: Socrates, Leonardo da Vinci*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.
- Szczurkowska S., Łopaciński M.: *The Mobility of Polish Students in European Universities. OBSER-Erasmus Report from Poland*. W: *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2007.

- Szadok-Bratuń A., Bratuń M.: *Erasmus w 16 smakach, czyli studenckie wyprawy po edukacyjne przyprawy*. Kobierzyce: Semata, 2009.
- Tekin U., Gencer A.H.: *Effects of the Erasmus Programme on Turkish Universities and University Students*. „Trakya Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi” 2013, no. 8.
- Turska D.: *Edukacja jako impuls do pełnego rozwoju? W kręgu Jungowskich inspiracji*. „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16 (2).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Eds. J. Kuhl, J. Beckmann. Göttingen: Hogrefe, 1994.
- Wankiewicz A.: *Otwartość na doświadczenie i kontrola wolicjonalna studentów uczestniczących w Programie Erasmus*. 2013. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Wydział Pedagogiki. Instytut Socjologii. Praca magisterska. Maszynopis. (Praca ta we wrześniu 2013 roku zdobyła I miejsce w konkursie na najlepszą pracę magisterską dotyczącą idei uczenia się przez całe życie, organizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie).
- Wiers-Jenssen J.: *Norwegian Students Abroad*. „Studies in Higher Education” 2003, no. 4 (28).
- Wiers-Jenssen J., Try S.: *Labour Market Outcomes of Higher Education Undertaken Abroad*. „Studies in Higher Education” 2005, no. 6 (30).
- Zawadzki B. et al.: *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae: Adaptacja polska*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1998.

Dorota Turska, Anna Wankiewicz

**Who is reaching for “catalyst” development?
Openness to experience and volitional control
of Erasmus participants**

Summary: The article presents a thesis that only combining processes of formal education with informal and non-formal one is considered as an impulse to a full development of one’s potential. It has been posited that participation in the Erasmus programme, defined in the literature as “catalyst development”, is a unique opportunity for individually constructed combination of all three types of educational processes. The phenomenon of so common students’ mobility is basically regarded as the field for sociological and economical analyses, to the lesser extent it of interest of empirical psychology. The research has been undertaken in order to search for personality characteristics of the Erasmus programme participants. The obtained results show that students using the “catalyst development” have higher level of openness to experience and stronger volitional control (in terms of realization) while compared with non-mobile students.

Key words: non-formal education, informal education, the Erasmus programme, openness to experience, volitional control

Dorota Turska, Anna Wankiewicz

Wer greift zum „Entwicklungskatalysator“?

Die Offenheit zur Erfahrung und voluntative Kontrolle der Erasmus-Programm-Teilnehmer

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel wird die These aufgestellt, dass erst eine Integration von formellen und informellen Bildungsprozessen ein Impuls zu vollkommener Entwicklung des menschlichen Potentials werden kann. Eine ungewöhnliche Gelegenheit dazu ist die Teilnahme am Studentenprogramm „Erasmus“, dem in der Fachliteratur als „Entwicklungskatalysator“ bezeichneten Förderprogramm der Europäischen Union. Das Phänomen der allgemeinen Mobilität der Studenten, das zum Thema soziologischer und wirtschaftlicher Analysen wird, findet nur selten seine Widerspiegelung in empirischer Psychologie. Die Verfasserinnen haben eigene Forschungen durchgeführt, um spezifische Persönlichkeitsmerkmale der Teilnehmer zu ergründen. Die Ergebnisse zeigen, dass die den „Entwicklungskatalysator“ benutzenden Studenten im Vergleich zu immobilen Studenten in höherem Maße für Erfahrung offen sind und über stärkere voluntative Kontrolle verfügen.

Schlüsselwörter: informelle u. paraformelle Bildung, Erasmus-Programm, Offenheit zur Erfahrung, voluntative Kontrolle



Piotr Błajet
Beata Przyborowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Krajowe Ramy Kwalifikacji z perspektywy rozwoju człowieka

Wprowadzenie

Zmiany dokonujące się na rynku pracy, rozwój technologiczny, nowe idee, procesy modernizacyjne oraz demograficzne sprawiają, że każdy człowiek w ciągu swojego życia będzie musiał stawiać czoła nowym wyzwaniom. W tym kontekście szczególnie istotna staje się umiejętność uczenia się. Wszyscy dziś stoimy w obliczu nadrzędnego pytania: w jaki sposób można stale, efektywnie i szybko uczyć się, by nadążyć za gwałtownie zmieniającym się światem? Kierowanie zmianami i procesem uczenia się stało się zadaniem numer jeden zarówno organizacji gospodarczych, jak i organizacji publicznych, mamy tu na myśli: szkoły i uczelnie wyższe. Przystosowywanie się współczesnego człowieka poprzez edukację do zmieniającego się świata, a także do antycypacji zmian nie jest kwestią wyboru, ale dalszego funkcjonowania i rozwoju. Sytuacji, w której współczesny system edukacji coraz częściej stabilizuje się przez zmiany, towarzyszy zwykle intensyfikacja niepewności. Jest to problem do rozwiązania zarówno przez jednostki, jak i przez instytucje. Uczelnie wyższe poszukują coraz to nowych i lepszych „narzędzi” do radzenia sobie z niepewnością. W obecnych czasach tradycyjne kształcenie nie wystarczy, aby zaspokoić potrzeby indywidualne i społeczne. Z jednej strony nowy sposób opisywania szeroko rozumianej edukacji – poprzez efekty uczenia się, z drugiej – konieczność reagowania na zmiany na rynku pracy w toku całego życia człowieka wymuszają lepsze dopasowanie indywidualnych oraz społecznych systemów szkolenia i kształcenia do zmieniających się potrzeb jednostki i społeczeństwa.

Aby wyjść naprzeciw nowym oczekiwaniom i potrzebom, umożliwić ludziom rozwój zawodowy i osobisty, stworzono koncepcję Europejskich Ram Kwalifikacji. Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) w założeniach i praktyce miały ułatwić porównywanie kwalifikacji zdobywanych w różnym czasie, różnych miejscach i formach. Ramy Kwalifikacji umożliwiają dostosowanie kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku pracy, wzrost mobilności pracowników, wypromowanie i ułatwienie uczenia się przez całe życie. Kraje europejskie dobrowolnie przystępują do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji, które mają być przygotowywane w odniesieniu do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji. ERK pozwolą na uznanie efektów uczenia się w różnych miejscach: w systemie edukacji i poza nim, w trybie edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, w kształceniu ogólnym i zawodowym, w szkołach, na uczelniach, a także na kursach i szkoleniach zawodowych. Docelowo wszystkie kwalifikacje nadawane w Europie (poświadczane przez dyplomy, świadectwa, certyfikaty, upoważnienia) będą zawierały odniesienie do poziomu Krajowych Ram Kwalifikacji, a za ich pośrednictwem – do Europejskich Ram Kwalifikacji¹.

Krajowe Ramy Kwalifikacji w perspektywie rozwojowej

Od 2011 roku w planowaniu zadań edukacyjnych w polskich uczelniach obowiązują Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK)², na podstawie których opracowane zostały Wzorcowe Efekty Kształcenia (WEK) dla pięciu kierunków studiów, w tym pedagogiki. Efekty wzorcowe dla pedagogiki zostały wypracowane przez środowisko pedagogiczne. Procesowi ich tworzenia towarzyszyły dyskusje, często burzliwe, ale jednocześnie nasycone troską o wpływ WEK na jakość kształcenia, o to, czy rzeczywiście zaktywizują studentów i uczynią ich odpowiedzialnymi za proces kształcenia, a także czy wspomogą ich w rozwoju. W kontekście dokonujących się aktualnie zmian, jako pedagodzy, zadajemy sobie również takie pytania: Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu osiąganie zakładanych efektów kształcenia będzie wspomagać rozwój człowieka? Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu konstrukcja Krajowych Ram Kwalifikacji i Wzorcowych Efektów Kształcenia, w których opisane są efekty kształcenia dla kierunku pedagogika, odnosi się do koncepcji rozwoju człowieka?

¹ Podajemy na podstawie: *Polska Rama. Skąd się wzięła rama kwalifikacji?* <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/133-skad-sie-wziela-rama-kwalifikacji> [dostęp: 1.09.2013].

² *Krajowe Ramy Kwalifikacji uczenia się przez całe życie.* <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-szkolnictwo/> [dostęp: 10.10.2013].

W teorii i praktyce funkcjonują różne podejścia do edukacji. Nie sposób je tutaj przytaczać. My posłużymy się kategorią ideologii edukacyjnych i jej trzema odmianami: romantyczną, transmisji kulturowej, progresywną. Romantycy utrzymują, że to, co pochodzi od samego dziecka, jest najważniejszym aspektem rozwoju. Środowisko pedagogiczne powinno być przyzwalające w takim stopniu, aby umożliwić rozwinięcie się potencjału. Ideologia transmisji kulturowej zakłada przekazywanie współczesnej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości. Progresywizm utrzymuje, że wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym je społeczeństwem lub środowiskiem. Progresywiści definiują rozwój jako pokonywanie w miarę niezmiennych, uporządkowanych poziomów. Celem wychowawczym jest – w ujęciu progresywizmu – ewentualne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju w życiu dorosłym, a nie jedynie zdrowe funkcjonowanie dziecka na obecnym poziomie³. Naszym zdaniem, ta trzecia ideologia, choć deklarowana w dokumentach ministerstwa edukacji, jest najmniej obecna w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Szczegółowo na ten temat pisze Maria Dudzikowa w książce *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju”*. Oznacza to, że w wychowaniu najmniej wykorzystuje się podejście rozwojowe. Stąd nasze pytanie: czy reforma (rewolucja?!) edukacji w duchu KRK i WEK wprowadza w tym zakresie jakąś zmianę i wzbogaca założenia kształcenia o perspektywę rozwojową? W celu odpowiedzi na to pytanie dokonaliśmy analizy KRK z perspektywy koncepcji rozwoju człowieka⁴.

Znane są różne koncepcje rozwoju (między najważniejszymi istnieje ścisła korelacja, co może pośrednio świadczyć o ich wartości poznawczej i praktycznej), między innymi dotycząca rozwoju jednostki, kultury, systemów koncepcja rozwoju autorstwa Clare’a W. Gravesa. O swojej koncepcji autor pisze następująco: „Proponuję, by na rozwój psychiczny dojrzałej istoty ludzkiej patrzeć jak na rozwijający się, oscylujący proces, nacechowany progresywnym podporządkowywaniem się starszych i prymitywniejszych zachowań nowszym systemom wyższego rzędu, z uwzględnieniem zmian egzystencjalnych jednostki. Każdy następujący etap, fala czy poziom egzystencji jest stanem, przez który ludzie przechodzą, podążając do następnych poziomów istnienia. Człowiek skupiony na jednym etapie egzystencji przejawia psychikę właściwą dla tego stanu. Uczucia, motywacje, etyka, biochemia, stopień neurologicznej aktywacji,

³ L. Kohlberg, R. Mayer: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Red. Z. Kwieciński. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.

⁴ P. Błajet, B. Przyborowska: *What Can „Integral” Mean in Education*. „Kultura i Edukacja” 2012, nr 6, s. 66–80.

system poznawczy, wierzenia, poglądy na temat zdrowia psychicznego, chorób umysłowych i ich leczenia, preferencje dotyczące przywództwa, edukacja, ekonomia, polityczne teorie i działania – są w przypadku danej osoby właściwe etapowi rozwojowemu, na jakim się właśnie znajduje”⁵. Model C.W. Gravesa został dotąd sprawdzony w badaniach, którymi objęto ponad 50 tys. ludzi na całym świecie w różnych kręgach kulturowych; nie odkryto żadnych poważniejszych odchyień od tego schematu⁶. Oryginalna koncepcja Gravesa została rozwinięta przez Dona Becka i Christophera Cowana. Rozwiniętą wersję koncepcji jej autorzy nazwali dynamiką spiralną. Don Beck i Christopher Cowan są nie tylko naukowcami, zaangażowani byli między innymi w likwidację apartheidu w RPA – z powodzeniem wykorzystywali zasady dynamiki spiralnej w procesie reorganizacji gospodarki, żywienia społeczności lokalnych, w reformie edukacji, w toku łagodzenia konfliktów między mniejszościami. Dynamika spiralna stanowi opis systemu wartości, który jest efektem interakcji między warunkami życia a ludzkimi zdolnościami adaptacyjnymi do problemów życiowych. Innymi słowy – to system podstawowych kodów, które decydują o tym, jak ludzie myślą, a nie – co myślą (przekonania) i co robią (zachowania). Przekonania i zachowania są manifestacjami kodów podstawowych.

W koncepcji Becka i Cowana wyróżnia się 8 kodów podstawowych, które określane są za pomocą kolorów (dobrych przypadkowo).

W koncepcji Gravesa zakłada się, że rozwój człowieka polega na wchodzeniu na coraz wyższe szczeble (poziomy) po drabinie rozwojowej. Graves był jednym z pionierów (może obok Baldwina, Deweya, Masłowa) w pokazywaniu, jak szerokie zastosowanie w rozwiązywaniu problemów może mieć schemat rozwojowy: od biznesu – poprzez zarządzanie – do edukacji.

W podejściu rozwojowym do rozwiązywania problemów społecznych zakłada się, że:

- jest wiele różnych wartości i światopoglądów różniących się stopniem złożoności;
- wiele problemów z jednego poziomu można rozwiązać tylko poprzez wzniesienie się na wyższy poziom;
- tylko poprzez wspieranie ewolucji mogą zostać zaprowadzone ład i sprawiedliwość społeczna.

⁵ Cyt. za: K. Wilber: *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*. Tłum. C. Urbański. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2006, s. 25.

⁶ K. Wilber: *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*. Przeł. H. Smagacz. Warszawa: Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, 2002, s. 60.

Tabela 1

Clare'a W. Gravesa koncepcja rozwoju w ujęciu Dona E. Becka

Poziom (kolor)	Wiek*	Podstawowy kod	Podstawowe potrzeby
Beżowy	0-18 miesięcy	przeżycie	zaspokajaj podstawowe potrzeby: pokarm, woda, schronienie, prokreacja; przeżyj za wszelką cenę
Purpurowy	1-3 lat	więzi	znajdź bezpieczeństwo i zabezpieczenie, chroń gniazdo rodzinne, broń krewnych
Czerwony	3-6 lat	egocentryzm	podjmuj wyzwania, potwierdzaj siebie, żyj teraźniejszością, poszukuj przyjemności w działaniu
Niebieski	7-8 lat	celowość	zaświadczać prawdzie, przekonaniom, poświęcaj się dla jutra, stosuj samodyscyplinę
Pomarańczowy	9-14 lat	przedsiębiorczość	„produkuj” dobre życie, stwarzaj technologie, osiągnij sukces, projektuj postęp
Zielony	15-21 lat	humanizm	odnawiaj koncentrację na człowieku, poszukuj zgody, deklaruje pluralizm wartości, współczuj
Żółty	nieokreślony	integralność	poszukuj autentyczności, myśl systemowo, planuj kompleksowo, opiekuj się naturą
Turkusowy	nieokreślony	holizm	odbieraj świat całościowo, uzgadniaj wszystkie szczegóły, odnów głęboką duchowość

* Przypisywanie poziomu rozwoju do wieku ma jedynie znaczenie statystyczne, w konkretnych przypadkach może nie być związku między wiekiem a poziomem rozwoju, na przykład dwudziestolatek może zatrzymać się na czerwonym poziomie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D.E. Beck: *Stages of Social Development. The Cultural Dynamics That Spark Violence, Spread Prosperity, and Shape Globalization*. http://www.spiraldynamics.net/DrDonBeck/essays/stages_of_social_development.htm [1.09.2013].

Z tabeli 1 wynika, że:

- szkoła podstawowa i średnia (od 7. do 14. roku życia) to okres rozwoju konwencjonalnego oraz wchodzenie w poziomy postkonwencjonalny;
- studia (od 18.-19. roku życia) to okres rozwoju postkonwencjonalnego (o czym dalej).

Koncepcja rozwoju a poziomy Krajowych Ram Kwalifikacji

Wspomaganie rozwoju, zgodnie z myśleniem Lwa Wygotskiego, polega na działaniu w strefie rozwoju i w strefie najbliższego rozwoju⁷. Na przykład dziecko na poziomie purpurowym rozwoju świadomości musi doznawać „bliskości z najbliższymi”, a jednocześnie muszą być stwarzane możliwości samodzielnego zmagania się z trudnościami (na przykład wchodzenie na drzewo) i doświadczania autonomii. Uczeń szkoły średniej doskonalący wiedzę i umiejętności konwencjonalne, aby rozwijać się, musi mieć możliwość zmagania się z wyzwaniami nowymi, nietypowymi (na przykład wykonywanie i realizacja projektów). Społeczeństwo na wysokim poziomie technologicznym, finansowo-bankowym, aby rozwijać się, musi w swoich dążeniach uwzględniać wyzwania postkonwencjonalne (na przykład rozwój więzi społecznych, rozwój kultury, opieka nad naturą).

Postanowiliśmy przeprowadzić analizę treści deskryptorów poziomów KRK, a w dalszej części opisów Wzorcowych Efektów Kształcenia dla studiów pedagogicznych z perspektywy koncepcji rozwoju Gravesa, aby sprawdzić, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu strategia KRK wspomaga rozwój ucznia i studenta. Analizie poddane zostały jedynie opisy dotyczące kompetencji (a nie wiedzy i umiejętności), wychodzimy bowiem z założenia, że to, jak wiedza i umiejętności będą wykorzystywane, warunkowane jest przez posiadane kompetencje społeczne.

W celu uproszczenia narracji wykorzystano klasyfikację poziomów rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga, przy czym przyjęto, że na poziomie prekonwencjonalnym najważniejsze potrzeby wiążą się z przeżyciem (beżowy), więziami (purpurowy), potwierdzeniem swojej odrębności (czerwony), na poziomie konwencjonalnym najważniejsze potrzeby to celowe działania (niebieski), przedsiębiorczość rozumiana jako dążenie do osiągnięć (pomarańczowy), natomiast na poziomie postkonwencjonalnym najważniejsze potrzeby to humanizm, autentyczność, relacyjność (interindywidualność) (zielony), integralność (żółty, turkusowy)⁸.

Z zestawienia (tabela 2) wynika, że kształcenie do poziomu szkoły policealnej według KRK powinno odbywać się na poziomie konwencjonalnym, nie wkraczać na poziomy postkonwencjonalny, mimo iż prawa rozwojowe zakładają konieczność wychodzenia poza etapy konwencjonalne.

W tabelach 3 i 4 przedstawiono podobne co w tabeli 2 zestawienie w odniesieniu do KRK dla kształcenia wyższego.

⁷ L.S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Tłum. A. Brzezińska et al. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2002, s. 156.

⁸ Zob. K. Wilber: *Psychologia integralna...*, s. 239–359 (końcowe tabelaryczne zestawienie różnych koncepcji rozwojowych).

Tabela 2

Przykładowe zapisy deskryptorów poziomów KRK dla szkoły podstawowej, gimnazjum (zawodowej) i średniej (policealnej) oraz ich kwalifikacja z perspektywy koncepcji rozwoju Gravesa

poziom edukacji	Poziomy polskich Krajowych Ram Kwalifikacji		Kompetencje społeczne
	poziom rozwoju	kody	
Szkoła podstawowa	czerwony, niebieski	egocentryzm, celowość; imperialność; zainteresowania, zasady, cele	praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście (niebieski)
Gimnazjum	niebiesko-pomarańczowy	celowość, przedsiębiorczość; indywidualizm, osiągnięcia	praca lub nauka pod nadzorem o pewnym stopniu autonomii (niebieski)
Szkoła zawodowa	pomarańczowy	przedsiębiorczość, indywidualizm, osiągnięcia	podnoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów
Szkoła średnia	pomarańczowo-zielony	przedsiębiorczość, humanizm; przynależność, wrażliwość, pluralizm, sieci	samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom (pomarańczowy); nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą lub nauką (niebieski)
Szkoła policealna	pomarańczowy	przedsiębiorczość, indywidualizm, osiągnięcia	zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom; analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych osób

Tabela 3

Przykładowe zapisy deskryptorów poziomów KRK dla szkoły wyższej oraz ich kwalifikacja z perspektywy koncepcji rozwoju Gravesa

poziom edukacji	Poziomy polskich Krajowych Ram Kwalifikacji		Kompetencje społeczne
	poziom rozwoju	kody	
Licencjat	żółto-turkusowy	integralność, holizm; wspieranie strumieni ewolucji, integrowanie różnorodności w sposób wybiórczy, głębokie otwarcie na wielowymiarową transracjonalną percepcję	zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami (pomarańczowy); ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach (żółty) związanych z pracą lub nauką; ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup (pomarańczowy)
Studia magisterskie	żółto-turkusowy	integralność, holizm; wspieranie strumieni ewolucji, integrowanie różnorodności w sposób wybiórczy, głębokie otwarcie na wielowymiarową transracjonalną percepcję	zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych (żółty); ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądów strategicznych wyników zespołów (pomarańczowy)
Studia doktoranckie	żółto-turkusowy	integralność, holizm; wspieranie strumieni ewolucji, integrowanie różnorodności w sposób wybiórczy, głębokie otwarcie na wielowymiarową transracjonalną percepcję	wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią (pomarańczowy), etyką naukową i zawodową (żółty) oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań (żółty)

Tabela 4

Wzorcowe Efekty Kształcenia dla studiów pedagogicznych w zakresie kompetencji społecznych oraz kwalifikacja efektów kształcenia wedle koncepcji rozwoju Gravesa

Poziom edukacji	Kompetencje	Poziom rozwoju (wedle koncepcji Gravesa)
1	2	3
Studia I stopnia	(K_K01) ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonuje samooceny własnych kompetencji i doskonalą umiejętności, wyznacza kierunki własnego rozwoju i kształcenia (K_K02) docenia znaczenie nauk pedagogicznych dla utrzymania i rozwoju prawidłowych więzi w środowiskach społecznych i odnosi zdobytą wiedzę do projektowania działań zawodowych (K_K03) ma przekonanie o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie pedagogiki (K_K04) ma przekonanie o wadze zachowania się w sposób profesjonalny, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej (K_K05) dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą, poszukuje optymalnych rozwiązań, postępuje zgodnie z zasadami etyki (K_K06) jest świadomy istnienia etycznego wymiaru w badaniach naukowych (K_K07) jest przygotowany do aktywnego uczestnictwa w grupach, organizacjach i instytucjach realizujących działania pedagogiczne i zdolny do porozumiewania się z osobami będącymi i niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie (K_K08) odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne	żółty zielony niebieski, pomarańczowy pomarańczowy niebieski żółty zielony pomarańczowy

1	2	3	cd. tab. 4
Studia II stopnia	(K_K01) ma pogłębioną świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego (K_K02) jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych i osobistych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w podejmowaniu indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie pedagogiki; angażuje się we współpracę (K_K03) docenia znaczenie nauk pedagogicznych dla rozwoju jednostki i prawidłowych więzi w środowiskach społecznych, ma pozytywne nastawienie do nabywania wiedzy z zakresu studiowanej dyscypliny naukowej i budowania warsztatu pracy pedagoga (K_K04) utożsamia się z wartościami, celami i zadaniami realizowanymi w praktyce pedagogicznej, odznacza się rozwagą, dojrzałością i zaangażowaniem w projektowanie, planowaniu i realizowaniu działań pedagogicznych (K_K06) odznacza się odpowiedzialnością za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje i prowadzone działania oraz ich skutki, czuje się odpowiedzialny wobec ludzi, dla których dobra stara się działać, wyraża taką postawę w środowisku specjalistów i pośrednio modeluje to podejście wśród innych (K_K07) jest wrażliwy na problemy edukacyjne, gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem, w tym z osobami niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne (K_K08) ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy i świata	pomarańczowy niebieski, pomarańczowy zielony pomarańczowy żółty, niebieski, pomarańczowy zielony, żółty żółty	

W założeniach KRK dla szkoły wyższej występuje względna równowaga między nastawieniem konwencjonalnym i postkonwencjonalnym, podczas gdy z prawidłowości rozwojowych wynika, że to drugie powinno przeważać. W nieznacznym tylko stopniu akcentuje się kształtowanie relacji społecznych (brak koloru zielonego).

W WEK dla kierunku pedagogika występuje względna równowaga między nastawieniem konwencjonalnym i postkonwencjonalnym. W większym stopniu niż w KRK dla szkoły wyższej akcentuje się kształtowanie relacji społecznych.

Wnioski z analizy

Oto wnioski z analizy przedstawionego w tabelach 2-4 materiału:

1. KRK w zakresie kompetencji dla szkół podstawowych i średnich korelują z poziomami rozwoju człowieka, nie wkraczają w strefę najbliższego rozwoju.
2. KRK w zakresie kompetencji dla kształcenia wyższego oraz WEK (poza studiami pedagogicznymi II stopnia) tylko nieznacznie przekraczają poziom konwencjonalny.
3. W KRK dominuje myślenie atomistyczne nad relacyjnym (kooperacyjnym – poziomy zielony, żółty).
4. W WEK znacznie mocniej niż w KRK akcentowane jest znaczenie relacji, współpracy, integralności, etyki.

Wynika z tego, że założenia KRK zostały opracowane bez należytego wykorzystania wiedzy o prawach rozwoju człowieka i w związku z tym pojawiają się poważne wątpliwości, czy kształcenie według KRK będzie wspomagać rozwój ucznia i studenta. Ponadto w KRK w nieznacznym tylko stopniu akcentuje się aspekt relacyjny funkcjonowania człowieka.

Podsumowanie

Cywilizacja zachodnia wchodzi w etap rozwoju postkonwencjonalnego, jak wynika z badań Becka i Cowana. Właściwością poziomu postkonwencjonalnego jest diasporyzacja i autonomizacja środowisk. Tym, co może przeciwdziałać dezintegracji, a z różnic czyni siłę spajającą (jak dwa bieguny magnezu), wydaje się kultura. Zwracał na to uwagę Zygmunt Bauman w swoim wykładzie otwierającym Europejski Kongres Kultury we Wrocławiu we wrześniu 2011 roku:

„Jak to Państwo już zapewne zauważyli, nicią przewodnią mojego referatu jest myśl, że przyszłość politycznej Europy zależy od losu europejskiej kultury. A los ten z kolei, zważywszy na postępującą i prawdo-

podobnie nieodwracalną diasporyzację środowisk życia, zależy od tego, jak dalece potrafimy rozwinąć sztukę przeobrażenia kulturowej różnorodności z pasywu w aktywa, przeniesienia jej z rubryki »winien« do rubryki »ma«, i summa summarum – uznania jej za atut, a nie obciążenie domagające się pozbycia”⁹. I nieco wcześniej: „Całkiem ostatnio Lionel Jospin ulokował nadzieję na nową doniosłą dla świata rolę dla Europy do odegrania w jej »zniuansowanym podejściu do bieżących realiów«. Europa nauczyła się, jak powiada, »jak pozostawiać za sobą byłe antagonizmy, a nowe konflikty rozwiązywać polubownie«, jak »przyciągnąć do współpracy szeroki wachlarz kultur« i jak żyć z perspektywą stałego kulturowego zróżnicowania traktowanego jako nieodłączny, a i fortunny atrybut kondycji ludzkiej, a nie jak dotąd kłopot tymczasowy. Zauważmy, że Jospin wylicza tu umiejętności, jakich nasz coraz bardziej zdiasporyzowany świat potrzebuje jak płuca tlenu”¹⁰.

To właśnie na polu kultury, rozumianej jako środowiska porozumienia, współpracy i współodpowiedzialności, a nie rachunku ekonomicznego, może dochodzić do integracji diaspor, i to pomimo zróżnicowania ekonomicznego czy jemu na przekór. Wydaje się, że sławne hasło „Ekonomia, głupcze” („It’s the economy, stupid”), które przyniosło Billowi Clintonowi zwycięstwo w wyborach prezydenckich w USA w 1992 roku, powinno być zastępowane jego parafrazą: „Kultura, głupcze!”¹¹.

Na koniec powróćmy jeszcze do edukacji. Aby możliwa stała się realizacja projektu integracji europejskiej, któremu w edukacji nadano miano procesu bolońskiego (Krajowe Ramy Kwalifikacji i Wzorcowe Efekty Kształcenia stanowią nieodłączny składnik tego procesu), niezbędne jest stymulowanie rozwoju uczących się (młodzieży, dorosłych) ku poziomom postkonwencjonalnym¹². Analiza dokumentów ministerialnych budzi raczej sceptycyzm wobec możliwości realizacji projektu integracji europejskiej. Wynika z tych materiałów, że w niedostatecznym stopniu akcentowane są kompetencje postkonwencjonalne – w ujęciu Gravesa: zielone, żółte, turkusowe – bez których uzyskania postulaty integracyjne pozostaną utopią (WEK dla studiów pedagogicznych II stopnia stanowią tu ważny wyjątek). Również w zakresie regulacji prawnych dotyczących

⁹ Z. Bauman: *Czego nas uczy centralna Europa?* http://wyborcza.pl/1,75475,10254951,Czego_nas_uczy_centralna_Europa_.html [dostęp: 16.12.2014].

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Slogan ten skonstruowany został przez nas zupełnie niezależnie od tytułu programu w TVP2 „Kultura, głupcze”, wyemitowanego po raz pierwszy 11 września 2011 roku.

¹² Zob. P. Błajet: *Niebieska władza, pomarańczowy nauczyciel, zielony uczeń*. W: *Nauczyciel: misja czy zawód. Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 107–115.

nauki postkonwencjonalne podejście nie znalazło zrozumienia w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego – nastąpił tu regres w kierunku parametryzacji i merkantylizacji działalności naukowej: o wartości dokonania mają decydować nie gremia autorytetów naukowych, a redaktorzy naczelni czasopism naukowych, którzy rozliczani są ze sprzedaży produktu naukowego.

W obliczu nowych uregulowań prawnych istnieje duże niebezpieczeństwo, że pracownicy nauki zmuszeni zostaną do uprawiania zbieractwa punktowego, które zastąpi i stłumi dążenia do rozwoju. Kto wtedy zajmie się kompetentnie wspomaganie rozwoju studentów?!

Bibliografia

- Bauman Z.: *Czego nas uczy centralna Europa?* http://wyborcza.pl/1,75475,10254951,Czego_nas_uczy_centralna_Europa_.html [dostęp: 16.12.2014].
- Beck D.E.: *Stages of Social Development The Cultural Dynamics that Spark Violence, Spread Prosperity, and Shape Globalization.* http://www.spiral-dynamics.net/DrDonBeck/essays/stages_of_social_development.htm [1.09.2013].
- Błajet P.: *Niebieska władza, pomarańczowy nauczyciel, zielony uczeń.* W: *Nauczyciel: misja czy zawód. Społeczne i profesjonalne aspekty roli.* Red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- Błajet P., Przyborowska B.: *What Can „Integral” Mean in Education.* „Kultura i Edukacja” 2012, nr 6.
- Kohlberg L., Mayer R.: *Rozwój jako cel wychowania.* W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji.* Red. Z. Kwieciński. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
- Krajowe Ramy Kwalifikacji uczenia się przez całe życie. <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-szkolnictwo/> [dostęp: 10.10.2013].
- Polska Rama. *Skąd się wzięła rama kwalifikacji?* <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/prk/133-skad-sie-wziela-rama-kwalifikacji> [dostęp: 1.09.2013].
- Wilber K.: *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości.* Tłum. C. Urbański. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2006.
- Wilber K.: *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia.* Przeł. H. Smagacz. Warszawa: Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, 2002.
- Wygotski L.S.: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie.* Tłum. A. Brzezińska et al. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2002.

Piotr Błajet, Beata Przyborowska

The National Qualifications Framework from the perspective of human development

Summary: The article aims at a comparative analysis of the assumptions of the National Qualifications Framework (NQF) for lifelong learning – spiral dynamics forwarded by C. Graves, and complimented by L. Vygotsky's zone of proximal development (ZPD). The content of NQF has been analyzed in terms of social competences in relation to the descriptions of levels in development according to the spiral dynamics. The analyses show that NQF does not incorporate the rules of human development support to a satisfactory extent. Moreover, in NQF assumptions, an atomistic approach seems to preponderate the relational one. This may prove that according to the NQF, which barely entails post-conventional competences, education becomes inadequate to post-conventional Europe.

Key words: human development, reform, the National Qualification Framework, education

Piotr Błajet, Beata Przyborowska

Krajowe Ramy Kwalifikacji in Bezug auf Entwicklung des Menschen

Zusammenfassung: In ihrem Artikel vergleichen die Verfasser die Grundsätze von Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) (dt.: Qualifikationsrahmen für polnische Schulabschlüsse) mit der Konzeption der menschlichen Entwicklung – „spirale Dynamik“ von C. Graves samt dem Prinzip von Handlungen in der Zone der nächsten Entwicklung von L. Wygotski. Analysiert wurden die KRK- Deskriptoren im Bereich der sozialen Kompetenzen in Bezug auf Beschreibung der Entwicklungsstufen in der spiralen Dynamik. Aus der Analyse geht hervor, dass KRK nur in unzureichendem Maße die die Förderung der menschlichen Entwicklung definierenden Prinzipien in Betracht ziehen. Außerdem bevorzugen KRK atomistische und nicht relationale Betrachtungsweise, was heißen kann, das die den KRK entsprechende und nur in geringem Maße postkonventionelle Kompetenzen umfassende Bildung, an das die postkonventionelle Stufe ersteigende Europa nicht angepasst wird.

Schlüsselwörter: Entwicklung des Menschen, Reform, Krajowe Ramy Kwalifikacji, Bildung



Adam Roter
Uniwersytet Śląski

Wyczerpanie się potencjału państwa narodowego na rzecz potencjału mniejszości etniczno-regionalnych (przykład Górnego Śląska)

Wstęp

W ostatnich dziesięciu latach w naukach społecznych dominuje analiza zjawisk i dyskursów dotyczących kryzysów tożsamościowych, ekonomicznych, inercji młodych pokoleń niezdolnych do buntu. W pewnym sensie można powiedzieć, że tacy myśliciele jak José Ortega y Gasset¹ czy Florian Znaniecki², przestrzegający przed terrorem mas czy rządami motłochu, mogą święcić tryumf, ponieważ ich ostrzeżenia zostały wysłuchane. Obserwujemy powrót do elitarności w ramach globalnego świata, owładniętego popkulturą papką; owa popkultura sięga do pewnego pułapu, a powyżej zawieszony jest już społeczny „szklany klosz”. W Polsce mamy do czynienia z budzeniem się tożsamości regionalnych, aspirujących do uznania własnej odrębności i poszanowania praw z tym związanych. Prezentowany tekst stanowi próbę spojrzenia na to zjawisko z perspektywy pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Analizę oparto na przykładzie potencjału społecznego autochtonów na Górnym Śląsku, którzy coraz bardziej masowo domagają się uznania swojego prawa do autonomii. Budzi to wiele kontrowersji, sprzyja ujawnianiu się mnóstwa postaw związanych ze strachem, z pogardą czy „peerelonostalgia”. Każdy ma prawo oceniać zjawiska społeczne, ale obowiązkiem inteligencji jest ich tłumaczenie.

¹ J. Ortega y Gasset: *Bunt mas*. Przeł. P. Niklewicz. Warszawa: Muza, 2002.

² F. Znaniecki: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN, 2001.

W roku 2011 odbył się ostatni spis ludności. Wynika z niego, że przynależność etniczno-narodową, inną od polskiej, deklaruje 1,47 mln osób. Najliczniejszą grupę stanowią Ślązacy – 847 tys. (w tym ponad 400 tys. zadeklarowało narodowość śląską jako pierwszą; pozostali – jako drugą). Następną grupą są Kaszubi – 233 tys., kolejną Niemcy – 148 tys., i Ukraińcy – 51 tys. Okazuje się, że strach przed małymi liczbami, opisywany przez Appaduraiego, może się potęgować, kiedy małe liczby rosną³. Pomimo amalgamacji poczucie odrębności przejawiające się w kulturze, tradycji, języku jest bowiem silnie identyfikowane jako autodefinicja, czyli tożsamość. Również masowe wysiedlenia autochtonów – przymusowe, ale i dobrowolne – nie spowodowały osłabienia poczucia tożsamości etniczno-narodowej. Napływ na Górny Śląsk ludności z innych części kraju przyczynił się jedynie do tego, że region ten stał się jeszcze bardziej różnorodny i wielokulturowy, zgodnie ze swoją wielowiekową tradycją historyczną.

Kontekst historyczno-kulturowy

Obserwacja tych procesów pozwala na stwierdzenie, iż potencjał regionu został rozszerzony o inne niż dotychczas przyjęte wzorce kulturowe. Zrodziło to jednak szereg konfliktów i sporów, które mają swoje uwarunkowania historyczne, wpływające na jakość postrzegania i rozumienia problematyki regionalnej dzisiaj. Współczesny spór o Górny Śląsk w pełni oddaje zapotrzebowanie na tłumaczy rozumiejących uwikłania życia na pograniczu kultur, co jest jednym z podstawowych zadań pedagogów. Gdybyśmy mieli ograniczyć poglądy na temat Śląska i Ślązaków do prostego, aczkolwiek radykalnego myślenia, to sprowadzałyby się to do dwóch stanowisk. Z jednej strony autochtoni, którzy co roku w swoich marszach żądają „uszanowania swoich praw”, głównie prawa do samostanowienia, wyrażającego się w hasle: „Wolny Śląsk – Polska cała!”⁴, mają poczucie specyficznej dumy. Ich hasła postrzegane są jako dążność do separatyzmu, tendencja do wywyższania się, a nawet demonstracja pogardy dla Polski, wyrażana między innymi w wypowiedzi Lloyda George’a, iż Śląsk w rękach Polaków to tak jakby „małpie dać zegarek”. Z drugiej strony zaś pokutują etykiety, iż Ślązacy traktowani są przez centrum (na przykład układ warszawsko-krakowski) jako region wyeksploatowany, staroprze-

³ A. Appadurai: *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: PWN, 2009.

⁴ Tak skandowali członkowie Ruchu Autonomii Śląska (RAŚ) w dniu 13 lipca 2013 roku podczas siódmego marszu tej organizacji, w którym według danych szacunkowych wzięło udział około 4 tysięcy osób.

mysłowy, o niskim kapitale kulturowym. Świetnie te dylematy zostały opisane przez Tomasza Zaryckiego, który dokonał interpretacji tekstów i wypowiedzi naukowców, publicystów i artystów, często na Śląsku traktowanych jako protagonistów życia społecznego⁵. Z analizy tekstu Zaryckiego jasno wynika, że problem jest nierozwiązany. Jak pogodzić prawo dążenia do autonomii z osłabieniem wynikających z tego dążenia napięć w kraju? Czym zastąpić postawy resentymentu historycznego? A także w jaki sposób okres transformacji wpłynął na zachowania Górnoślązaków? W końcu w czteromilionowej aglomeracji dominującą grupą, obok osób zaangażowanych, wydają się ludzie indyferentni narodowościowo⁶; dzieje się tak na pewno z przyczyn historycznych („podwójne obywatelstwo”), ale i z powodu zjawisk komercjalizacji, globalizacji świata. Ludzie indyferentni narodowościowo stają się specyficznym buforem ochronnym, łagodzą spory pomiędzy autochtonami a ludnością napływową. Ten spór o tożsamość śląską w niektórych środowiskach już nie istnieje, w innych jest bardzo silny, uzależniony od poczucia krzywdy historycznej, ale również od imponderabiliów, wpływających na to, co w nauce za Pierre’em Bourdieu nazywamy Doxa, czyli potocznie ugruntowane przekonania⁷.

Nieco inne wnioski nasuwają się po przeanalizowaniu przedstawionych w książce *Być narodem? Ślązacy o Śląsku* wyników badań, przeprowadzonych na 503 osobach deklarujących narodowość śląską i grupach 30 tzw. normalsów (54 wywiady swobodne) oraz 20 ekspertów ważnych dla regionu śląskiego (wywiady)⁸. Zdaniem autorów badań, „deklarowanie narodowości śląskiej ma złożone przyczyny. Nie mamy do czynienia z prostym ruchem tak/nie, z postawieniem krzyżyka w kratce [...]. Dominuje śląskość autentyczna i bezinteresowna, a dopiero w dalszej kolejności pojawiają się przyczyny natury historycznej czy politycznej”⁹. To dobrze, bo postawy tożsamościowe budowane afirmatywnie, a nie w kontrze, są silniejsze oraz stwarzają więcej możliwości porozumienia i współdziałania z innymi. Tożsamość pozytywna nie bazuje na kompleksach, nie składają się na nią przede wszystkim lęk i zaprzeczenie – nie wymaga zatem agresywnej obrony. Innymi słowy – jest to śląskość

⁵ T. Zarycki: *Peryferie. Nowe ujęcie zależności centro-peryferyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009, s. 269–306.

⁶ Ciekawym przykładem jest tutaj fakt likwidacji w Raciborzu pomnika bohatera Górnoślązaków – Arki Bożka – w celu pozyskania miejsca pod budowę centrum handlowego.

⁷ P. Bourdieu: *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Przekł. A. Zawadzki. Kraków: Universitas, 2001.

⁸ E.A. Sekuła et al.: *Być narodem? Ślązacy o Śląsku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012.

⁹ Ibidem, s. 13.

samoświadoma, autoteliczna i społecznie użyteczna¹⁰. Taka śląskość to kapitał, w najszerszym tego słowa znaczeniu – czyli kapitał ludzki i społeczny, który jest konwersowany na kapitał kulturowy i społeczny. Bohdan Jałowiecki w swoim tekście stwierdził, powołując się między innymi na Stanisława Ossowskiego pojęcie ojczyzny prywatnej, iż nie rozumie, dlaczego ludzie nie mogą identyfikować swojej tożsamości jako śląskiej. I dlaczego decyduje o tym sąd, czyli państwo – centrum? W badaniach zauważono jedynie, że „tendencje separatystyczne właściwie nie pojawiają się wśród badanych, którzy domagają się jedynie uznania ich odrębności i zapewnienia im praw należnych mniejszości, kultywowania tradycji i kultury, które powinny być obecne w programach szkolnych, ale także w lokalnej prasie i telewizji”¹¹. Z cytowanej pracy wyłania się więc obraz Śląska i Ślązaków oparty na różnorodności. Z jednej strony kultywuje się wspomnienie tragicznej przeszłości, z drugiej odsyła do koncepcji tradycji wynalezionej, opartej między innymi na @śląskości, pokoleniu 2.0, w którym śląskość traktowana jest przez internautów jako „kategoria fanowska”¹². Kultura Internetu rzadko bywa rozpatrywana w kontekście wyzwalania się potencjału tożsamości – taka sytuacja może zachęcać do pogłębionej eksploracji w tym zakresie.

Różnorodność Górnego Śląska ujawnia się w rekultywacji regionu staroprzemysłowego, przekształcania go w miasta ogrodów, teren turystyki kulturowej; obok smutnych skutków transformacji, niedokończonego stadionu, paraliżu kolei, katastrof górniczych powstaje nowoczesna architektura, gmachy użyteczności publicznej i instytucji kulturalnych (na przykład nowa siedziba Narodowej Orkiestry Symfonicznej Polskiego Radia, Muzeum Śląskie, Centrum Kongresowe, Centrum Informacji Naukowej i Biblioteka Akademicka). Aspiracje autonomiczne istnieją równocześnie z aspiracjami metropolitarnymi, aby w konsekwencji wywołać tzw. efekt Bilbao¹³. Te same przemiany dotyczą kultury symbolicznej, która dalej w dużej mierze jest plebejska i reprezentowana przez śląskie „heimatowe”¹⁴ disco i rubaszny żart rodem ze *Świętej wojny*¹⁵. Na drugim

¹⁰ Ibidem, s. 13.

¹¹ Ibidem, s. 27.

¹² Ibidem, s. 133.

¹³ Nazwa efektu pochodzi od nazwy hiszpańskiego miasta Bilbao, dawniej ośrodka przemysłowego, który dzięki projektowi Muzeum Guggenheima stał się mekką turystów.

¹⁴ Heimat – z niemieckiego ‘ojczyzna, kraj ojczysty, macierz, miejsce, z którego wywodzi się jednostka’. Na Śląsku słowo to utożsamiane jest z prywatną ojczyzną, ulicą, domem, miejscem zamieszkania.

¹⁵ *Święta wojna* – serial produkowany przez TVP SA w latach 1998–2009, cieszący się dużą oglądalnością w Polsce. Na Śląsku odbierany jako obraźliwy dla Ślązaków. Reż. Dariusz Goczał.

biegunie kultury odnajdujemy jednak wybitnych twórców, szczególnie z młodego pokolenia (na przykład Szczepan Twardoch, Wojciech Kuczek, Magdalena Piekorz). W kulturze masowej Kaliber 44, Artur Rojek i jego alternatywny OFF Festival, Rawa Blues, Ars Cameralis czy zespół Dżem na stałe wpisały się w bogactwo regionu i rozpoznawalne są także poza nim.

Kulturowa ambiwalentność Górnego Śląska sprawia, iż badacz musi ważyć sądy, by nie ulec pokusie bycia wyrazistym za cenę mijania się z prawdą. Ten dualizm poznawczy towarzyszący badaczowi regionu wzmacniany jest przez efemeryczność etykiet tożsamościowych nadawanych Górnoszlązakom, którzy po wojnie traktowani byli jak Niemcy, natomiast gdy emigrowali do Niemiec, stawali się tam podejrzanymi Polakami. Szczepan Twardoch relacjonuje spotkanie z takim człowiekiem – Ślązakiem, który wyjechał do Niemiec – i cytuje go: „wie pan, ja przez całe życie nie wiedziałem, kim jestem, i dalej nie wiem, kim jestem, bo kim ja jestem, wszędzie obcy, nigdzie u siebie... Jakby mnie w ogóle nie było. Myślałem sobie, że może być Ślązakiem, tylko, wie pan... Kto ja jest...?”¹⁶ W podobnym tonie pisał filolog klasyczny Zbigniew Kadłubek w *Listach z Rzymu*: „Ślonsk się traci a jo niy umja się z tym pogodzić. Ślonsk je mojom religijom, mojom krwojom, kronży wy mje. Jo tyż się traca: w śródziymnomorskim lufcie czuja, że utrata boli. Wszystko się traci: willa Nerona, imperium, Ślonsk, jo. Co zostowo?”¹⁷ Profesor konstatuje, że stworzył książkę w języku, którego nie ma, a „im bardziej chce się pojawić, tym bardziej znika”¹⁸. Interpretując myśl pisarza identyfikującego się ze Śląskiem, można sądzić, że odzwierciedla ona hipotezę o Górnoszlązakach jako ludności labilnej, plemiennej, indyferentnej, zakompleksionej, tragicznie potraktowanej przez historię. Apologeta Śląska – Kazimierz Kutz – w *Piątej stronie świata* pisze o zawirowaniach historii własnej rodziny: „My tu na pograniczu żyliśmy jak na ostrzu kosy, bo w ciągu ostatnich stu lat przetoczyły się tu trzy wojny i trzy powstania; [...] po dwa razy na przemian byliśmy obywatelami Niemiec i Polski [...], maltretowano naszą odmienność, kulturę i na przemian germanizowano, polonizowano i rusyfikowano, zawsze wbrew naszej ochocie”¹⁹.

¹⁶ S. Twardoch: *Jakby go w ogóle nie było*. „Polityka” 2013, nr 2902, s. 82.

¹⁷ Z. Kadłubek: *Listy z Rzymu*. Katowice: Księgarnia św. Jacka, 2008, s. 30. Teksty przepisywano z zachowaniem ich oryginalności. Autor ma świadomość, iż w 2012 roku Rada Języka Polskiego (składająca się z 32 naukowców, językoznawców i historyków) przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk orzekła, że nie istnieje język śląski. Język śląski nie spełnia warunków formalnych art. 19 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 6.01.2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych ani art. 1 *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych*.

¹⁸ S. Twardoch: *Jakby go w ogóle nie było*...

¹⁹ K. Kutz: *Piąta strona świata*. Kraków: Znak, 2010, s. 87.

Górnoślązacy – pomiędzy autodeprecjacją a megalomanią plemienną

Z pewnością przytoczone opisy literackie korespondują z twardymi faktami empirycznymi, które świadczą o rosnącej świadomości Górnoślązaków. W pierwszym marszu Ruchu Autonomii Śląska²⁰ uczestniczyło 300 osób (2006 rok). W 2002 roku, zgodnie z wynikami Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań, narodowość śląską zadeklarowało 173 200 osób, a w 2011 roku – ponad sześciokrotnie więcej. W świetle tych faktów ciekawe wydaje się wysnuć wniosku, że wzrastająca deklaratywność tożsamości śląskiej nie stanowi historycznego odwołania się do etniczności, ale jest odpowiedzią na próby ennacjonalizacji. Zdaniem Elżbiety Sekuły: „To, co często bywa postrzegane w kategoriach labilności, wypływało raczej z braku identyfikacji z którymś z trzech ukształtowanych już narodów i nacjonalizmów. W tej sytuacji skryztałizowała się konieczność konsolidacji tych grup regionalnych, których przedstawiciele nie chcieli się określać narodowo jako Polacy, Niemcy czy Czesi”²¹.

Można wysunąć hipotezę, że jesteśmy w regionie, w którym występuje proces „odmrażania zamrożonej tożsamości”; tożsamość ta nie ujawniała się ze względów polityczno-historycznych ani nie jest efektem życia na pograniczu. Spróbujmy użyć hiperboli do opisu zjawiska: śląscy dziadkowie wiedzą, kim są, ale prezentują to tylko w zachowaniach prywatnych, wspólnotach godnych zaufania, głównie w rodzinie. Natomiast własnym dzieciom każą mówić czystą polszczyzną, ponieważ to pomoże im uzyskać lepszą pozycję w strukturze społecznej. Pokolenie transformacji bardziej odważnie reprezentuje swoją tożsamość, ale jeszcze nie jest ostentacyjne w jej wyrażaniu. Z kolei pokolenie młodych dorosłych zaczyna cieszyć się swoją tożsamością, nie ma kompleksów historycznych, czyni z gwary cechę atrakcyjną, która w żaden sposób nie wpływa na przebieg karier społecznych tych ludzi, ponieważ zdają oni sobie sprawę, że owa kariera zależy dzisiaj od zupełnie innych czynników. W tym opisie widać, iż dziadkowie wiedzą, kim są, ale nie ogłaszają tego, rodzice oznajmniają skromnie, że są „tutejszymi”, a inni o owych dziadkach i rodzicach mówią: autochtoni, Ślązacy, „hanysy”. Dorosłe dzieci stwierdzają, że są Ślązakami, tak jak inni są Szkotami, Katalończykami, Kaszubami.

²⁰ Marsze Ruchu Autonomii Śląska odbywają się w rocznicę nadania temu regionowi autonomii przez Sejm Ustawodawczy III RP, przez przyjęcie ustawy konstytucyjnej, zawierającej statut organiczny Wojewody Śląskiego.

²¹ E.A. Sekuła: *Po co Ślązakom potrzebny jest naród? Niebezpieczne związki między autonomią i nacjonalizmem*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 109.

Można się pokusić o stwierdzenie, że projekt Unii Europejskiej bez granic ewoluuje w kierunku wspólnoty regionów europejskich. Dzieje się tak, ponieważ w ciągu ostatniego dwudziestolecia to właśnie te regiony zaznaczyły i zaznaczają swoją odrębność tożsamościową w warunkach kultury kontynentu europejskiego.

Próba wpisania społeczności Górnego Śląska w ramy najbardziej wyrefinowanej teorii etnograficznej, socjologicznej czy pedagogicznej jest w pewnym sensie skazana na porażkę. Specyfika miejsca, czasu i ludzi wymaga patrzenia na odmienność, która „rozsadza” ramy teorii społecznych. Niemniej nawet jeżeli dzisiejszy Górny Śląsk jest miejscem mitologizowanym przez autochtonów, a zarazem banalnie percypowanym przez społeczeństwo polskie, to warto się temu przyjrzeć, ponieważ zarówno mity, jak i stereotypy są faktami społecznymi. Zdaniem autora artykułu, społeczność górnośląska charakteryzuje się pewną antynomią wyrażającą się skłonnościami do autodeprecjacji *versus* megalomanii plemienną. Autodeprecjacja wyrosła na krzywdzie społecznej, kompleksach, traktowaniu gwary jako „zepsutej polszczyzny”. W okresie PRL-u często „sami Ślązacy w swej masie przyjęli ofertę nowej władzy i bardzo często sami uznawali swoją tożsamość za archaiczną i wstydliwą. Dorota Simonides, wybitna etnolożka, sama przyznaje, że kiedy w 1953 roku wybrała się na studia, bardzo wstydziła się swojej mowy i nocami w toalecie pieczęłowicie ćwiczyła wymowę głosek, aby pozbyć się wszelkich regionalnych naleciałości”²². W innym miejscu Michał Smolorz pisze: „W latach PRL śląski regionalizm był twardą ręką utrzymywany w ryzach ludowości. Władze komunistyczne określiły dla Ślązaków pakiet zachowań dozwolonych, niejako koncesjonowanych. Mieściło się w nim np. świętowanie Barbórki i rocznic Powstań Śląskich, używanie strojów ludowych i śpiewanie piosenek ludowych. Ludowe były one jednak tylko z nazwy. W rzeczywistości i stroje, i piosenki komponowano specjalnie dla Zespołu Pieśni i Tańca Śląsk, instytucji niejako wzorcowej, a za nią dla szkół i domów kultury. Z kanonu dozwolonych zachowań wyłączono wszelkie przejawy twórczości niepolskiej, literaturę, poezję, a nawet muzykę i sztuki wizualne. Szeroko niezaspokojone pozostały tematy tabu, np. wojenne i powojenne losy Górnoślązaków, ich wielonarodowość, istnienie niemieckiej mniejszości. W sferach zakazanych znalazła się nawet podstawowa wiedza o regionie, jego historii, geografii i politycznej przynależności na przestrzeni wieków. W Katowicach i Opolu aż do upadku PRL-u zakazana była nauka języka niemieckiego (z wyjątkiem jednego liceum, w którym oficjalnie uczono języka NRD)”²³. Część Ślązaków uwierzyła, że ich kultura ma jedynie charakter ludyczny, plebejski

²² M. Smolorz: *Śląsk wymyślony*. Katowice: Antena Górnośląska, 2012, s. 184.

²³ *Ibidem*, s. 40.

i proletariacki, jest pozbawiona elitarności, zamknięta w przestrzeni familoka²⁴.

Na antypodach tych faktów zauważamy inne, związane z eksponowaniem dumy z bycia Ślązakiem, wyrażającej się często w języku śląskim rozumianym jako etnolekt, dialekt języka polskiego²⁵. Przywołany wcześniej Michał Smolorz określa to jako „postkutzowski archetyp Ślązaka doskonałego”, którego cechuje:

- nadzwyczajna pracowitość, oparta na regionalnym kulcie pracy, jako przeciwieństwo polskiego lenistwa i nieróbstwa;
- uczciwość i przyzwoitość kontrastująca z polskim (zwłaszcza warszawskim) kombinatorstwem, złodziejstwem i cwaniactwem;
- umiłowanie czystości, schludności i elegancji, przeciwstawiane niechlujstwu rodem z Kongresówki;
- praktyczny i realny patriotyzm, odmienny od romantycznego szaleństwa i bezsensownego przelewania krwi;
- otwartość i serdeczność, konfrontowana ze śląską butą, oschłością i zarozumiałstwem;
- żywiolowa katolicka religijność, przeciwstawiana sformalizowanej pruskiej (luteranckiej) surowości;
- poszanowanie prawa i praworządność, jako dobre dziedzictwo pruskie, przeciwko polskiej anarchii²⁶.

Przytaczane cechy Ślązaków określane są w kontekście konfrontacyjnym, co nie sprzyja dialogowi kultur i - z punktu widzenia pedagogiki społecznej - dzieli świat na „my” i „oni”. Powoduje to macierzyńskie, ale i bezrefleksyjne przywiązanie do własnych wyznawanych tez. W socjologii Jan Bystron nazwał takie zjawisko megalomanią plemienną²⁷. Niebezpieczeństwo jest w tym, że więź oparta na wrogości do obcych bywa przyczyną zbiorowej agresji, mającej swoje źródło w ideologii wyższości własnej grupy²⁸. Takie przeciwstawienie cech własnej grupy jako jedynie pozytywnych cechom innych grup William Sumner nazwał etnocentryzmem. Syndromy etnocentryzmu to - według tego badacza:

²⁴ Familienhaus - z języka niemieckiego przykładowe domy robotnicze o niskim standardzie socjalnym.

²⁵ Znana i pielęgnowana na Górnym Śląsku jest przypowieść o tym, jak Pan Bóg obdarowywał narody językami. Na końcu św. Piotr powiedział, że zabrakło języka dla Ślązaków, na co Bóg zareagował bezpośrednim komunikatem: „Nie martwcie się, wy bydziecie godać tak jak jo”.

²⁶ M. Smolorz: *Śląsk...*, s. 202-203.

²⁷ J.S. Bystron: *Megalomania narodowa. Źródła, teorie, skutki*. Warszawa: [Towarzystwo Wydawnictwa „Rój”], 1935.

²⁸ E. Nowicka: *Obcy. W: Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, 2005, s. 169.

- przekonanie o wyższości własnej grupy i jej kultury oraz traktowanie grup o kulturze odmiennej jako niższych, niemoralnych i godnych pogardy;
- traktowanie własnych standardów jako uniwersalnych i jedynie słusznych oraz skłonność do potępiania obcych;
- postrzeganie swojej grupy jako silnej, a obcych grup jako słabych, wobec których uzasadnione są postawy nienawiści lub niechęci i zachowanie dystansu społecznego;
- domaganie się surowych sankcji za przestępstwa popełniane wobec członków własnej grupy i dopuszczanie braku sankcji za przestępstwa wobec członków grupy obcej (dotyczy to także sankcji za morderstwo);
- postulowanie współpracy w obrębie własnej grupy i braku kooperacji z obcymi;
- żądanie posłuszeństwa wobec własnych autorytetów i nieposłuszeństwa wobec autorytetów cudzych;
- identyfikacja ze swoją grupą i pragnienie pozostawania jej członkiem oraz niechęć wobec tych, którzy ją opuszczają i przyłączają się do obcych;
- gotowość do walki i poświęcenia życia za własną grupę i odmawianie walki za obcych, a nadto, w przypadku wojny z grupą obcą, upatrywanie cnoty i bohaterstwa w zabijaniu członków obcej grupy;
- nieufność do obcych i strach przed nimi, obciążanie ich winą za własne kłopoty, posługiwanie się obcymi jako złymi przykładami, na przykład negatywnymi wzorami w wychowywaniu dzieci²⁹.

Pomiędzy autodeprecjacją a megalomanią plemienną zauważyć można zjawisko, które na Górnym Śląsku określa się jako „głajszachtowanie”³⁰, czyli uprzeciętnianie, wyrównywanie do jednego poziomu zachowań społecznych, oczekiwań i aspiracji. W psychologii społecznej zjawisko to nazywane jest „efektem żywoplotu”. Procesowi wychowywania na Śląsku przyświecało hasło, które sprzyjało osiągnięciu celu w postaci tzw. przeciętnej jednostki; brzmiało ono: „dzieci i ryby głosu nie mają”.

Opisane wzory kulturowe są przekazywane kolejnym pokoleniom, jednak w czasie oszałamiających przemian te wzory z jednej strony tracą swoją nośność, a z drugiej przeżywają swój renesans; na to nakładają się nowe globalne wzory, które są inkorporowane przez społeczność regionalną. Można tutaj posłużyć się stwierdzeniem byłego rektora Uniwersytetu Śląskiego, że Śląsk to nie wspólnota, a „różnota”³¹. Metaforą

²⁹ A. Jasińska-Kania: *Etnocentryzm*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1: A-J. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1998, s. 195.

³⁰ K. Kutz: *Piąta strona świata...*, s. 67.

³¹ Por. T. Sławek: *Tożsamość i wspólnota*. W: *Dynamika śląskiej tożsamości*. Red. J. Janeczek, M.S. Szczepański. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

tych procesów może być również przytaczana przez Tadeusza Sławka wypowiedź amerykańskiego dziennikarza, który po pobycie w stolicy województwa śląskiego stwierdził: „Katowice zawierają w sobie trojaka historię. W jednej trzeciej to nowoczesne europejskie miasto, w jednej trzeciej wytwór dziewiętnastowiecznej rewolucji przemysłowej, w jednej trzeciej [...] usiłujący podnieść się z upadku komunistyczny model urbanistyczny. W istocie rzeczy zaś Katowice to w miniskali model Polski, znajdującej się w fazie przemian”³². Przemiany miasta ukazują nie tylko przemiany w kraju, ale przede wszystkim przemiany w regionie. Szczególnie w kontekście historycznym, gospodarczym i mentalnym.

Autor niniejszej narracji, chcąc podsumować znaczenie domagania się uznania wspólnoty regionalnej za autonomiczną, uważa, iż w dużej mierze potencjał tejże wspólnoty wynika z jej zaradności życiowej jako reakcji na oportunizm władzy centralnej, polegający na posługiwaniu się mechanizmami dawnej władzy, tylko lepiej dopracowanymi, traktowaniu każdej wspólnoty, która za kanon tożsamościowy nie uznaje tylko wierszyka: „Kto ty jesteś? / - Polak mały”, jak wspólnoty „brudnej”. Takie myślenie jest wynikiem mentalności *homo sovieticus*a we współczesnym, multikulturowym świecie.

Podsumowanie

Pojęcia „naród” i „grupa etniczna” mają we współczesnych teoriach społecznych wspólne jądro znaczeń, ale w niektórych zakresach są rozbieżne. Zdaniem Steve’a Fentona, zarówno pojęcie „naród”, jak i pojęcie „grupa etniczna” odnosi się do wspólnot pochodzeniowych i kulturowych. Jednak narody są czy też powinny być złączone z państwem lub podobną do państwa formą polityczną. Natomiast grupa etniczna jest rodzajem podzbioru w ramach państwa narodowego, wyznacznikiem odmienności grupy etnicznej jest kultura najczęściej odbierana jako inna (obca, egzotyczna, mniejszościowa) w zestawieniu z większością³³. To rozróżnienie przyjęte w niniejszym artykule oznacza, że Górnoślązacy to grupa etniczna, często z ambicjami narodowościowymi. Postrzeganie Ślązaków jako grupy etnicznej może być oczywiście wynikiem odczuwanej przez nich alienacji, ich reakcji obronnych bądź zdecydowanej odrębności. Jak pisze Bohdan Jałowicki: „Regionalizm miewa różne oblicza, od poczucia pewnej odrębności kulturowej i chęci waloryzowania własnych wartości (zabytków, rodzinnej sztuki, tradycji itp.), poprzez chęć kultywowa-

³² T. Sławek: *Wstęp*. W: A. Kunce, Z. Kadłubek: *Mysleć Śląsk*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007, s. 9.

³³ S. Fenton: *Etniczność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007, s. 35.

nia własnego dialektu, domagania się równych praw dla swojej odrębności w państwie narodowym i ogólnie większej sprawiedliwości, po postulaty autonomii, czy nawet żądania separatystyczne. Można więc powiedzieć, w znacznym skrócie, że na jednym biegunie mamy do czynienia z regionalizmem folklorystycznym, na drugim zaś z regionalizmem politycznym³⁴. Tak rozumiany regionalizm oparty jest na tożsamości zbiorowej grupy; tożsamość ta sytuuje grupę w stosunku do innych grup w ramach narodu. Zwolennicy idei regionalizmu często krytycznie odnoszą się do narodu, argumentując swoje stanowisko tym, że idea narodu jest w dużym stopniu skonstruowana przez elity w celu wzmocnienia ich kontroli nad systemem społeczno-ekonomicznym³⁵. Można zatem uznać, że zarówno naród, jak i grupa etniczna mogą być wytworem wyobraźni społecznej, pewnymi artefaktami czy produktami inżynierii społecznej³⁶. Jak zauważa Joanna Kurczewska: „naród nie jest już w teoretycznej wykładni dynamiki społecznej grupą zawieszoną między rodziną a ludzkością, grupą cechującą się wieloma własnościami obiektywnymi: stał się przeżywanym splotem znaczeń, konstruktem intelektualnym, zapisem indywidualnego doświadczenia wspólnoty wartości z innymi ludźmi. Innymi słowy, przestał być częścią historii naturalnej i stał się częścią kultury pojmowanej coraz bardziej postmodernistycznie”³⁷. Przyjmując ten punkt widzenia, możemy uznać, że – niezależnie od konsekwencji geopolitycznych – granica pomiędzy grupą etniczną a narodem jest znaczeniowo płynna lub zakresy obydwu terminów nakładają się na siebie.

Pedagodzy społeczni muszą być w dużej mierze tłumaczami kultur we własnym kraju. Powinni tłumaczyć, kim jest Inny, który żyje obok, czego on może się domagać i dlaczego. A także obnażać negatywne mity i stereotypy, działać na rzecz szukania porozumienia i zrozumienia, bo – jak pisał Ryszard Kapuściński – porozumienie jest możliwe tylko wtedy, gdy jest zrozumienie³⁸. Od kilkunastu lat w Polsce problemem etniczności bardzo intensywnie zajmuje się pedagogika międzykulturowa, propagująca edukację regionalną. Badacze tej dyscypliny uznają, iż tylko w taki

³⁴ B. Jałowiecki: *Regionalizm*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3: O–R. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000, s. 283.

³⁵ D. Robertson: *Słownik polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2009, s. 253.

³⁶ Poruszają ten temat: B. Anderson: *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Kraków–Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1997; E. Hobsbawm, T. Ranger: *The Invention of Tradition*. Oxford: Blackwell, 1983.

³⁷ J. Kurczewska: *Naród*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2: K–N. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999, s. 295.

³⁸ R. Kapuściński: *Tłumaczenie świata*. „Podróż” 2013, nr 2, s. 10.

sposób można kształtować świadomą solidarność ogólnoludzką. Jerzy Nikitorowicz uważa, że możliwe to jest tylko poprzez: „Poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej [...], przewyciężenie tendencji do zamykania w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego [...], wdrażanie do zauważania i poznawania innego [...], inspirowanie do wymiany doświadczeń w zakresie realizacji edukacyjnych programów, działalności społecznej i instytucjonalnej”³⁹. Odkrywanie potencjałów społecznych jest podstawą, a wykorzystywanie ich do promowania świadomości życia w różnorodności kulturowej we własnym narodzie – obowiązkiem.

Bibliografia

- Anderson B.: *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Kraków-Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1997.
- Appadurai A.: *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: PWN, 2009.
- Bourdieu P.: *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Przekł. A. Zawadzki. Kraków: Universitas, 2001.
- Bystroń J.S.: *Megalomania narodowa. Źródła, teorie, skutki*. Warszawa: [Towarzystwo Wydawnictwa „Rój”], 1935.
- Fenton S.: *Etniczność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007.
- Hobsbawm E., Ranger T.: *The Invention of Tradition*. Oxford: Blackwell, 1983.
- Jałowicki B.: *Regionalizm*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3: O-R. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
- Jasińska-Kania A.: *Etnocentryzm*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1: A-J. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1998.
- Kadłubek Z.: *Listy z Rzymu*. Katowice: Księgarnia św. Jacka, 2008.
- Kapuściński R.: *Tłumaczenie świata*. „Podróże” 2013, nr 2.
- Kunce A., Kadłubek Z.: *Mysleć Śląsk*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Kurczewska J.: *Naród*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2: K-N. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1999.
- Kutz K.: *Piąta strona świata*. Kraków: Znak, 2010.
- Nikitorowicz J.: *Od lokalności i wielokulturowości ku integracji w edukacji międzykulturowej*. W: *Oblicza współczesności w perspektywie peda-*

³⁹ J. Nikitorowicz: *Od lokalności i wielokulturowości ku integracji w edukacji międzykulturowej*. W: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Red. W. Danilewicz. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2009, s. 314.

- gogiki społecznej*. Red. W. Danilewicz. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2009.
- Nowicka E.: *Obcy*. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza, 2005.
- Ortega y Gasset J.: *Bunt mas*. Przeł. P. Niklewicz. Warszawa: Muza, 2002.
- Robertson D.: *Słownik polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2009.
- Sekuła E.A.: *Po co Ślązakom potrzebny jest naród? Niebezpieczne związki między autonomią i nacjonalizmem*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Sekuła E.A. et al.: *Być narodem? Ślązacy o Śląsku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2012.
- Sławek T.: *Tożsamość i wspólnota*. W: *Dynamika śląskiej tożsamości*. Red. J. Janeczek, M.S. Szczepański. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Smolorz M.: *Śląsk wymyślony*. Katowice: Antena Górnośląska, 2012.
- Twardoch S.: *Jakby go w ogóle nie było*. „Polityka” 2013, nr 2902.
- Zarycki T.: *Peryferie. Nowe ujęcie zależności centro-peryferyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009.
- Znaniecki F.: *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN, 2001.

Adam Roter

The exhaustion of the nation-state potential for the potential of ethnic-regional minorities

Summary: The author makes an attempt to prove that manifestation of a sense of the communal identity does not pose a threat to a nation-state. Conversely, it may enrich the nation-state provided that the real world becomes disenchanting, stereotypes and superstitions are abandoned, which is part of the translators of cultures task where pedagogues do belong to. The act of imposing identity with no focus on the fact that one can become a carrier of multitude identities that coexist with one another on different levels, is a delimitation of opportunities and the profoundness of the potential whether of individuals or groups. Furthermore, it is a form of colonization that may lead to confrontation based on the dichotomy “we” - “they.”

Key words: identity, ethnicity, regionalism, minority

Adam Roter

Die Erschöpfung des Potentials der Nationalstaates zugunsten dem Potential von ethnisch-regionalen Minderheiten

Zusammenfassung: In seinem Artikel möchte der Verfasser beweisen, dass die Manifestation des Gefühls für Identitätsgemeinschaft einem Nationalstaat nicht droht, im Gegenteil – sie kann ihn reichhaltiger machen, vorausgesetzt, dass die Wirklichkeit entzaubert und Stereotype und Vorurteile überwunden werden. Diese Aufgabe gehört zu Pflichten der Kulturerklärer, zu denen die Pädagogen zählen. Wenn man die Identität aufzwingt, ohne anzunehmen, dass man mehrere unterschiedliche Identitäten auf verschiedenen miteinander koexistierenden Stufen in sich tragen kann, reduziert man Möglichkeiten und Potentiale von Personen und Gruppen, was schon eine Art Kolonisierung ist und zu einer Konfrontation der dichotomen Unterscheidung „wir“ – „sie“ zufolge führen kann.

Schlüsselwörter: Identität, Regionalismus, Minderheit

Studia i rozprawy



Przemoc wobec dzieci w Polsce „Dwie strony medalu” – oficjalny zakaz a społeczna rzeczywistość

„Jedna strona medalu” – formalny status zjawiska przemocy wobec dzieci w Polsce

Prawo dzieci do ochrony przed wszelkimi formami przemocy opisane zostało w różnego rodzaju dokumentach i regulacjach międzynarodowych, jak i w przepisach (prawo) wewnętrznych państwa. Podstawowym dokumentem międzynarodowym w tej mierze jest *Konwencja o prawach dziecka*¹ oraz dokumenty wobec niej sekwencyjne (komentarze Komitetu Praw Dziecka ONZ), a także stosowne rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej, w których prezentowane są standardy ochrony dzieci oraz formułowane zobowiązania i zalecenia co do wprowadzania w państwach odpowiednich rozwiązań mających urzeczywistnić ochronę dzieci przed różnymi formami przemocy.

¹ W *Konwencji o prawach dziecka* (1989) najbardziej bezpośrednio kwestii ochrony przed przemocą dotyczy art. 19, choć oczywiście także wiele innych artykułów *Konwencji* odnosi się do kwestii przemocy nad dziećmi. Art. 19 zobowiązuje państwa do podejmowania wszelkich kroków w dziedzinie ustawodawczej, administracyjnej, społecznej oraz wychowawczej dla ochrony dzieci przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy lub zaniedbania lub wykorzystywania, wyzysku czy innego złego traktowania pozostających pod opieką rodziców lub opiekunów. Artykuł ten formułuje też działania, jakie powinny być w tym celu podejmowane, wskazując na tworzenie programów socjalnych dla realizacji pomocy dziecku i osobom sprawującym nad nim opiekę oraz inne, jak działania prewencyjne, prowadzenie postępowań co do przypadków, notowanie przypadków, ingerencję sądu.

Państwa, które ratyfikowały *Konwencję* (Polska uczyniła to w 1991 roku), są zobowiązane do wypełniania jej przepisów. Komitet Praw Dziecka ONZ, monitorując realizację w poszczególnych państwach praw dziecka zawartych w *Konwencji*, co pewien czas wydaje specjalne komentarze dotyczące poziomu wdrażania poszczególnych praw zapisanych w jej artykułach. Bezpośrednio problemu przemocy wobec dzieci dotyczyły dwa komentarze Komitetu: z 2006 oraz 2011 roku. Treść tych uwag jest wiążąca także dla Polski, jako państwa strony *Konwencji* z 1989. Warto zatem przyjrzeć się komentarzom Komisji ONZ, aby mieć obraz swoistych standardów, w których ramach problem przemocy wobec dzieci powinien być w Polsce rozwiązywany.

W *Komentarzu ogólnym nr 8 pt. Prawo dziecka do ochrony przed karaniem fizycznym i innymi formami okrutnego i poniżającego traktowania* z 2006 roku podkreślono, iż państwa mają obowiązek wprowadzenia zakazu wszelkich kar fizycznych oraz podjęcia działań eliminujących różne formy fizycznego i innego degradującego karania dzieci. Zakaz powinien być wprowadzony za pomocą środków legislacyjnych oraz innych środków mających na celu podnoszenie społecznej świadomości na temat niewłaściwości i szkodliwości fizycznego karania dzieci. W *Komentarzu* podkreślono – na co warto zwrócić uwagę – że cel wprowadzania całkowitego zakazu kar fizycznych stanowi głównie prewencja takich zachowań wobec dzieci, a nie pociąganie do odpowiedzialności osób stosujących kary. Dlatego szczególnie ważne jest, aby reformom prawnym towarzyszyła odpowiednia edukacja społeczeństwa na temat szkodliwości kar fizycznych oraz promowanie wychowywania dzieci bez przemocy. Pięć lat po *Komentarzu nr 8* ukazał się kolejny dokument Komitetu Praw Dziecka dotyczący problemu przemocy w wychowaniu dzieci: *Komentarz ogólny nr 13 pt. Prawo dziecka do wolności od wszelkich form przemocy*². Przedstawiono w nim precyzyjną wykładnię ogólną i prawną rozumienia prawa dziecka do ochrony przed przemocą, ujętą w art. 19 *Konwencji*; w *Komentarzu* tym wyjaśniono również szczegółowo i przypomniano zobowiązania państw do podjęcia stosownych działań. Przede wszystkim wskazano na konieczność wprowadzenia zakazu wszelkich form przemocy, ale też na konieczność podjęcia innych działań na rzecz zapobiegania temu problemowi. Podkreślono przy tym wagę promowania całościowego podejścia do wdrażania owego prawa ochrony dzieci przed przemocą, w tym potrzebę rozwijania skoordynowanego podejścia do eliminowania wszelkich form przemocy wobec dzieci. W sposób szczegółowy w *Komentarzu* określono charakter działań mających na

² Committee on the Rights of the Child: *General Comment No. 13 (2011). The Right of the Child to Freedom from All Forms of Violence*. http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_en.pdf [29.01.2014].

celu ograniczanie przemocy, w tym działań legislacyjnych, administracyjnych, ekonomicznych, socjalnych, społecznych, edukacyjnych, ukazując ich wymiar na poszczególnych poziomach społecznych. Między innymi podkreślono potrzebę wprowadzania programów społecznych w zakresie promowania pozytywnych standardów wychowania i ochrony dzieci, programów realizowanych różnymi drogami, w tym poprzez media. Komitet zwrócił uwagę, iż powinny to być między innymi działania zmniejszające społeczną tolerancję dla wszelkich form przemocy wobec dzieci. W szczególności, jak wskazano, chodzi o stosowanie środków edukacyjnych mających na względzie zmianę postaw społecznych wobec dziecka oraz zmianę tradycji, obyczajów i praktyk akceptujących, zalecających lub podtrzymujących przemoc wobec dzieci. Wskazano na potrzebę przygotowania i wdrożenia programów publicznej informacji w zakresie promowania pozytywnych metod wychowania i ograniczania negatywnych postaw społecznych, realizowanych z wykorzystaniem kampanii społecznych, mediów oraz autorytetów publicznych. W *Komentarzu* wyeksponowano też znaczenie prowadzenia programów badawczych w zakresie występowania przemocy wobec dzieci oraz opracowania odpowiednich systemów gromadzenia danych, na podstawie których można diagnozować problem, jak też dokonywać ewaluacji oraz monitorowania działalności służb i efektywności różnych programów ochrony dzieci przed przemocą.

Poza ogólnymi komentarzami Komitet Praw Dziecka formułuje też wskazania adresowane bezpośrednio do poszczególnych państw, w których monitoruje wdrażanie praw dziecka. Polska otrzymała takie rekomendacje w raportach Komitetu, w których zamieszczono sprawozdania z poziomu realizacji praw dziecka w roku 1995 oraz 2002³. W pierwszym raporcie krytyka Komitetu dotyczyła braku wprowadzenia stosownych (zalecanych) środków ochrony dzieci w zakresie przeciwdziałania karom fizycznym oraz złemu traktowaniu dzieci w szkołach i innych instytucjach zajmujących się dziećmi oraz wysokiego poziomu stosowania przemocy wobec dzieci w rodzinach oraz braku stosownych regulacji w tym względzie. W związku z tym Komitet zalecał wprowadzenie wyraźnego zakazu stosowania kar cielesnych w wychowaniu rodzinnym oraz jasnych procedur monitorowania spraw dotyczących maltretowania dzieci i okrucieństwa wobec nich dokonujących się w rodzinie i poza nią. W 2002 roku – w kolejnym spra-

³ Rekomendacje CRC ONZ oznaczone zostały jako: 15 January 1995, CRC/C/15/Add.31, *Concluding observations on initial report*, paras. 18 and 30; 30 October 2002, CRC/C/15/Add.194, *Concluding observations on initial report*. <http://www.coe.int/t/dg3/children/corporalpunishment/Source/CPAppendixUpdates/Appendix3UpdateJuly2013.pdf> [29.01.2014].

wozdaniu z realizacji praw dziecka – Komitet, wysuwając uwagi wobec Polski, zauważył, iż jakkolwiek ustanowiona została procedura Niebieska Karta dotycząca problemu przemocy w rodzinie, to jednak przemoc wobec dzieci w rodzinie i szkole pozostaje poważnym problemem, a kary fizyczne są szeroko rozpowszechnioną praktyką wychowawczą w różnych środowiskach wychowawczych. Na tej podstawie Komitet rekomendował Polsce wyraźne ustanowienie zakazu stosowania wobec dzieci kar fizycznych w domu, szkole i innych instytucjach wychowawczych i opiekuńczych oraz przeprowadzenie kampanii w ramach edukacji społecznej na temat negatywnych konsekwencji złego traktowania dzieci. Rekomendował też podjęcie działań promujących pozytywne, bezprzemocowe formy dyscyplinowania dzieci jako alternatywy dla kar fizycznych.

Na temat powszechnego występowania kar fizycznych i przemocy wobec dzieci Polska otrzymała też uwagi od innych podmiotów międzynarodowych. W 1999 swoje uwagi wyśtosował Komitet Praw Człowieka ONZ, a w 2001, 2003 i 2005 – Europejski Komitet Praw Socjalnych. W treści tych uwag brak istnienia prawnego zakazu stosowania przemocy wobec dzieci i kar fizycznych w wychowaniu we wszystkich środowiskach wychowawczych, w tym głównie w rodzinie, był zasadniczym elementem krytyki naszego państwa⁴.

Kierując się globalnymi standardami ochrony dzieci, a także zaleceniami międzynarodowych podmiotów, Polska – w procesie reform legislacyjnych – wprowadziła rekomendowane rozwiązania do zapisów prawa wewnętrznego. Nie wdając się w szczegółową charakterystykę obowiązujących obecnie w naszym kraju przepisów dotyczących ochrony dzieci przed przemocą, chciałabym jedynie zwrócić uwagę na przepisy najbardziej bezpośrednie oraz unowocześnienia prawa w tym względzie.

Przepisy dotyczące przemocy wobec dzieci zawarte są głównie w ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z 2005 roku, *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*, *Kodeksie karnym* oraz w różnego rodzaju rozporządzeniach i przepisach administracyjnych⁵. Do aktualnych najważniejszych reform prawa w zakresie ochrony dzieci przed przemocą należy znowelizowanie w 2010 roku ustawy z 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz na jej podstawie wprowadzenie całkowitego zakazu przemocy wobec dzieci. Dokonano tego poprzez umieszczenie w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym* przepisu art. 96, w którym zakazano stosowania

⁴ Ibidem.

⁵ Zob. np. E. Jarosz, A. Nowak: *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.

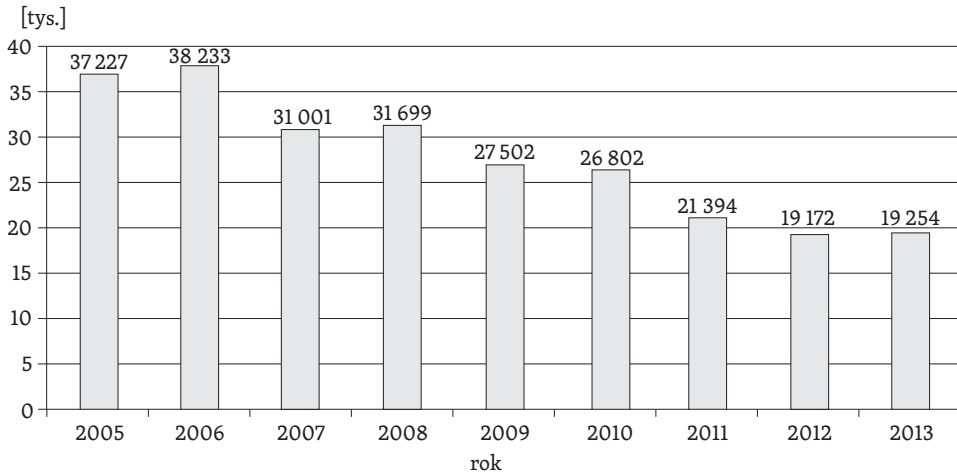
kar cielesnych osobom sprawującym władzę rodzicielską, opiekę lub pieczę nad małoletnim⁶.

„Druga strona medalu” – przemoc wobec dzieci w społecznej rzeczywistości Polski

Trudno jest jednoznacznie określić w polskiej rzeczywistości rozmiary przemocy wobec dzieci, trudno też analizować dynamikę tego zjawiska. Z jednej strony chodzi bowiem o zjawisko bardzo zróżnicowane pod względem formy swojego występowania, o zjawisko podlegające wielorakim ujęciom definicyjnym. Z drugiej strony brak jest racjonalnego kompleksowego systemu rejestrowania danych na temat przypadków przemocy wobec dzieci (jakkolwiek definiowanych i na tej podstawie identyfikowanych) oraz brak ujednoliconej formuły w zakresie diagnozowania zakresu występowania przemocy w społeczeństwie. Dostępne oficjalne statystyki mają ograniczony charakter i w gruncie rzeczy ukazują jedynie „wierzchołek góry lodowej”, a z kolei w badaniach populacyjnych, które pozwalają zobaczyć szerszy zakres zachowań przemocowych wobec dzieci, stosowane są różne podejścia operacyjno-definicyjne do przedmiotu badań oraz wykorzystywane różne rozwiązania metodologiczne. Pominając w tym miejscu poczynione zastrzeżenia, chciałabym jednak w jakiś sposób zilustrować zakres występowania w Polsce problemu przemocy wobec dzieci. W tym celu odwołam się do kilku wskaźników. Mam przy tym jednocześnie świadomość ich ograniczonej w tym względzie funkcjonalności.

Jedne z najczęściej wykorzystywanych w badaniach nad przemocą wobec dzieci danych pochodzą ze statystyk policyjnych, ze stosowania procedury Niebieska Karta, która jest w Polsce podstawową procedurą formalną w interwencjach dotyczących problemu przemocy w rodzinie. Spoglądając na te dane pod kątem liczby dzieci – ofiar przemocy, zauważyć można, iż rocznie liczba dzieci do lat 13 zarejestrowanych podczas interwencji w ramach procedury Niebieska Karta w ostatnich dwóch latach wynosiła niecałe 20 tys. Jednocześnie porównanie danych z różnych lat pozwala dostrzec, iż liczba odnotowywanych przypadków w tej kategorii ofiar przemocy domowej maleje (zob. rys. 1); zauważyć można spadek liczby dzieci – ofiar przemocy domowej odnotowywanych w procedurze Niebieska Karta z ponad 37 tys. dzieci w 2005 roku do ponad 19 tys. w 2013 roku.

⁶ Art. 2 ustawy z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2010, nr 125, poz. 842.



Rys. 1. Liczba dzieci do lat 13 odnotowanych w procedurze policyjnej Niebieska Karta jako osoby pokrzywdzone przemocą domową (2005–2013)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Komendy Głównej Policji. http://www.statystyka.policja.pl/portal/st/944/50863/Przemoc_w_rodzynie.html [dostęp: 4.02.2014]

Innym wskaźnikiem wykorzystywanym w badaniach rozmiarów przemocy wobec dzieci jest liczba przestępstw związanych z art. 207 *Kodeksu karnego*, który dotyczy bezpośrednio zjawiska przemocy w rodzinie (znęcania się nad członkiem rodziny). Dane dotyczące tego wskaźnika są gromadzone przez Ministerstwo Sprawiedliwości oraz Prokuraturę Generalną. Przykładowo w latach 2006–2009 odnotowano zmniejszanie się liczby zgłoszeń tego typu przestępstwa do prokuratur (8 075 zgłoszeń w 2006 do 7 653 zgłoszeń w 2009 roku). W tym czasie skierowano do sądu akty oskarżenia w sprawie przemocy w rodzinie; poszkodowanymi w tych sprawach były dzieci: 4 479 skierowań w 2006 roku, a w następnych latach odpowiednio: 4 139, 4 017 oraz 3 917 skierowań⁷. Ministerstwo Sprawiedliwości odnotowało też liczby osób małoletnich poszkodowanych z art. 207 *Kodeksu karnego* w latach 2006–2010 (spadek z 4 374 w 2006 roku do 3 003 w 2010). Zauważyć można tendencję spadkową liczby dzieci pokrzywdzonych w wyniku stosowania przemocy w rodzinie⁸. Podobne tendencje w statystykach dotyczących przemocy w rodzinie widoczne są także w badaniach Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (liczba Niebieskich Kart wypełnionych przez pracowników socjalnych: 18 589 w roku 2006, 14 647 w roku 2010) oraz Ministerstwa Zdrowia (dane na temat rozpoznania Zespołu Dziecka Maltretowanego: od 124 w 2006 do

⁷ Dane Prokuratury Generalnej wykorzystane w raporcie: E. Jarosz, A. Nowak: *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie...*

⁸ Ibidem.

37 w 2010 roku)⁹. Analiza innego wskaźnika (odnotowywanego od 2011 roku) – liczby dzieci odbieranych z rodzin ze względu na sytuację bezpośredniego zagrożenia zdrowia lub życia i umieszczanych w innym bezpiecznym miejscu – również pozwala dostrzec na przestrzeni zaledwie kilku lat (przepis istnieje od 2010 roku) spadek liczby odbieranych dzieci z 588 przypadków w 2011, 527 – w 2012, do 426 – w 2013 roku¹⁰.

Można sięgać do jeszcze innych statystyk i danych ukazujących przypadki dzieci doświadczających przemocy w rodzinie, w tym zaniechywania ze strony rodziców, na przykład: liczby spraw o odebranie praw rodzicielskich, liczby dzieci kierowanych do opieki zastępczej, liczby dzieci przebywających w placówkach opieki zastępczej, liczby dzieci pozostających pod opieką różnych placówek pomocowych i interwencyjnych. Dane te z pewnością pozwalają pośrednio szacować rozmiary przemocy wobec dzieci, jednak prawdziwy obraz rozmiarów zjawiska i tak pozostaje rozmyty i niedokładny.

Wypada jednak w świetle ujawniających się w zaprezentowanych statystykach tendencji – pomińmy tu dyskusyjną wartość oficjalnych statystyk i danych o ujawnionych przypadkach jako dobrych wskaźników, które odzwierciedlają skalę problemu przemocy wobec dzieci – postawić pytanie: czy faktycznie zakres zjawiska przemocy wobec dzieci maleje w Polsce?¹¹ Czy na coraz niższe statystyki oficjalne dotyczące przypadków przemocy wobec dzieci w rodzinie wpływają być może inne czynniki? Pamiętać na przykład należy, iż mamy w Polsce do czynienia ze spadkiem liczby dzieci w populacji, obraz przypadków wyrażany w liczbach bezwzględnych nie może zatem być do końca miarodajnym wskaźnikiem dynamiki problemu. Należy też uwzględnić różne inne czynniki wpływające na wyniki statystyk (na przykład czynniki związane z rzetelnością stosowania procedur lub inne zjawiska i procesy wpływające na identyfikowanie i rejestrowanie przypadków) oraz analizować związki między nimi. Można więc przyjąć, iż wybrane na potrzeby niniejszego tekstu wskaźniki służą pewnej „ilustracji” problemu, ale z pewnością nie ukazują rzeczywistego natężenia zjawiska. Bez wątpienia w celu stworzenia całościowego obrazu przemocy wobec dzieci w Polsce potrzeba bardziej wnikliwych wskaźników oraz konsekwentnego ich monitorowania.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Dane Komendy Głównej Policji ze strony internetowej: www.kgp.gov.pl/ statystyki [dostęp 3.02.2014].

¹¹ Na przykład liczby rozmów prowadzonych przez telefon zaufania Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” na temat przemocy wobec dzieci już takiej jednoznacznej tendencji nie wykazują (2008 – 938; 2009 – 1 093; 2010 – 859; 2011 – 947) – dane ukazane w raporcie: E. Jarosz, A. Nowak: *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie...*

Zdecydowanie pełniejsze rozpoznanie zakresu przemocy wobec dzieci niż to poczynione z użyciem oficjalnych statystyk opartych na „zarejestrowanych” przypadkach jest możliwe dzięki badaniom populacyjnym (surveyowym). Badania te służą rozpoznawaniu skali zjawiska przemocy wobec dzieci, pokazując różne dane z zakresu tego zjawiska (w zależności od zastosowanej metodologii). Jedne badania rejestrują relacje samych dzieci na temat doświadczania przemocy, inne opierają się na relacjach rodziców na temat ich zachowania wobec dzieci. Istotną kategorią są też badania retrospekcyjne, w których dorośli badani wypytywani są o własne doświadczenia z dzieciństwa. Jeszcze inaczej zakres przemocy wobec dzieci ukazywany jest w badaniach, w których o styczność z przypadkami przemocy lub podejrzeniami o jej stosowanie wypytywani są przedstawiciele określonych grup zawodowych (na przykład nauczyciele, służba zdrowia, pracownicy socjalni). Proponuję spojrzeć na wyniki kilku badań surveyowych dotyczących przemocy wobec dzieci, przeprowadzonych w ostatnich latach.

Raport Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej z roku 2008 oparty na badaniach losowych pokazał, iż średnio 12% badanych osób w poszczególnych województwach przyznało, iż zamieszkuje w gospodarstwie, w którym dochodziło do przemocy wobec dzieci. 27% badanych przyznało, iż doświadczyło osobiście w dzieciństwie przemocy fizycznej od własnych rodziców, a 22% doświadczyło przemocy psychicznej. Dane z raportu pokazują też, iż z przypadkami przemocy fizycznej wobec dziecka w rodzinie zetknęło się 54% pedagogów szkolnych, 86% kuratorów sądowych, 54% pracowników socjalnych, 48% przedstawicieli służby zdrowia oraz 67% policjantów¹².

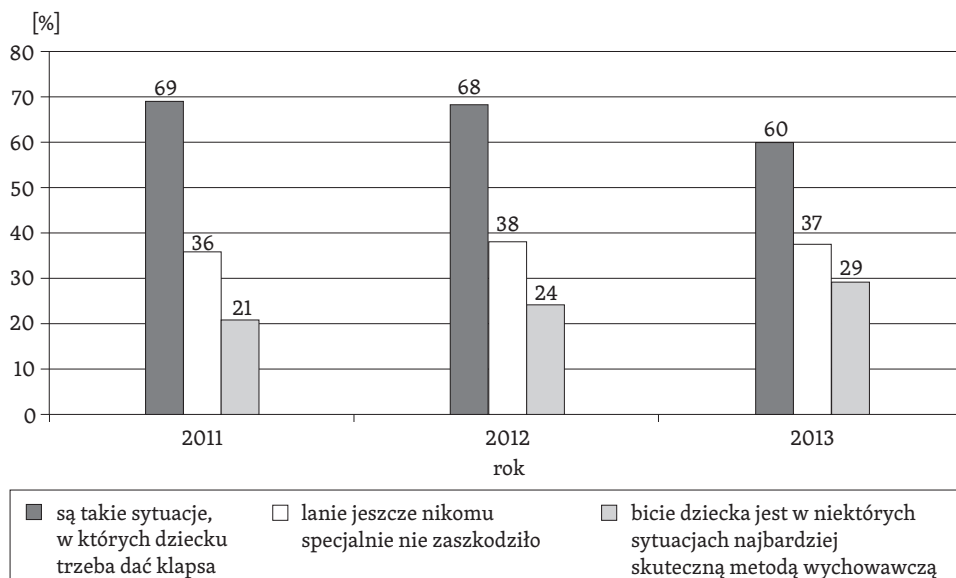
W jednym z ostatnich raportów dotyczących przemocy wobec dzieci – raporcie przygotowanym przez Fundację „Dzieci Niczyje”, opartym na badaniu ponad tysiącosobowej próby dzieci w wieku 11-17 lat¹³ – ujawniono, iż 21% badanych doświadczyło w swoim życiu przemocy fizycznej ze strony znajomych dorosłych, a 22% przemocy emocjonalnej, w tym ponad połowa przypadków stosowania obu typów przemocy dotyczyła przemocy ze strony rodziców. W tym badaniu ujawniono też, iż 18% dzieci było świadkami przemocy domowej (wobec dorosłego lub innego dziecka), a 6% badanych nastolatków doświadczyło rodzicielskiego zaniedbania (braku opieki i zaniedbania fizycznego). W badaniach tych ustalono po-

¹² *Krzywdzenie dzieci w Polsce*. Raport MPiPS. <http://www.mpips.gov.pl/przemoc-w-rodzynie/przeciwdzialanie-krzywdzeniu-dzieci/art,5457,prezentacja-raportu-krzywdzenie-dzieci-w-polsce.html> [dostęp: 27.01.2014].

¹³ *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, 2013; „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2013, nr 3 (vol. 12).

nadto, iż co dziesiąte dziecko jest multiofiarą przemocy, tzn. doświadcza jednocześnie wielu jej form.

Swoisty obraz natężenia przemocy wobec dzieci widoczny jest w badaniach ustalających poziom społecznej aprobaty dla tego typu zachowań. Od 2011 roku Rzecznik Praw Dziecka zleca badania dotyczące postaw społecznych wobec przemocy wobec dzieci¹⁴. Metodologia tych badań ma dosyć spójny charakter pod względem treściowym i proceduralnym (bezpośrednie wywiady ankietarskie na losowych próbach ponad tysięcosobowych). Dane z lat 2011, 2012 i 2013 pokazują, iż wśród Polaków utrzymuje się dość wysoki poziom społecznej akceptacji dla przemocy wobec dzieci. Jest on jednak zróżnicowany w zależności od postaci owej przemocy; wyższy dla tzw. łagodnych postaci przemocy, a niższy dla poważniejszych (zob. rys. 2).



Rys. 2. Społeczna akceptacja przemocy wobec dzieci w latach 2011-2013 - dane dla odpowiedzi „zgadzam się z twierdzeniem” (%)

Aby ukazać pełniejszy obraz społecznej akceptacji dla przemocy wobec dzieci, sięgnęłam również do treści dyskusji na temat bicia dzieci¹⁵, jaka

¹⁴ Badania w 2011, 2012, 2013 roku realizowało TNS OBOP na tysięcosobowych próbach dorosłych Polaków.

¹⁵ „Lanie jeszcze nikomu nie zaszkodziło”. 60 proc. Polaków akceptuje klapsy, a prawie 40 proc. bicie dzieci. Dyskusja miała miejsce 19 listopada 2013 na stronie http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,14974735,_Lanie_jeszcze_nikom_u_nie_zaszkodzi_lo_60_proc_Polakow.html?v=1&obxx=14974735&orde

wywiązała się na stronach internetowych po ogłoszeniu przez Rzecznika Praw Dziecka raportu z 2013 roku¹⁶. Prezentowane wybrane wypowiedzi internautów stanowią egzemplifikacje najczęstszych komentarzy (pisanych przez „zwolenników bicia”) dotyczących bicia dzieci.

Powiedzmy sobie wprost: Klaps to nie przemoc. Dostałem nie raz i nie sądzę, że mi to zaszkodziło. Raczej zdyscyplinowało i pokazało, że następnym razem mam tak nie robić. I nie robiłem. (@kazek 100)

nad dzieckiem znęcać się nie można ale won od rodzicielskiego prawa skarcenia go nawet cielesnie, klapssem itd – to naturalne prawo należne rodzicom w całej przyrodzie... (@videsur)¹⁷

Wyniki badań z lat 2011, 2012 i 2013 dotyczące akceptacji tzw. klapsów (które w kategoriach zarówno formalnych, jak i naukowych uznawane są za postać przemocy wobec dziecka, czasem określane jak „łagodna” postać przemocy) ukazują dość powszechną aprobatę dla tego typu zachowań. Zdecydowana większość badanych akceptuje stosowanie klapsów, choć sam poziom tej aprobaty nieznacznie spadł: z 69% w roku 2011 do 60% w 2013 roku (zob. rys. 2).

Odniesienie tych wyników do rezultatów badań sprzed kilku lat, w których w podobny sposób zapytano o aprobatę przemocy wobec dzieci (badania CBOS z 2008 roku¹⁸) pozwala dostrzec, iż w ciągu 5 lat nastąpił wyraźny spadek liczby osób akceptujących klapsy (z 78% do 60%).

Nie jednemu nawet dziś parę pasów w du... by się przydało by rozum trafił na swoje miejsce. Od tysięcy lat wiadomo, że klaps a nawet parę pasów w dupsko w odpowiednim czasie, chroni przed nieszczęściem a w skrajnych wypadkach huligaństwem i więzieniem. (@kuma1)

...Mnie rodzice lali tak długo, aż wybili mi z głowy huligańskie pomysły... (@popijając_piwo)

r=najfajniejsze&page=1#opinions [dostęp: 10.09.2014]. Wszystkie komentarze cytuję za tym źródłem.

¹⁶ *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013*. Oprac. E. Jarosz. Biuro Rzecznika Praw Dziecka. www.brpd.gov.pl [dostęp: 19.11.2013].

¹⁷ W cytatach z komentarzy zamieszczanych na stronach internetowych zachowano oryginalną ortografię i interpunkcję.

¹⁸ Badania CBOS z czerwca 2008 roku prezentowane na stronie internetowej CBOS w raporcie *Spółeczne przyzwolenie na bicie dzieci*. Badania przeprowadzono na próbie 1107 dorosłych mieszkańców Polski. *Spółeczne przyzwolenie na bicie dzieci. Komunikat z badań*. BS/106/2008. Warszawa, lipiec 2008. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_106_08.PDF [dostęp: 29.01.2014].

Wyniki dotyczące aprobaty tzw. lania pokazują, iż 36–38% badanych wyraża akceptację takich zachowań. Należy uznać, że wskaźnik tej „poważniejszej” formy przemocy wobec dziecka ma niepożądanie wysoką wartość. Jednak także w tym wypadku dostrzec można niewielki spadek owej aprobaty (z poziomu 41% w roku 2008)¹⁹.

Mnie ojciec bił całe dzieciństwo regularnie i wyrosłem na normalnego człowieka który odnosi się z szacunkiem do innych... (@tutkarz,)

Zróbcie sondę ile dorosłych osób ma pretensje i żal do rodziców że dostali lanie w dzieciństwie, zapytajcie też jaka kara była dla nich najskuteczniejsza i czego się najbardziej bali a okaże się że lanie to cudowna metoda wychowawcza i dużo skuteczniejsza niż życiowe pogadanki z rodzicami czy zabronienie oglądania tv... (@Magine 22)

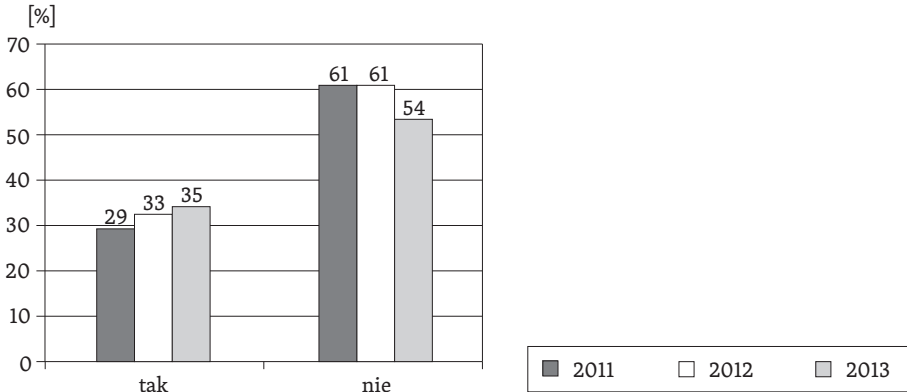
Niepokojące są też wyniki ukazujące akceptację bicia dzieci jako skuteczną metodę wychowawczą. Uzyskane w badaniach w latach 2011, 2012 i 2013 dane pokazują, iż niemal jedna trzecia Polaków (21–29%) taką akceptację wyraża. Odnotować można tylko niewielki spadek wartości tego wskaźnika w czasie: w badaniach CBOS z 2008 roku, w których zadano podobne pytanie („Czy w Pana(-i) przekonaniu stosowanie wobec dzieci kar fizycznych – sprawianie im lania – to równie dobra metoda wychowawcza jak inne?”), pomiar wykazał aprobatę przemocy stosowanej w celach wychowawczych na poziomie 33%²⁰.

Nie można mylić sporadycznego klapsa ze znęcaniem się nad dzieckiem. Dajmy ludziom więcej swobody i nie pakujmy się nadmiernie w butach do ich życia prywatnego. (@niemiec2)

Wskaźnikiem społecznych postaw dotyczących przemocy wobec dzieci jest także stanowisko w zakresie dowolności rodziców w postępowaniu z dzieckiem, włącznie ze stosowaniem kar fizycznych. Uzyskane w latach 2011–2013 wyniki pokazują, iż zwolenników uznawania całkowitej prywatności rodziców w sprawach wychowania dziecka, w tym stosowania kar fizycznych, jest co prawda mniej niż tych, którzy takiej dowolności nie aprobują (rys. 3), jednak wysokość wskaźnika aprobaty wydaje się wysoce niepożądana, gdyż średnio co trzeci badany (29–35%) uznawał całkowitą prywatność rodziców w sprawach wychowania dziecka, w tym stosowania kar fizycznych.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.



Rys. 3. Odpowiedzi na pytanie: Czy zgadza się Pan(i) z następującym stwierdzeniem: sposób postępowania rodziców z dzieckiem, w tym posługiwanie się karami fizycznymi, jest wyłącznie ich prywatną sprawą? Dane z lat 2011–2013 (%)

W obliczu takiego obrazu wyników działania w kierunku zmiany społecznego spostrzeżenia traktowania dziecka przez rodziców i spraw jego wychowania jako całkowicie prywatnych i niepodlegających swoistej społecznej cenzurze wydają się pilną potrzebą w naszej rzeczywistości społecznej.

To że nasz kochany Sejm uchwalił sobie ustawę nie zmieni ludziom światopoglądu. Jeśli wymyślą sobie przepis mówiący, że rozmawianie z dzieckiem po polsku to przestępstwo, nie będą mogli liczyć na to, że rodzice zaraz przejdą na angielski. (@wiwoj)

tu nie chodzi o to czy wychowuje się dziecko bezstresowo, czy daje się czasem klapsa czy też nie. Tu chodzi o to, że Państwo (czytaj: rząd) w... ..a się nam do sfer życia, które od zawsze były domeną podstawowej komórki społecznej (czytaj: rodziny). Nie staję po żadnej ze stron, każdy rodzic wie co jest lepsze dla jego dziecka, ale niech mi rząd nie wchodzi z buciorami w wychowanie dzieci – na to zgody być nie może! (@marnic2z)

Specyficznym wskaźnikiem w zakresie społecznych postaw wobec przemocy wobec dzieci i akceptacji jej stosowania w celach wychowawczych jest stanowisko opinii publicznej w kwestii regulacji prawnej zakazującej stosowania kar cielesnych w wychowaniu, obowiązującej od 2010 roku. To, jak Polacy oceniają ten przepis, wydaje się pośrednią miarą ich stosunku do samego problemu przemocy w wychowaniu – bicia w celach wychowawczych. Przytaczane badania zlecane przez Rzecznika Praw Dziecka pokazują, iż jakkolwiek wiedzę o istnieniu zakazu bicia dzieci

w celach wychowawczych ma zdecydowana większość Polaków (od 66% w 2011 do 78% w 2013 roku), to jego ocena społeczna jest niemal spolaryzowana. Jedynie niecała połowa badanych (od 45% w 2011 do 48% w 2013 roku) uznaje słuszność wprowadzenia zakazu bicia dzieci i dostrzega pozytywne tego skutki; jednocześnie nieco mniej liczna część badanych (42% w 2011 roku i 39% w 2013) ma na temat tego przepisu negatywną opinię²¹. Gdy bierzemy pod uwagę główne funkcje wprowadzenia przepisu prawnego zakazującego stosowania kar fizycznych w wychowaniu – walor normotwórczy oraz prewencja takich zachowań – wydaje się, że obraz danych świadczący o umiarkowanej społecznej aprobacie oficjalnego zakazu kar fizycznych należy ocenić jako wskazówkę do wdrożenia bardziej intensywnych działań w zakresie społecznej edukacji na temat przepisu oraz jego funkcji. W tym obszarze bowiem w społecznej rzeczywistości funkcjonuje sporo niedomówień i mitów, na przykład takich: przepis służy do „wsadzania do więzienia” rodziców, którzy uderzą dziecko, do odbierania im dzieci, będzie wykorzystywany przez same dzieci do odegrania się na rodzicach lub manipulowania nimi.

Podsumowanie

Jak wynika z zaprezentowanych różnego rodzaju danych pochodzących z badań populacyjnych, obraz problemu przemocy wobec dzieci w Polsce jest o wiele bardziej złożony i ma bardziej rozległy zakres społecznego występowania, niż pokazują to urzędowe liczby i statystyki rozmaitych resortów. Trzeba pamiętać, iż przemoc wobec dziecka przejawia się w wielu postaciach i zdecydowanie wykracza poza sytuacje powszechnie określane jako znęcanie się. Rozmiarów przemocy w takim rozumieniu nie są więc w stanie oddać liczby przypadków rejestrowanych przez policję, służbę zdrowia, pomoc społeczną, czy też przez inne podmioty. Próby ustalenia w badaniach populacyjnych rzeczywistego społecznego zakresu występowania zachowań przemocy wobec dzieci pokazują, iż natężenie zjawiska w naszym kraju można określić co najmniej jako poważne. Pomimo istnienia w Polsce oficjalnego zakazu (prawa zakazującego) przemocy wobec dzieci we wszelkich postaciach, w tym stosowania kar fizycznych, także – od 2010 roku – w rodzinie, jak dotychczas nie odnotowano satysfakcjonujących zmian w zakresie społecznej akceptacji bicia dzieci. Nadal jej poziom należy traktować jako niepożądanie wysoki. Jak się można spodziewać, ma on swoje przełożenie na praktykę wychowawczą, na codzienną rzeczywistość polskich rodzin, na codzienne doświadczenia polskich dzieci. Przemoc w różnych

²¹ Zob. *Polacy wobec bicia dzieci...*

formach zdaje się stale zbyt mocno przenikać mentalność i praktykę wychowawczą w Polsce.

I szczerze mówiąc, gwizdżę na „umoralniające nauki” innych ludzi, którzy nierzadko nie potrafią sobie poradzić ze swoimi rodzinnymi problemami. Po prostu: JA WIEM LEPIEJ, jak wychowywać moje dzieci i nikomu zasię. (@pro-contra)

Czas najwyższy więc pomyśleć o bardziej racjonalnych i bardziej intensywnych oddziaływaniach na postawy społeczne, o powszechnej zmianie stosunku do dzieci oraz do ich traktowania i wychowywania. Chodzi tu zarówno o działania w kierunku podniesienia poziomu społecznej dezaprobaty wszelkich form przemocy wobec dziecka bez względu na okoliczności i rodzaj sytuacji czy relacji z dzieckiem, jak też o rozwijanie w społeczeństwie wiedzy i umiejętności bezprzemocowego wychowywania dzieci. Wskazane byłyby także działania zmierzające do podniesienia aprobaty społecznej ingerencji w sytuacje przemocy wobec dziecka oraz rozwijanie osobistej gotowości i pożądaných form reagowania w różnych sytuacjach występowania przemocy wobec dziecka na co dzień i we własnym otoczeniu. Rozwijanie różnych form takiej społecznej edukacji, na przykład długotrwałe i kilkuetapowe kampanie społeczne, ale też programy dla rodziców realizowane w ramach instytucji, które mają z nimi styczność, wydaje się obiecującym kierunkiem. Ważne jest ponadto włączenie problematyki ochrony dzieci przed przemocą w kształcenie nauczycieli i pedagogów, aby i oni mogli w swej praktyce wpływać na rodziców, ale i na same dzieci, w zakresie kształtowania właściwych społecznych postaw wobec problemu przemocy w wychowaniu, respektowania praw dzieci, jak też w zakresie właściwego reagowania na przemoc wobec dzieci. Badacze problemu przemocy wobec dzieci podkreślają, iż istnieje związek pomiędzy wymienionymi wcześniej czynnikami a natężeniem i zakresem występowania zjawiska przemocy wobec dzieci. Co więcej, zwracają uwagę, iż na przykład społeczna aprobata tzw. łagodniejszych postaci przemocy, jak klapsy czy bicie w celach wychowawczych, jest pozytywnie skorelowana z liczbą przypadków poważnego znęcania się nad dziećmi²², co oznacza, że im bardziej w społeczeństwie aprobowane są tzw. łagodne postaci przemocy, tym więcej jest w nim przypadków

²² K. Bussmann: *The Impact of Abolishing Corporal Punishment in Childrearing*. Wystąpienie na międzynarodowej konferencji *Child Protection in Europe*, Praga, 2-3 kwietnia 2009 r.; K. Bussmann, C. Ethal, A. Shroth: *The Effect of Banning Corporal Punishment in Europe: Five Nation Comparison*. October 2009. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/pdfs/reports/Bussman%20-%20Europe%205%20nation%20report%202009.pdf> [21.01.2014].

poważnego znęcania się nad dziećmi. Zmiana społecznych postaw wychowawczych jest z tych względów spostrzegana jako nadrzędny cel działań proaktywnych na rzecz ograniczania występowania problemu przemocy wobec dzieci²³. Warto zatem podjąć bardziej intensywne, racjonalne i efektywne sposoby urzeczywistniania owej zmiany.

Bibliografia

- Appendix 3 – online. *Recommendations to Member States by the Committee on the Rights of the Child*. <http://www.coe.int/t/dg3/children/corporal-punishment/Source/CPAppendixUpdates/Appendix3UpdateJuly2013.pdf> [29.01.2014].
- Bussmann K.: *The Impact of Abolishing Corporal Punishment in Childrearing*. Wystąpienie na międzynarodowej konferencji *Child Protection in Europe*. Praga, 2–3 kwietnia 2009 r.
- Bussmann K., Ethal C., Shroth A.: *The Effect of Banning Corporal Punishment in Europe: Five Nation Comparison*. October 2009. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/pdfs/reports/Bussman%20-%20Europe%205%20nation%20report%202009.pdf> [21.01.2014].
- Committee on the Rights of the Child: *General Comment No. 13 (2011): The Right of the Child to Freedom from All Forms of Violence*. http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.13_en.pdf [29.01.2014].
- „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2013, nr 3 (vol. 12).
- Jarosz E., Nowak A.: *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.
- Krzywdzenie dzieci w Polsce. Raport MPiPS. <http://www.mpips.gov.pl/przemoc-w-rodzinie/przeciwdzialanie-krzywdzeniu-dzieci/art,5457,prezentacja-raportu-krzywdzenie-dzieci-w-polsce.html> [dostęp: 27.01.2014].
- „Lanie jeszcze nikomu nie zaszkodziło”. 60 proc. Polaków akceptuje klapsy, a prawie 40 proc. bicie dzieci. *Gazeta.pl* z dnia 19.11.2013. Strona internetowa: http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,14974735,_Lanie_jeszcze_nikom_u_nie_zaszkodzi_lo_60_proc__Polakow.html?v=1&obxx=14974735&order=najfajniejsze&page=1#opinions [dostęp: 10.09.2014].
- Munro E.: *Effective Child Protection*. London: Sage Publications, 2002.

²³ E. Munro: *Effective Child Protection*. London: Sage Publications, 2002. Konieczność proaktywnego podejścia do ochrony dzieci przed przemocą podkreśla się między innymi w przytaczanym tu *Komentarzu ogólnym* Komitetu Praw Dziecka nr 13.

- Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania.* Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, 2013.
- Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013.* Oprac. E. Jarosz. Biuro Rzecznika Praw Dziecka. www.brpd.gov.pl [dostęp: 19.11.2013].
- Przemoc w rodzinie.* [Statystyki Policji]. http://www.statystyka.policja.pl/portal/st/944/50863/Przemoc_w_rodzinie.html [dostęp: 4.02.2014].
- Spółeczne przyzwolenie na bicie dzieci. Komunikat z badań.* BS/106/2008. Warszawa, lipiec 2008. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_106_08.PDF [dostęp: 29.01.2014].
- Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2010, nr 125, poz. 842.

Ewa Jarosz

Violence Against Children in Poland Two Faces of the Problem – Official Prohibition and Social Reality

Summary: In Poland, disputes on violence against children have not been made distinct until the political transformation in the 1990s. Over the years, Poland as a country participating in international structures has accepted liability for taking adequate action in terms of child protection against violence. Legislative reforms have been gradually introduced and regulations and formal solutions aiming at improvement of the realization of children's rights (a right to protect against violence as stated in the *Convention on the Rights of the Child*, and sequential documents) have been effected. In Poland, on the one hand, there is a formal basis for protection of children from violence, including an absolute ban on corporal punishment in education and in family (since 2010), on the other hand, despite formal regulations there is high tolerance to violence against children, which is commonly regarded as part of the upbringing process. Relatively high indices of experiencing violence by children have been recorded. The article presents two faces of the phenomenon of violence against children in Poland, that is, formal regulations, as well as the use of various indices and research – the social reality of its occurrence.

Key words: violence against children, children's rights, corporal punishment

Ewa Jarosz

Die Gewalt gegen Kinder in Polen: „zwei Seiten der Medaille“ – offizielles Verbot vs. gesellschaftliche Wirklichkeit

Zusammenfassung: Über das Problem der Gewalt gegen Kinder wird in Polen erst seit der zu Beginn der 90er Jahre des 20.Jhs stattgefundenen Systemum-

wandlung viel geredet. Im Laufe der Jahre wird Polen als ein den internationalen Organisationen angehörendes Land verpflichtet, entsprechende Schritte zu unternehmen, um die Kinder vor der Gewalt zu schützen. Es werden sukzessiv Gesetzesinitiativen ergriffen und offizielle Vorschriften eingeführt, die bezwecken, die Kinderrechte, darunter das in der *Kinderrechtskonvention* und in den sequentiellen Urkunden festgesetzte Recht auf den Schutz vor Gewalt besser zu befolgen. In Polen gibt es also einerseits offizielle Grundlagen dafür, die Kinder vor der Gewalt zu schützen einschließlich des völligen Verbots der körperlichen Strafen bei Kindererziehung, auch in der Familie (seit 2010), andererseits aber beobachtet man immer noch hohe Akzeptanz der Gewalt gegen Kinder als einer Erziehungsmethode und relativ zahlreiche Fälle der Gewalttaten an Kindern. Der vorliegende Artikel präsentiert zwei Gesichter der Gewalt gegen Kinder in Polen: offizielle Stellung zum Problem und – dank der Anwendung von verschiedenerlei Indizien und Forschungen – tägliche gesellschaftliche Wirklichkeit.

Schlüsselwörter: Gewalt gegen Kinder, Kinderrechte, körperliche Strafen



Joanna Łukasiewicz-Wieleba
Alicja Baum

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Wykształcenie matki jako czynnik różnicujący rodzicielskie strategie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci*

Wprowadzenie

Rodzina jest miejscem wczesnego rozpoznawania potencjału dziecka. Rodzice, którzy są uważnymi obserwatorami, mogą wskazać zainteresowania dziecka, jego mocne strony, wyróżniające ich dziecko spośród innych dzieci. Rodzice mają także wpływ na kształtowanie zaobserwowanych zdolności – mogą zachęcać, wspierać, zapewniać środki. Mogą również, w sposób zamierzony lub nieświadomy, zniechęcić, utrudnić lub unieвозмоwić rozwijanie potencjału dziecka.

Stały wgląd w życie dziecka, obserwowanie i analizowanie jego zachowań i potrzeb, wychodzenie dziecku naprzeciw pozwalają na bardzo wczesne odkrycie indywidualnych możliwości dziecka, co z kolei daje szansę na lepsze i skuteczniejsze ich stymulowanie¹. Wrażliwość rodziców na przejawy ponadprzeciętnego potencjału dziecka musi być jednak połączona z przekonaniem, że już we wczesnych latach możliwe jest odkrycie i pobudzanie predyspozycji, oraz z nastawieniem na optymalne rozwijanie potomka. Oznacza to nie tylko skupienie się na tych dziedzinach, których konieczność rozwoju jest dla rodziców oczywista

* Szerzej na temat rodzicielskich sposobów rozpoznawania i rozwijania zdolności można przeczytać w książce autorek *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2013.

¹ B. Dyrd: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

lub pożądana, lecz także na takich, które są rzeczywistą pasją dziecka. Na przykład dziedziną, w której zainteresowania i zdolności ujawniają się bardzo wcześnie, jest muzyka. Rodzice, którzy nie mają przygotowania i wrażliwości muzycznej, nawet gdy przypuszczają, że dziecko przejawia zachowania świadczące o wysokich predyspozycjach w tym zakresie, mogą je zniechęcać do podejmowania działań, żywiąc przekonanie o niskiej atrakcyjności lub niewielkiej przydatności tej dziedziny, mając świadomość braku własnych kompetencji do wspierania dziecka w jego aktywnościach muzycznych czy uznając, że jeżeli jest to rzeczywisty talent, to dziecko w późniejszym czasie samo znajdzie sposób na to, by ów talent rozwinąć. Tymczasem należy podkreślić, że w przypadku zdolności muzycznych wiek między piątym a dziewiątym rokiem życia jest bardzo ważny dla rozwoju koniecznych umiejętności w tym zakresie związanych na przykład z zapisem nutowym czy wykonywaniem zadań rytmicznych i melodycznych², a wczesne rozwijanie uzdolnień w tym obszarze – warunkiem wysokich osiągnięć, szczególnie w odniesieniu do gry na instrumentach.

Stąd preferowane przez rodziców wartości, zaangażowanie rodziców oraz stawiane przed dzieckiem cele, wyrażane względem niego oczekiwania, udzielanie wsparcia i tworzenie warunków do podejmowania wyzwań nie pozostają bez wpływu na wybory i zachowania dziecka związane z rozwijaniem posiadanych predyspozycji³.

Wykształcenie rodziców a funkcjonowanie dziecka

O ile wcześniejsze pokolenia nie czuły presji związanej z koniecznością kształcenia i wielokrotnie nie wykorzystywały swoich szans w tym zakresie, uzasadniając swój wybór tym, że wykształcenie nie jest konieczne do osiągnięcia życiowego sukcesu⁴, o tyle w czasach obecnych posiadanie wykształcenia wpływa na wiele aspektów życia, między innymi określa pozycję społeczną człowieka, jego dochód, poziom i styl życia⁵ oraz oddziałuje na życie i status społeczny dzieci. Ponadto, chociaż widoczna jest tendencja, zgodnie z którą wyższe wykształcenie nie gwarantuje po-

² R. Shuter-Dyson, C. Gabriel: *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Przeł. E. Głowacka, K. Miklaszewski. Warszawa: WSiP, 1986.

³ Por. B. Dyrda: *Edukacyjne wspieranie rozwoju...*, s. 398.

⁴ J. Gęsicki, J.J. Wiatr: *Problemy edukacji*. Koszalin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Humanistycznej, 2001.

⁵ T. Wilk: *Postrzeganie wykształcenia jako wartości – szansą dla współczesnego społeczeństwa*. W: *Wartość. Edukacja. Globalizacja*. Red. W. Kojs. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 2002.

siadania pracy (gdyż nie zawsze z wykształceniem wiąże się przekazanie pożądanego na rynku pracy wiedzy i umiejętności), to brak wykształcenia prowadzi do problemów, alienacji, a nawet wykluczenia społecznego⁶. Wyższy poziom wykształcenia (bez względu na kierunek ukończonych studiów) pozytywnie wpływa na umiejętność dostosowania się do zmian cywilizacyjnych: przelotności zjawisk, konieczności spełniania nowych wymogów na rynku pracy⁷. Realizowana w procesie kształcenia konieczność posługiwania się różnorodnymi mediami, zachęcanie do samodzielności, poszukiwań i doksztalcenia się poszerza horyzonty myślowe, pobudza do dostrzegania szans, służy refleksyjnemu podejściu do własnych działań i ocenie ich konsekwencji. Studia pozwalają także na zetknięcie się z osobami z różnych środowisk, poznanie różnych stylów życia, wartości i wzorów. Osoby wykształcone mają większe szanse na podanie w wątpliwość utrwalonych wzorców wychowania i polemizowania z tym, o czym utarło się myśleć jako o niezmiennym.

Poziom wykształcenia rodziców nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie całej rodziny, a w szczególności – na rozwój dzieci. Wiąże się przede wszystkim z przekazywanymi w rodzinie wartościami, docenianiem roli uczenia się i samodzielności oraz osiągnięć w wybranych dziedzinach. Rodzice z wyższym wykształceniem są mniej autorytarni⁸, ich dzieci zaś częściej są bardziej samodzielne, aktywne i autonomiczne⁹, rzadziej mają zaniżone osiągnięcia w szkole¹⁰.

Rodzice wyżej wykształceni stają się inicjatorami edukacji własnych dzieci¹¹, zachęcając je do kształcenia się. Chociaż część osób traktuje edukację instrumentalnie, wiążąc ją raczej z możliwością uzyskania wyższych zarobków, podjęcia ciekawszej pracy czy zdobycia uznania, dla wielu edukacja jest warunkiem samorealizacji, godnego życia i sposobem na zaspokojenie potrzeb duchowych¹².

⁶ A. Rzymełka-Frańkiewicz: *Znaczenie wykształcenia w wymiarze indywidualnego i globalnego rozwoju społecznego. Polska a współczynnik rozwoju społecznego – Human Development Index (HDI)*. „Chowanna” 2012, T. 1 (38): *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne* [red. A. Nowak], 2012.

⁷ A. Chudobski: *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*. W: *Wartość. Edukacja. Globalizacja...*, s. 17–19.

⁸ M. Ziemska: *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa: PWN, 1986, s. 294.

⁹ K. Kotlarski: *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1995.

¹⁰ M. Pindera: *Środowiskowe uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*. W: *Pedagogika w działaniu społecznym*. Red. T. Dyrda, S. Ścisłowski. Ostrowiec Świętokrzyski: Wydawnictwo Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju WSBiP, 2004, s. 92.

¹¹ T. Wilk: *Postrzeganie wykształcenia jako wartości...*, s. 158.

¹² *Ibidem*, s. 158–160.

Należy jednak podkreślić, że nie dla wszystkich wykształcenie jest równie ważne; co więcej, wiele osób nie ma możliwości zrealizowania marzeń o kształceniu się. W najgorszej sytuacji są osoby pochodzące z rodzin biedniejszych, z terenów wiejskich oraz dzieci rodziców z niższym wykształceniem (podstawowym i zawodowym). Mają one nie tylko niższe aspiracje edukacyjne, lecz także utrudniony dostęp do kształcenia się na wyższym poziomie¹³. Znajduje to swoje odzwierciedlenie również w rozwijaniu zainteresowań i zdolności w formie zajęć dodatkowych. Jak pokazują badania, niemal połowa rodziców (46%) – respondentów CBOS-u – zadeklarowała, że w roku szkolnym 2013/2014 będzie posyłała swoje dzieci na płatne zajęcia dodatkowe, głównie językowe (28%) oraz sportowe (27%), artystyczne (17%). W deklaracjach tych ujawnia się wpływ wykształcenia rodziców na decyzję o posyłaniu lub nieposyłaniu dziecka na takie zajęcia – w największym stopniu korzystają z oferty zajęć dodatkowych dzieci rodziców z wykształceniem wyższym (84%); w mniejszym – 45% – dzieci rodziców z wykształceniem średnim, natomiast po 25% dzieci rodziców z wykształceniem zawodowym i podstawowym¹⁴.

Wczesne rozpoznanie predyspozycji dziecka oraz stwarzanie warunków do ich rozwoju służy zwiększeniu szans życiowych dzieci, dlatego ważne jest określenie czynników, które są w tym obszarze kluczowe. W kontekście poczynionych rozważań istotne wydaje się poddanie analizie wykształcenia rodziców i jego związku z podejmowanymi działaniami na rzecz rozpoznawania i rozwijania potencjału dzieci.

Ustalenia terminologiczne¹⁵

Rozpoznanie potencjału dziecka rozumiane jest jako proces poznawania oraz wskazanie i w miarę możliwości zrozumienie przyczyn, przejawów i warunków ujawnienia się mocnych stron dziecka. W analizowanych badaniach rozpoznaniu poddano dwa aspekty rozwojowe dziecka: jego zainteresowania i zdolności.

¹³ Por. K. Kotlarski: *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych...*; T. Wilk: *Postrzeganie wykształcenia jako wartości...*; B. Kołaczek: *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*. „Polityka Społeczna” 2005, nr 1; S. Kawula: *Rodzina a start społeczny i edukacyjny młodego pokolenia*. W: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.

¹⁴ Centrum Badania Opinii Społecznej: *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa, październik 2013. BS/151/2013. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_151_13.PDF [dostęp: 6.12.2013].

¹⁵ Ustalenia terminologiczne zgodne są z założeniami zawartymi w przywoływanej publikacji: J. Łukasiewicz-Wieleba, A. Baum: *Rodzicielskie sposoby...*

Zainteresowania uznawane są za względnie stałą skłonność do zajmowania się pewnymi przedmiotami i sprawami¹⁶. Jednak zainteresowania dziecka są najczęściej krótkotrwałe, gdyż wynikają z potrzeby przeżywania pozytywnych uczuć i potrzeby osiągnięć oraz nieumiejętności radzenia sobie z trudnościami¹⁷. Zainteresowania dziecka pozwalają na poznawanie świata w sposób ukierunkowany i selektywny. Dostrzeganie przedmiotów i zjawisk oraz związków między nimi, wybór interesujących problemów do analizy i rozwiązania jest wybiórczy i dostarcza dziecku wielu przeżyć – o zabarwieniu zarówno pozytywnym, jak i negatywnym¹⁸.

Rodzicielskie rozpoznawanie zainteresowań polega na umiejętności wskazania przez rodziców obszarów, aktywności, przedmiotów, zjawisk, którym dziecko nieprzymuszane chce poświęcać czas, bez względu na rodzaj uczuć, które wybrana dziedzina wzbudza.

Zdolności są najczęściej definiowane albo jako pewien potencjał umożliwiający uczenie się i nabywanie nowych umiejętności i sprawności, albo jako umiejętności, które jednostka może nabyć w określonym czasie i na określonym poziomie. W drugim ujęciu przyjmuje się, że osoba zdolna nabywa dane umiejętności szybciej i na wyższym poziomie niż osoba o przeciętnych zdolnościach¹⁹.

Te ujęcia nie wyczerpują zakresu definicji, które dostępne są w literaturze, są jednak wystarczające ze względu na poruszaną w artykule tematykę, gdyż odzwierciedlają najczęstsze rozumienie pojęcia zdolności przez rodziców.

Rodzicielskie rozpoznawanie zdolności polega na umiejętności wskazania przez rodziców tych dziedzin i aktywności dziecka, w których ujawnił się wysoki potencjał dziecka i/lub jego wiedza i umiejętności przekraczają przeciętny poziom obserwowalny wśród rówieśników dziecka. Za strategię w zakresie rozpoznawania zainteresowań i zdolności przyjęte zostały uświadomione i/lub celowe działania rodziców umożliwiające im w miarę obiektywne określenie mocnych stron dziecka.

¹⁶ [Hasło:] *Zainteresowania*. W: W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1984, s. 360.

¹⁷ B. Mucha: *Zainteresowania*. W: *Rodzice i dzieci. Encyklopedia*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park, 2002, s. 424–428.

¹⁸ A. Gurycka: *Zainteresowania*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Fundacja Innowacje, 1998, s. 1076–1082.

¹⁹ W. Limont: *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1994, s. 9–11.

Założenia badawcze

W badaniach podjęto próbę ustalenia, czy tendencja dotycząca wykształcenia rodziców w odniesieniu do aspiracji edukacyjnych czy osiągnięć szkolnych dzieci (im wyższe wykształcenie rodziców, tym większe aspiracje i osiągnięcia dzieci) znajdzie swoje odzwierciedlenie również w procesie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci (im wyższe wykształcenie rodziców, tym intensywniejsze działania). Problem badawczy sformułowano w następujący sposób: czy, a jeśli tak, to jak dalece wykształcenie matki różnicuje stosowane przez rodziny strategie rozpoznawania i sposoby rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci? Należy podkreślić, że analizy dotyczą zarówno częstości i natężenia działań, jak i ich rodzajów.

Ograniczenie analiz tylko do matek wiąże się z refleksją, że to one są głównymi osobami zajmującymi się w domu edukacją dzieci (podejmują decyzje związane z edukacją, kontaktują się ze szkołą), a także dlatego, że wiele aspektów życia rodzinnego, takich jak atmosfera czy zachodzące między członkami relacje, związanych jest z postawą i działaniami matek. Również inni badacze w swoich pracach zauważają związki między wykształceniem matki a wybranymi aspektami życia rodziny, na przykład zdrowym stylem życia i udziałem w kulturze fizycznej²⁰.

W przeprowadzonych przez autorki niniejszego artykułu badaniach okazało się, że większość kwestionariuszy została wypełnionych przez matki (86,88% samodzielnie przez matki, a tylko 8,17% samodzielnie przez ojców). Ponadto, z deklaracji rodziców wynika, że jeżeli decyzje związane z edukacją są podejmowane samodzielnie przez jednego z rodziców, to jest to głównie matka (44,80%, a tylko 0,25% – ojcowie). Znaczące jest również to, że matki samodzielnie podejmują decyzje związane z edukacją częściej niż rodzice wspólnie (29,70%). Dlatego za kluczowe w prezentowanych rozważaniach uznano wykształcenie matek.

Metoda

W badaniach zastosowana została metoda sondażu diagnostycznego, w której wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety, dotyczący różnych aspektów funkcjonowania rodziny oraz podejmowanych przez rodziców działań na rzecz rozpoznawania oraz rozwijania dziecięcych zainteresowań i zdolności. Kwestionariusze były skierowane do rodzi-

²⁰ E. Brodacka-Adamowicz: *Znaczenie wykształcenia kobiet a proces globalizacji*. W: *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*. Red. W. Horyń, J. Maciejewski. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007, s. 83.

ców, przy czym nie było wskazania, kto ma je wypełnić: ojciec czy matka. Informacje podawane zarówno przez ojca, jak i przez matkę uznano za reprezentatywne dla rodziny.

Charakterystyka badanej grupy

Badaniami objęto rodziców dzieci klas I-III oraz oddziałów przedszkolnych z 5 szkół podstawowych: 2 szkół wiejskich (Publiczna Szkoła Podstawowa w Jastkowie, Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Koziętulach) i 3 miejskich (Społeczna Szkoła Podstawowa w Kraśniku, Publiczna Szkoła Podstawowa nr 171 w Warszawie, Społeczna Szkoła Podstawowa nr 12 STO w Warszawie).

Kwestionariusze ankiet wypełniło 410 rodziców. 6 kwestionariuszy nie uwzględniono w opracowaniu, ponieważ 4 dzieci wychowuje się w rodzinach zastępczych, a w 2 ankietach nie podano wykształcenia matki.

45,8% (185) matek z rodzin objętych badaniami posiada wykształcenie wyższe, 32,9% (133) średnie, a 21,3% (86) zawodowe lub podstawowe. Matki z wykształceniem zawodowym i podstawowym stanowią jedną grupę badawczą, przy czym zdecydowana większość matek w tej grupie posiada wykształcenie zawodowe (79 wskazań). Pod względem zmiennej niezależnej próba jest silnie zróżnicowana ($h = 0,75$). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w badanych rodzinach ojcowie są gorzej wykształceni niż matki. Jedynie 32,9% (133) z nich ma wykształcenie wyższe, 32,2% (130) średnie, a aż 31,9% (129) zawodowe lub podstawowe (przy czym, podobnie jak w przypadku matek, większość w tej grupie stanowią ojcowie z wykształceniem zawodowym – 120 wskazań). 3,0% badanych ojców nie określiło swojego wykształcenia. 208 (51,5%) badanych rodzin mieszka na wsi, 193 rodziny (47,8%) w mieście, 3 rodziny (0,7%) nie podały swojego miejsca zamieszkania. Sytuacja zawodowa badanych rodziców jest zróżnicowana. Większość z nich posiada źródło utrzymania. 52,4% (423) wszystkich rodziców ma stałą pracę, 15,1% (122) prowadzi działalność gospodarczą, a 13,9% (105) jest rolnikami. 9 rodziców (tylko ojcowie) (2,2%) pracuje poza granicami kraju. 10 badanych rodziców (1,2%) przebywa na rencie lub emeryturze. Niestety, aż 8,7% (70) ankietowanych pozostaje bez pracy, 3,0% (24) pracuje zaś od czasu do czasu. W rubryce „inna sytuacja zawodowa” 2 ojców (0,5%) wymieniło wykonywanie wolnego zawodu, a 17 matek (4,2%) prowadzenie domu lub urlop wychowawczy. 2,7% (22) badanych rodziców nie określiło swojej sytuacji zawodowej. Należy podkreślić, że sytuacja zawodowa matek jest gorsza, mimo iż są one lepiej wykształcone.

47,0% (190) ankietowanych rodzin swoje warunki materialne ocenia jako dobre, 35,4% (143) jako przeciętne, natomiast 14,4% (58) jako bardzo

dobrze. Tylko 2,5% (10) rodziców warunki te określa jako złe, a 0,2% (1) jako bardzo złe. 2 rodziny nie określiły swoich warunków materialnych.

Rozpoznawanie przez rodziców zainteresowań i zdolności dzieci Wyniki badań własnych

W rodzinach, w których matki mają wykształcenie wyższe, stosuje się najczęściej strategii rozpoznawania zdolności dzieci – średnio 2,57 ($s = 1,01$), najmniej w rodzinach, w których matki mają wykształcenie zawodowe lub podstawowe – średnio 1,87 ($s = 1,10$). W rodzinach matek z wykształceniem średnim stosuje się średnio 2,07 ($s = 0,99$) strategii rozpoznania dziecięcych zdolności. Wykształcenie matek istotnie różnicuje średnią liczbę stosowanych strategii rozpoznawania dziecięcych zdolności w rodzinach²¹.

W celu rozpoznania zainteresowań i zdolności dziecka we wszystkich rodzinach najczęściej stosuje się strategię oparte na wspólnym przebywaniu i obserwacji dziecka podczas zabawy oraz rozmowach z nim (rys. 1). Rodzice stosują wyszczególnione strategię w zbliżonym stopniu, wyjątek stanowi „intuicyjne poszukiwanie obszarów zdolności dziecka”. Strategię tę najczęściej stosują rodziny matek z wykształceniem wyższym, najrzadziej z wykształceniem zawodowym lub podstawowym, a różnica w częstościach stosowania tej strategii przez matki z tych dwóch grup jest istotna statystycznie²².

81,62% (151) rodzin matek z wykształceniem wyższym zadeklarowało, że potrafi wskazać potencjał dziecka na tle rówieśników, podczas gdy to samo potrafi zrobić jedynie 45,35% (39) rodzin matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym. Ponad połowa rodzin matek z wykształceniem średnim (61,65%; 82) przyznała, że taką umiejętność posiada. W zakresie umiejętności wskazania potencjału dziecka na tle rówieśników wykształcenie matek różnicuje badane grupy w sposób istotny statystycznie²³.

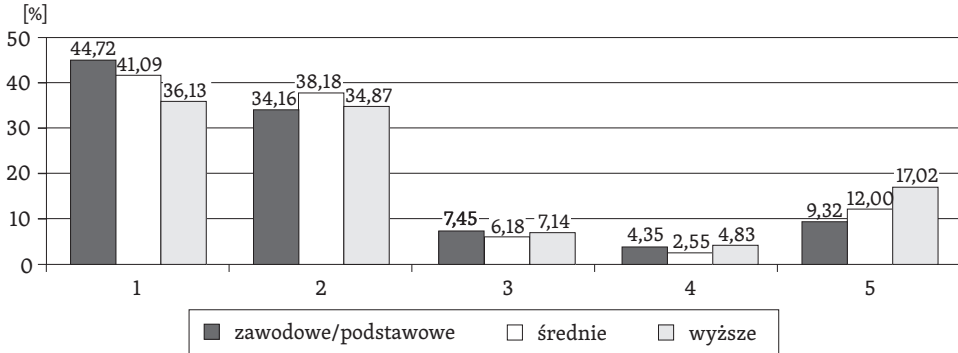
Rodzice jako podstawę wskazania potencjału dziecka na tle jego grupy rówieśniczej najczęściej wymieniają obserwację, a w dalszej kolejności rozmowy z dzieckiem, porównanie go z rówieśnikami, a także roz-

²¹ Wynik testu Kruskala-Wallisa dla m prób niezależnych $Chi^2 = 35,341$; $p < 0,0001$.

²² Wynik testu F_p dla strategii „intuicyjne poszukiwanie obszarów zdolności dziecka” wyniósł 3,82. Wartość krytyczna testu F_p ($0,05$; 3 ; 304 ; p) = 2,99. Wyniki dla pozostałych strategii nie przekroczyły wartości krytycznej.

²³ Wynik testu F_p dla odpowiedzi „tak” („potrafi wskazać potencjał”) wyniósł 19,45, a dla odpowiedzi „nie” („nie potrafi wskazać potencjału”) – 11,75. Wartość krytyczna testu F_p ($0,01$; 3 ; 134 ; p) = 4,60.

mowy z nauczycielami. Najwięcej różnych wskaźników podawanych jest przez rodziny matek z wyższym wykształceniem, najmniej – przez rodziny matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym. Spośród 13 różnych wskazywanych podstaw tylko w jednym przypadku – „talenty, sprawności i predyspozycje dziecka” – ustalono istotną statystycznie różnicę między rodzinami matek o odmiennym wykształceniu²⁴.



Rys. 1. Stosowane w rodzinach strategie rozpoznawania zdolności dzieci a wykształcenie matki (%)

Objaśnienia: 1 – bycie razem z dzieckiem i obserwacja; 2 – rozmowy z dzieckiem i werbalizowanie przez nie swoich potrzeb; 3 – rozmowy z innymi osobami; 4 – szukanie pomocy u specjalistów; 5 – intuicyjne przeszukiwanie obszarów zdolności dziecka

Posiadanie zainteresowań jest czynnikiem, który aktywizuje dziecko poznawczo i ułatwia jego wszechstronny rozwój. Aż 96,22% (178) rodzin matek z wykształceniem wyższym dostrzega zainteresowania swojego dziecka, robi to też 87,97% (117) rodzin matek z wykształceniem średnim i 81,0% (70) – z podstawowym lub zawodowym. Różnica między częstościami jest istotna statystycznie²⁵.

Również najwięcej zainteresowań dziecięcych dostrzeganych jest w rodzinach matek z wykształceniem wyższym – średnio 2,88 ($s = 1,46$), w dalszej kolejności z wykształceniem średnim – średnio 2,33 ($s = 1,52$), najmniej zainteresowań dziecięcych dostrzegają matki z wykształceniem zawodowym lub podstawowym – średnio 1,73 ($s = 1,29$). Dostrzeżone różnice są istotne statystycznie²⁶.

²⁴ Wynik testu F_p dla kategorii „talenty, sprawności i predyspozycje dziecka” wyniósł 4,98. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 3; 118; p) = 2,99$. Wyniki dla pozostałych kategorii odpowiedzi nie przekroczyły wartości krytycznej.

²⁵ Wynik testu F_p dla odpowiedzi „tak” („dostrzega zainteresowania”) wyniósł 8,44, a dla odpowiedzi „nie” („nie dostrzega zainteresowań”) – 7,99. Wartość krytyczna testu $F_p(0,01; 3; 134; p) = 4,60$.

²⁶ Wynik testu Kruskala-Wallisa dla m prób niezależnych $Chi^2 = 38,32; p < 0,001$.

Przejawy dostrzeżonych zainteresowań dzieci także najczęściej (w 93,26% przypadków) wskazują rodziny matek z wykształceniem wyższym, rzadziej (tylko w 84,62%) z wykształceniem średnim, a w rodzinach matek z wykształceniu zawodowym lub podstawowym jedynie w 68,57%. Różnica ta jest bardzo istotna statystycznie²⁷.

Rozpoznawanie potencjału dziecka dotyczy nie tylko jego zainteresowań, lecz także posiadanych przez nie talentów. Rodziny matek z wyższym wykształceniem dostrzegają talenty swoich dzieci częściej (69,19%; 128) niż rodziny matek z wykształceniem średnim (52,63%; 70) oraz zawodowym lub podstawowym (40,70%; 35). Różnica ta jest istotna statystycznie²⁸.

Najwięcej zarówno zainteresowań, jak i talentów dzieci dostrzega się w rodzinach matek z wykształceniem wyższym – średnio 1,32 ($s = 1,15$), najmniej – w rodzinach matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym – średnio 0,52 ($s = 0,71$). W rodzinach matek z wykształceniem średnim zauważa się 0,92 ($s = 1,13$) talentu dziecka. Różnica między średnimi poziomami dostrzeżonych talentów w rodzinach matek o odmiennym wykształceniu jest istotna statystycznie²⁹.

Przejawy dostrzeżonych talentów również najczęściej (w 92,19% przypadków) wskazują rodziny matek o wykształceniu wyższym, rzadziej (tylko w 85,71%) o wykształceniu średnim, a w rodzinach matek o wykształceniu zawodowym lub podstawowym jedynie w 68,57%. Różnica ta jest także istotna statystycznie³⁰.

Rozwijanie zdolności

Działania na rzecz rozwijania zdolności dzieci podejmuje się najczęściej w rodzinach matek z wyższym wykształceniem (90,81%; 168), najrzadziej zaś w rodzinach, w których matki mają wykształcenie zawodowe lub podstawowe (53,49%; 46). 66,17% (88) rodzin matek z wykształceniem

²⁷ Wynik testu F_p dla odpowiedzi „tak” („potrafi wskazać przejawy zainteresowań”) wyniósł 11,39, a dla odpowiedzi „nie” („nie potrafi wskazać przejawów zainteresowań”) – 11,04. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;121; p) = 4,60.

²⁸ Wynik testu F_p dla odpowiedzi „tak” („dostrzega talent”) wyniósł 10,92, a dla odpowiedzi „nie” („nie dostrzega talentu”) – 10,91. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;134; p) = 4,60.

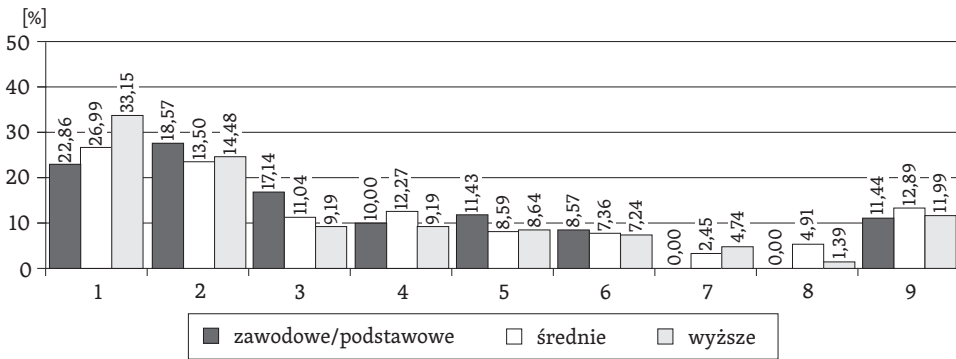
²⁹ Wynik testu Kruskala-Wallisa dla m prób niezależnych $Chi^2 = 33,03$; $p < 0,001$.

³⁰ Wynik testu F_p dla odpowiedzi „tak” („potrafi wskazać przejawy talentu”) wyniósł 5,43, a dla odpowiedzi „nie” („nie potrafi wskazać przejawów talentu”) – 5,08. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;77; 0,867) = 4,61; F_p (0,01; 3;77; 0,133) = 4,77.

średnim zadeklarowało, że podejmuje działania zmierzające do rozwoju zdolności dzieci. Różnice dotyczące podejmowania działań na rzecz rozwoju zdolności dzieci w rodzinach matek o odmiennym wykształceniu są istotne statystycznie³¹.

Najwięcej działań na rzecz rozwijania zdolności dzieci jest realizowanych w rodzinach matek z wykształceniem wyższym – średnio 1,94 ($s = 1,24$), mniej – w rodzinach matek z wykształceniem średnim (1,23; $s = 1,11$), najmniej zaś – w rodzinach matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym (0,81; $s = 0,89$). Średni poziom nasilenia działań w rodzinach matek o zróżnicowanym wykształceniu jest istotny statystycznie³².

Najpopularniejszą formą rozwijania zdolności dzieci we wszystkich rodzinach jest wysyłanie ich na zajęcia dodatkowe – zarówno w szkole, jak i poza szkołą (rys. 2).



Rys. 2. Działania na rzecz rozwijania zdolności dziecka a wykształcenie matki (%)

Objaśnienia: 1 - zajęcia dodatkowe; 2 - wspólne wycieczki / podróże / zabawy; 3 - zapewnienie bodźców / pomocy / zabawek / książek / przestrzeni; 4 - motywowanie / wspieranie; 5 - czytanie książek; 6 - rozmowy z dzieckiem; 7 - wspólne rozwiązywanie ćwiczeń / wykonywanie prac / eksperymentowanie; 8 - nauka / praca z dzieckiem; 9 - inne

Z innych znaczących działań rodziców na rzecz rozwijania zdolności dzieci należy wymienić: wspólne aktywności rodziców i dzieci, takie jak zabawy, wycieczki, podróże; zapewnienie pomocy, na przykład zakup książek, zabawek, materiałów, zapewnienie przestrzeni i bodźców; wspieranie i motywowanie, rozmawianie z dzieckiem oraz czytanie mu. Wykształcenie matek nie różnicuje większości wymienionych aktywno-

³¹ Wynik testu F_p Górskiego dla kategorii „tak” („podejmowanie działań”) wyniósł 28,11, a dla kategorii „nie” („brak działań”) – 27,92. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;134; p) = 4,60.

³² Wynik testu Kruskala-Wallisa dla m prób niezależnych $Chi^2 = 57,50$; $p < 0,001$.

ści. Wyjątkiem są: wspólne rozwiązywanie ćwiczeń, wykonywanie prac i eksperymentów oraz nauka / praca z dzieckiem³³.

W toku badań interesujące okazało się pogłębienie analizy w zakresie preferowania przez rodziców konkretnej formy rozwijania zdolności, czyli udziału w zajęciach dodatkowych. Największy odsetek dzieci uczestniczących w zajęciach dodatkowych pochodzi z rodzin matek z wyższym wykształceniem (81,62%), najniższy zaś – z rodzin matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym (23,26%). W rodzinach matek z wykształceniem średnim 47,37% dzieci uczestniczy w zajęciach dodatkowych. Wykształcenie matki znacząco różnicuje badaną grupę pod względem uczestnictwa dzieci w zajęciach dodatkowych³⁴. Także średnia liczba zajęć dodatkowych, w których uczestniczą dzieci matek o różnym wykształceniu, jest zróżnicowana. W największej liczbie zajęć uczestniczą dzieci wychowywane w rodzinach matek z wyższym wykształceniem (1,99; $s = 1,52$), w dalszej kolejności – w rodzinach matek z wykształceniem średnim (0,79; $s = 1,04$), w najmniejszej liczbie zajęć – dzieci z rodzin matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym (średnio w 0,37 zajęć; $s = 0,84$).

Różnice między średnimi poziomami liczby zajęć dodatkowych, na które posyłają swoje dzieci rodziny matek o zróżnicowanym wykształceniu, są istotne statystycznie³⁵.

O wyborze zajęć dodatkowych najczęściej decydują rodzice wspólnie z dzieckiem (99 rodzin), w dalszej kolejności samo dziecko (64), matki samodzielnie (42) i wspólnie rodzice (34). W 7 przypadkach rodzice zadeklarowali, że o wyborze zajęć dodatkowych zdecydował nauczyciel lub wychowawca, a w 5 inne osoby (lekarz, dziecko wspólnie z nauczycielem, babcia, a także specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej). Istotne statystycznie różnice występują pomiędzy rodzinami matek o różnym wykształceniu w tych przypadkach, gdy decyzje podejmowane są przez rodziców i dziecko wspólnie (46,30% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem; 28,36% z wykształceniem średnim; 22,73% z wykształceniem zawodowym lub podstawowym)³⁶ oraz przez nauczyciela lub wychowawcę (0,62% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem;

³³ Wynik testu F_p Góralskiego dla kategorii „wspólne rozwiązywanie ćwiczeń / wykonywanie prac / eksperymentowanie” wyniósł 4,61, a dla kategorii „nauka / praca z dzieckiem” – 3,21. Wartość krytyczna testu F_p (0,05; 3;197; p) = 2,99.

³⁴ Wynik testu F_p Góralskiego dla kategorii „tak” („uczestniczy w zajęciach dodatkowych”) wyniósł 50,57, a dla kategorii „nie” („nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych”) – 50,55. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;134; p) = 4,60.

³⁵ Wynik testu Kruskala-Wallisa dla m prób niezależnych $\chi^2 = 108,03$; $p < 0,001$.

³⁶ Wynik testu F_p Góralskiego wyniósł 4,74. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;83; 0,394) = 4,65.

2,99% z wykształceniem średnim; 18,18% z wykształceniem zawodowym lub podstawowym)³⁷.

W badanej grupie 170 dzieci nie uczestniczy w żadnych zajęciach dodatkowych. Rodzice zapytani o przyczyny tego stanu podali odpowiedzi tylko w 46 przypadkach, z czego 40 rodziców wymieniło 1 przyczynę, natomiast 6 rodziców – 2 przyczyny.

Okazało się, że najczęstszymi przyczynami nieuczestniczenia dzieci w zajęciach dodatkowych jest ich brak (20% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem; 43,75% wskazań rodzin matek z wykształceniem średnim; 4,76% wskazań rodzin matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym) lub problemy finansowe rodziny (13,33% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem; 25% – z wykształceniem średnim; 23,81% – z wykształceniem zawodowym lub podstawowym). W dalszej kolejności wymieniane były trudności związane z dowożeniem dziecka na zajęcia (26,67% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem; 6,25% – z wykształceniem średnim; 19,05% – z wykształceniem zawodowym lub podstawowym), brak czasu (brak wskazań wśród rodzin matek z wyższym wykształceniem; 12,50% – z wykształceniem średnim; 23,81% – z wykształceniem zawodowym lub podstawowym) oraz niechęć dziecka (20% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem; 6,25% – z wykształceniem średnim; 14,29% – z wykształceniem zawodowym lub podstawowym). Wymieniano także pojedyncze problemy, takie jak brak odwagi dziecka, brak zainteresowań, nieodpowiednie godziny zajęć, zbyt małe dziecko, problemy zdrowotne, problemy organizacyjne oraz sformułowanie „trudno powiedzieć”. W wymienionych obszarach nie występują różnice istotne statystycznie między wskazaniami rodzin matek o odmiennym wykształceniu³⁸.

Rozwijanie zainteresowań i zdolności może odbywać się również za pośrednictwem różnego rodzaju organizacji. Przeprowadzona analiza wykazała, że w badanej grupie zdecydowana większość dzieci nie przynależy do żadnej organizacji (334 wskazania; 82,67%). Do organizacji przynależy największy odsetek dzieci matek z wykształceniem wyższym (29,19%), mniej z wykształceniem średnim (9,02%), a najmniej w grupie dzieci matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym (4,65%). Podane odpowiedzi różnicują badane grupy w sposób istotny statystycznie³⁹.

³⁷ Wynik testu F_p Góralskiego wyniósł 13,75. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;83; 0,028) = 4,75.

³⁸ Wyniki testu F_p Góralskiego dla poszczególnych kategorii odpowiedzi nie przekroczyły wartości krytycznej.

³⁹ Wynik testu F_p Góralskiego dla kategorii „tak” („należy do organizacji”) wyniosła 18,43, a dla kategorii „nie” („nie należy do organizacji”) – 18,77. Wartość krytyczna testu F_p (0,01; 3;134; p) = 4,60.

Rodzice, których dzieci przynależą do organizacji, proszeni byli o podanie ich nazw lub wskazanie ich rodzaju. Największy odsetek dzieci ze wszystkich rodzin przynależy do różnych klubów sportowych (57,63% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem; 84,62% z wykształceniem średnim; 75% z wykształceniem zawodowym lub podstawowym). Część dzieci przynależy do harcerstwa (zuchów) – 35,59% wskazań rodzin matek z wyższym wykształceniem; 15,38% – z wykształceniem średnim; brak wskazań wśród rodzin matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym. Sporadycznie pojawiały się wskazania takich organizacji, jak: oaza, chór kościelny, dom kultury, ognisko muzyczne. W badanych obszarach nie ma różnic istotnych statystycznie⁴⁰.

Aktywne i efektywne rozwijanie zdolności dzieci często znajduje swoje odzwierciedlenie w obiektywnych osiągnięciach, takich jak: wygrane zawody lub konkursy, wysokie osiągnięcia szkolne, zdane egzaminy i inne. Jednak jedynie 70 rodzin (17,33%) zadeklarowało, że ich dziecko może poszczycić się takimi osiągnięciami. Najczęściej osiągnięcia mają dzieci matek z wykształceniem wyższym (22,70% rodzin), rzadziej dzieci matek z wykształceniem średnim (15,79%), najrzadziej – dzieci matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym (8,14%). W omawianym zakresie występują istotne statystycznie różnice⁴¹. Również średnia liczba osiągnięć dzieci jest najwyższa w rodzinach matek z wykształceniem wyższym (0,24; $s = 0,47$), niższa w rodzinach matek z wykształceniem średnim (0,17; $s = 0,39$), najniższa zaś w rodzinach matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym (0,08; $s = 0,28$). Między średnimi poziomami liczby obiektywnych osiągnięć dzieci matek o zróżnicowanym wykształceniu jest istotna statystycznie różnica⁴².

Do najczęściej wymienianych przez matki obiektywnych osiągnięć dzieci należą dyplomy, nagrody, wyróżnienia w konkursach lub zawodach. Najwięcej takich osiągnięć mają dzieci matek ze średnim wykształceniem. Wygranie przez dziecko konkursu lub zawodów deklarują tylko matki z wyższym i ze średnim wykształceniem. Trzecią najważniejszą kategorią osiągnięć wymienianą przez matki są oceny i wyróżnienia w szkole – najczęściej takich osiągnięć posiadają dzieci matek z wyższym wykształceniem. W prezentowanych obszarach brak jest różnic istotnych statystycznie⁴³.

⁴⁰ Wyniki testu F_p Góralskiego dla poszczególnych kategorii odpowiedzi nie przekroczyły wartości krytycznej.

⁴¹ Wynik testu F_p Góralskiego dla kategorii „tak” („ma obiektywne osiągnięcia”) wyniosła 5,02, a dla kategorii „nie” („nie ma obiektywnych osiągnięć”) – 5,11. Wartości krytyczne testu F_p (0,05; 3;134; p) = 2,99; F_p (0,01; 3;134; p) = 4,60.

⁴² Wynik testu Kruskala-Wallisa dla m prób niezależnych $Chi^2 = 9,15$; $p < 0,01$.

⁴³ Wyniki testu F_p Góralskiego dla poszczególnych kategorii odpowiedzi nie przekroczyły wartości krytycznej.

Podsumowanie

W przeprowadzonych analizach próbowano ustalić, jak wykształcenie matek różnicuje stosowane w rodzinach strategie rozpoznawania zainteresowań i zdolności oraz sposoby rozwijania zdolności. Okazało się, że w rodzinach matek z wyższym wykształceniem istotnie częściej niż w rodzinach matek z wykształceniem średnim oraz zawodowym lub podstawowym rodzice potrafią wskazać potencjał swojego dziecka na tle jego rówieśników, dostrzec zainteresowania swojego dziecka i talenty oraz wskazać ich przejawy. Ponadto rodziny matek z wyższym wykształceniem stosują średnio najwięcej strategii rozpoznawania zainteresowań i zdolności (istotnie więcej niż rodziny matek z wykształceniem średnim oraz rodziny matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym), a także potrafią wskazać średnio najwięcej zainteresowań i najwięcej talentów swoich dzieci. Z kolei rodziny matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym stosują najmniej różnorodnych strategii rozpoznawania zainteresowań i zdolności oraz potrafią wskazać średnio najmniej zainteresowań i talentów dzieci. Wielość stosowanych w rozpoznawaniu zainteresowań i zdolności strategii zwiększa szansę dostrzeżenia obiektywnego potencjału dziecka i podjęcia działań na rzecz jego rozwoju. Znajduje to potwierdzenie w liczbie deklarowanych przez rodziny matek z wyższym wykształceniem zauważonych zainteresowań i talentów dzieci.

Interesujące wydaje się spostrzeżenie, że wykształcenie matek tylko w niewielkim stopniu różnicuje same strategie rozpoznawania zainteresowań i zdolności. Pomiędzy rodzinami matek z wykształceniem wyższym, średnim oraz zawodowym lub podstawowym występują istotne statystycznie różnice w dwóch kategoriach: zachęcania dziecka do werbalizowania jego potrzeb poznawczych oraz przeglądania Internetu w poszukiwaniu inspiracji; ponadto przy wskazywaniu potencjału dziecka na tle jego rówieśników różnice dotyczą wskazań związanych z talentem, ze sprawnościami i z predyspozycjami.

Przeprowadzone analizy pozwoliły na stwierdzenie, że również najwięcej działań na rzecz rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci podejmowanych jest w rodzinach matek z wykształceniem wyższym. W tych rodzinach podejmuje się te działania częściej niż w rodzinach matek z wykształceniem średnim oraz zawodowym lub podstawowym. Wykształcenie matek różnicuje badane grupy pod tym względem w sposób istotny statystycznie.

Za najważniejszą formę rozwijania zdolności należy uznać udział dzieci w zajęciach dodatkowych. Wiąże się to z gotowością rodziców do organizowania czasu wolnego, finansowania i dowożenia lub zabezpieczenia transportu dziecka w określone miejsce. W największej liczbie zajęć dodatkowych uczestniczą dzieci matek z wykształceniem wyższym. W tych

rodzinach aktywności te są podejmowane częściej niż w rodzinach matek z niższym wykształceniem. W rodzinach matek z wykształceniem wyższym udział w zajęciach dodatkowych jest najczęściej wynikiem wspólnej decyzji rodziców i dziecka. Ponadto dzieci tych matek częściej niż inne przynależą do różnych organizacji (na przykład klubów sportowych lub harcerstwa) i częściej posiadają obiektywne osiągnięcia.

Zdecydowanie najstarsze perspektywy rozwijania zainteresowań i zdolności mają dzieci wychowywane w rodzinach matek z wykształceniem zawodowym lub podstawowym. Względem dzieci z tych rodzin podejmuje się najmniej działań skierowanych na rozwój, dzieci te sporadycznie przynależą do organizacji i mają niewiele obiektywnych osiągnięć. Ponadto najrzadziej uczestniczą w zajęciach dodatkowych, co rodzice uzasadniają brakiem środków i czasu oraz problemami komunikacyjnymi. Wyniki badań w tym zakresie są zbieżne z analizami przeprowadzonymi na podstawie badań CBOS-u przez Bożenę Kołaczek⁴⁴, która wskazuje, że rodzice z wyższym wykształceniem wielokrotnie częściej dbają o to, by ich dzieci uczęszczały na zajęcia dodatkowe (74%), niż rodzice z wykształceniem podstawowym (5%).

Na podstawie przytoczonych analiz można uznać, że największe szanse na rozpoznanie zainteresowań i zdolności mają dzieci matek z wykształceniem wyższym oraz że rodziny matek z wyższym wykształceniem stwarzają najlepsze możliwości rozwijania dziecięcych zainteresowań i zdolności. Matki, będące najczęściej decydentami w sprawach edukacyjnych, same posiadając wykształcenie wyższe, stają się wyczułone na potrzeby poznawcze swoich pociech i starają się te potrzeby zaspokajać. Dlatego chętniej niż inne matki wysyłają dzieci na zajęcia dodatkowe, znajdując środki i czas na taką formę spędzania czasu wolnego. Znamienne w tej grupie badanych jest także pozwalanie dzieciom w młodszym wieku szkolnym na współdecydowanie o ich ścieżce rozwoju. Akt ten kształtuje w dzieciach samoświadomość, uczy odpowiedzialności za własne decyzje i wskazuje drogę zaspokajania potrzeb edukacyjnych. Jednocześnie fakt, że dzieci nie decydują samodzielnie, nie pozbawia ich wsparcia rodziców, którzy pokazują konsekwencje różnych decyzji i aktywności. Warto też zauważyć, że stosunkowo duży odsetek dzieci matek z wyższym wykształceniem przynależy do klubów sportowych i harcerstwa, czyli takich środowisk, w których kształtuje się zaradność i potrzebę osiągnięć, uczy pracowitości, wytrwałości i samodzielności, czyli cech znaczących dla osiągania sukcesów i zdobywania założonych celów.

W literaturze przedmiotu opisany jest między innymi wpływ wykształcenia rodziców na osiągnięcia edukacyjne dzieci oraz ich poziom motywacji i aspiracje edukacyjne. Przeprowadzone przez autorki niniejszego

⁴⁴ B. Kołaczek: *Podstawowe uwarunkowania społeczne...*, s. 15.

artykułu badania ukazują, że wykształcenie ma znaczenie również dla rozpoznawania przez rodziców zainteresowań i zdolności dzieci oraz działań podejmowanych na rzecz ich rozwoju. Ponieważ to głównie rodzice kształtują hierarchię wartości dzieci, wydaje się ważne, by uwrażliwiać tych dorosłych na potrzeby poznawcze podopiecznych i wskazywać obszary, w których potrzeby te mogą być realizowane, szczególnie w rodzinach, w których wykształcenie nie jest cenione.

Bibliografia

- Bereźnicki F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001.
- Brodacka-Adamowicz E.: *Znaczenie wykształcenia kobiet a proces globalizacji*. W: *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*. Red. W. Horyń, J. Maciejewski. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2007.
- Centrum Badania Opinii Społecznej: *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa, październik 2013. BS/151/2013. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_151_13.PDF [dostęp: 6.12.2013].
- Cęcełek G.: *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2011.
- Chudobski A.: *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*. W: *Wartość. Edukacja. Globalizacja*. Red. W. Kojs. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 2002.
- Dyrda B.: *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.
- Gęsicki J., Wiatr J.J.: *Problemy edukacji*. Koszalin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Humanistycznej, 2001.
- Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. Warszawa: PWN, 1976.
- Góralski A.: *Statystyka kwalitatywna*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 2007.
- Gurycka A.: *Zainteresowania*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Fundacja Innowacje, 1998.
- Kawula S.: *Rodzina a start społeczny i edukacyjny młodego pokolenia*. W: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
- Kończek B.: *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*. „Polityka Społeczna” 2005, nr 1.
- Kotlarski K.: *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1995.

- Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1994.
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A.: *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2013.
- Mucha B.: *Zainteresowania*. W: *Rodzice i dzieci. Encyklopedia*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park, 2002.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 1984.
- Pindera M.: *Środowiskowe uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*. W: *Pedagogika w działaniu społecznym*. Red. T. Dyrda, S. Ścisłowski. Ostrowiec Świętokrzyski: Wydawnictwo Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju WSBiP, 2004.
- Rzymełka-Fraćkiewicz A.: *Znaczenie wykształcenia w wymiarze indywidualnego i globalnego rozwoju społecznego. Polska a współczynnik rozwoju społecznego – Human Development Index (HDI)*. „Chowanna” 2012, T. 1 (38): *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne* [red. A. Nowak], 2012.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C.: *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Przeł. E. Głowacka, K. Miklaszewski. Warszawa: WSiP, 1986.
- Wilk T.: *Postrzeganie wykształcenia jako wartości – szansą dla współczesnego społeczeństwa*. W: *Wartość. Edukacja. Globalizacja*. Red. W. Kojs. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, 2002.
- Ziemska M.: *Wpływ przemian funkcji rodziny na socjalizację dzieci*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa: PWN, 1986.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Alicja Baum

**Mother’s education as the factor
which differentiates parental strategies
to recognise and develop children’s interests and giftedness**

Summary: The article presents the results of the partial research devoted to parental strategies to recognise and develop children’s interests and giftedness in the preschool age. It is assumed that mothers are those who primarily resolve and take actions relevant to children’s education as well as recognition and fulfilling their needs of perception. Consequently, the answer for the question “In what way does mothers’ education differentiate the ways of recognition and development of children’s interests and giftedness in the families?” is searched for in the article.

Key words: mothers’ education, interests, the giftedness, talents, recognition of interests, recognition of the giftedness, the development of the giftedness

Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Alicja Baum

**Die Ausbildung der Mutter als ein die
von den Eltern angewandten Strategien,
Interessen und Fähigkeiten ihrer Kinder
zu erkennen u. zu entwickeln, differenzierender Faktor**

Zusammenfassung: Der Artikel beinhaltet die Ergebnisse einiger Forschungen, die den elterlichen Strategien, Interessen und Fähigkeiten der Kinder im Vorschulalter zu erkennen und zu entwickeln, gewidmet waren. Man hat angenommen, dass die meisten Entscheidungen über Ausbildung und Befriedigung der kognitiven Bedürfnisse der Kinder hauptsächlich von den Müttern getroffen werden. Die Verfasserinnen versuchen die Frage zu beantworten, inwieweit die Ausbildung der Mütter die Methoden der Erkennung und Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten der Kinder in den Familien determiniert.

Schlüsselwörter: Ausbildung der Mütter, Interessen, Begabung, Erkennung der Interessen, Erkennung der Fähigkeiten, Entwicklung der Fähigkeiten



Danuta Słaba

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Wokół zagadnienia refleksyjności w rozwoju człowieka dorosłego

Na tym polega zakład filozofii: żyć, myśląc, myśleć o swoim życiu, żyć swoją myślą¹.

Refleksyjność na drodze indywidualizacji

Pojęcie dorosłości w kulturze ludzkiej wiązano od zawsze z posiadaniem określonej wiedzy mądrościowej, w tym samoświadomości. Streszczone jest to, między innymi, w lapidarnej maksymie starożytnych Greków – *Gnothi seauton* ('Poznaj siebie'). Jej intencję możemy odczytać następująco: w nieustannym ćwiczeniu, z refleksji i namysłu wokół podmiotowości, z poznawania własnej natury rozwija się osobowość.

Pomijając osobliwe przypadki wybitnie rozbudzonych do refleksji talentów ujawnianych już w bardzo młodym wieku, dojrzała refleksja przypisywana jest zwykle dorosłości, a zwłaszcza drugiej połowie życia, kiedy do głosu dochodzą wewnętrzne potrzeby jednostki, a celem staje się nie przystosowanie i sukces zewnętrzny, lecz indywidualny, pogłębiony rozwój². Dobrze oddaje ten proces określenie „indywidualizacja”, pochodzące

¹ A. Comte-Sponville, J. Delumeau, A. Farge: *Najpiękniejsza historia szczęścia*. Przeł. E. Burska. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 2008, s. 18.

² Zob. P. Oleś: *Inspiracje Carla G. Junga do badań nad rozwojem po „połowie życia”*. W: *Między świadomością a nieświadomością. Współczesność w perspektywie psychologii głębi*. Red. K. Węglowska-Rzepa, D. Fredericksen. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, 2007, s. 164; Zob. D. Demetrio:

z psychologii analitycznej, które oznacza ogół intencjonalnych oddziaływań na jednostkę, sprzyjających aktualizacji jej możliwości psychicznych (a poprzez psychikę także w pewnym stopniu somatycznych), zbliżając indywiduum do stanów optymalnych – pełni, szczęścia, utożsamianych z rozwiniętą samoświadomością. W procesie indywiduacji zwraca się uwagę na istotną rolę samoświadomej refleksji. Refleksyjność i autorefleksja są czynnikami procesów indywiduacyjnych, inicjują je i im przewodzą.

Hans-Georg Gadamer w eseju *Życie i dusza* uznaje myślenie za zdolność świadomości dotyczącą siebie samej. Przypomina w nim również genealogię pojęcia „refleksja”, które pochodzi od starożytnych Greków i jest terminem z zakresu optyki: „Poznaliśmy je [pojęcie „refleksja” – D.S.] w filozofii stoików, u których tajemnica światła polegała na tym, że wszystko ono rozświetla, a przez to także ukazuje samo siebie. W rzeczy samej: bez refleksji, odbicia, światło byłoby niczym noc”³. Idąc tym tropem, możemy uznać refleksję, nie tylko metaforycznie, za rozjaśnianie i unaocznianie, które formuje atrybut człowieka – myślenie – i sprawia, że „jesteśmy świadomi swoich zdolności”⁴. Najbliższymi synonimami pojęcia „refleksja” (łac. *reflexio* – ‘odbicie światła’) są łacińskie terminy: *contemplatio* – ‘przypatrywanie się czemuś w skupieniu, rozważanie, rozpamiętywanie’, oraz *meditatio* – ‘zagłębianie się w myślach, również czas poświęcony na modlitwy i rozmyślania’⁵. Wszystkie te terminy kierują uwagę na atrybut poznania, dlatego „refleksyjność” w szerokim zakresie oznacza wszelką aktywność intelektualną (epistemiczną), a także – w niektórych koncepcjach – związaną z nią aktywność motywacyjno-emocjonalną (uwzględniającą pragnienia, cele, intencje), która zmierza do poznania czegoś: przedmiotu zewnętrznego lub własnej aktywności świadomościowej, czyli wszystkiego, co znajdzie się w polu ludzkiej świadomości.

Nie każda myśl jest refleksyjna, kontemplatywna lub samoświadoma. Prawdziwa refleksja, aby mogła nosić to miano, musi oznaczać głębsze zastanowienie się, rozważanie, rozmyślanie i analizowanie wybranego przedmiotu refleksji, którym może stać się dowolne zjawisko. Ale to nie wystarczy. Refleksja mająca walory myśli filozoficznej musi dodatkowo spełniać określone wymogi metodologiczne i poznawcze.

Edukacja dorosłych. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. T. 3. Red. B. Śliwierski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 145.

³ H.-G. Gadamer: *Życie i dusza*. W: Idem: *O skrytości zdrowia*. Przeł. A. Przyłębski. Poznań: Media Rodzina, 2011, s. 176.

⁴ Ibidem.

⁵ *Słownik wyrazów obcych PWN*. Red. J. Tokarski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.

Szczególnym rodzajem filozoficznej myśli refleksyjnej jest uczynienie samej świadomości przedmiotem refleksji. Rozprawia o tym fenomenologia. Akty świadomości refleksyjnej dotyczą wówczas przeżyć związanych z podmiotowością – zwracają się ku podmiotowi i w pewnym sensie organizują ów podmiot, nadając mu charakter ciągłych, przynależących jednej świadomości przeżyć. Zdaniem Edmunda Husserla: „Ego samo jest czymś, co istnieje dla siebie w swej oczywistości, a więc czymś, co nieprzerwanie konstytuuje siebie samo jako coś istniejącego. [...] Ego uchwytuje [!] siebie jednak nie tylko jako płynące w postaci strumienia życie, lecz również jako Ja, które przeżywa to i owo i żyje refleksyjnie (*durchlebe*) w tym lub owym *cogito* jako to samo Ja”⁶.

Intersubiektywność stanowi, według fenomenologii, fundamentalny akt poznawczy – pierwotny zwrot ku świadomości, w którym dane jest nam nasze własne istnienie. Przy tym założeniu obiektywny świat, czyli świat spoza przeżyć poznającego wnętrza, może jawić się jako wtórny w stosunku do subiektywności przestrzeni wewnętrznej i jej aktowości i mniej od tej subiektywności ważny. Mimo to owo „cofnięcie się” świadomości i spojrzenie w głąb siebie stanowi warunek refleksyjności, której sprzyja czasowe zawieszenie działania „w świecie”. Próbując podjąć jakąkolwiek działalność kontemplatywną, doświadczamy stanu, w którym nasze zmysły „zamykają się na świat” i otwierają na ogląd wewnętrzny. Wiedzą o tym wszyscy kontemplatorzy, posądzeni często niesłusznie o pasywność, a nawet kwietyzm⁷. „Subiektywna otwartość”⁸ nie zawęży jednak poznawczych możliwości człowieka oraz nie redukuje odniesień do doświadczalnej sfery zewnętrznej, na co wskazuje opis oglądu fenomenologicznego: „Obiekt, który pojawia się w świadomości, przenika się z obiektem w naturze, tak że rodzi się sens i poszerza wiedza. Zatem istnieje relacja pomiędzy tym, co istnieje w świadomości, i tym, co istnieje w świecie. To, co pojawia się w świadomości, to

⁶ E. Husserl: *Medytacje kartezjańskie, z dodaniem uwag krytycznych Romana Ingardena*. Przeł. A. Półtawski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 94.

⁷ Na właściwości postawy kontemplatywnej: pasywność wobec świata, cierpliwość i raczej poddawanie się warunkom rzeczywistości niż ich przekształcanie, wskazuje H. Nakamura, charakteryzując styl myślenia obecny w kulturach Wschodu. H. Nakamura: *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie. Chiny. Tybet. Japonia*. Red. Ph. Wiener. Przeł. M. Kanert et al. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 90–91. Por. L. Kołakowski: *Świadomość religijna i więź kościelna. Studia nad chrześcijaństwem bezwyznaniowym XVII wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997, s. 378–380.

⁸ C. Moustakas: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2001, s. 38.

absolutna rzeczywistość, podczas gdy to, co pojawia się w świecie, jest produktem uczenia się”⁹.

Metoda fenomenologiczna odsłania kilka istotnych miejsc w procesie refleksji na drodze jednostkowej indywiduacji. Po pierwsze, fenomenologia uświadamia nam, że refleksyjny ogląd jest podstawowym źródłem samowiedzy, przy czym należy zaznaczyć, że refleksja jako naoczność, na przykład według Husserla, nie jest wyłącznie natury intelektualnej i – można by rzec – jest otwarta na postrzeżenia innej natury; po drugie, refleksja jako metoda i rezultat pracy świadomości (refleksyjnej) rzuca światło na pozostałe obszary świadomości; po trzecie, niejaka pasywność i „zawieszenie” (lub „wzięcie w nawias”) aktów świadomości są koniecznymi warunkami w docieraniu do istotowego źródła przedmiotu poznania; po czwarte, uwzględnia się istnienie pewnego tła transcendentalnego, duchowego czy istotowego w poznaniu (rzeczy i podmiotu) – Husserl określa owo tło mianem typów ejdetycznie czystych¹⁰.

Włączając elementy fenomenologicznej metody badawczej do edukacji refleksyjnej, możemy zwrócić uwagę na jej aspekt znajdowania kompromisu pomiędzy intersubiektywnością świadomości, tym, co się pojawia w świadomości, i światem zewnętrznym, lub mówiąc inaczej: pomiędzy podmiotem w procesualnym stanie „konstytuowania się” rzeczywistości jawiącej się podmiotowi a zewnętrznym światem. Refleksja uwzględniałaby w tym ujęciu zarówno intersubiektywne „czyste” stany świadomości, czyste fenomeny, jak i wewnętrzny dialog, który jest oczyszczony, na ile to możliwe, z opinii, głosów, sądów i wartości – pochodnych zewnętrznego świata¹¹. Osoba refleksyjna – mam tu na myśli kogoś, kto świadomie podejmuje poznawczy trud refleksji – musiałaby być świadoma istnienia owej polaryzacji i gotowa do wchodzenia w refleksyjny stan „zawieszenia”, jak też do poszukiwania sensów przez percypowanie immanentnej rzeczywistości psychicznej.

Samoświadomość a refleksyjność

Większość teorii świadomości przyjmuje zgodnie, że refleksyjność stanowi funkcję świadomości, a zwłaszcza samoświadomości. Szczególną rolą refleksyjności jako aktywności jest możliwość werbalnego uchwycenia doświadczenia, a zatem również zakomunikowania go. Przy czym możemy wyróżnić dwa rodzaje werbalizacji: wewnętrzną mowę i werbalizację zewnętrzną.

⁹ Ibidem, s. 40.

¹⁰ E. Husserl: *Medytacje kartezjańskie...*, s. 103.

¹¹ C. Moustakas: *Fenomenologiczne metody badań...*, s. 81-82.

Z racji wielu funkcji procesu refleksyjności spełnianych przezeń w życiu indywidualnym, ale też zbiorowym na istotność refleksyjności zwraca uwagę również psychologia społeczna. Jednym z autorów łączących obie konstytutywne strony refleksyjności (indywidualną i społeczną) w koncepcji rozwoju człowieka jest Zbigniew Zaborowski. Jako psycholog – praktyk i teoretyk – Zaborowski podkreśla twórczą rolę samoświadomości. W stworzonym przez niego modelu treści i form samoświadomości¹² szczególne miejsce przypada samoświadomości refleksyjnej.

Jako że samoświadomość refleksyjna charakteryzuje się uogólnionym, abstrakcyjnym przetwarzaniem treści, integracją informacji wewnętrznych (głównie semantycznych) z zewnętrznymi, umożliwia efektywną samoregulację, samorealizację i to, co Zaborowski nazywa twórczym przystosowaniem się do środowiska życia. Ponieważ samoświadomości refleksyjnej dostępne są szczególne metody poznawcze (analizy, syntezy, dedukcji, przewidywania, sądzenia), może ona posłużyć za rodzaj filtra różnych informacji, wiedzy, poglądów, może też stać się podłożem swojej „siły psychicznej”¹³.

W swym modelu treści i form samoświadomości Zaborowski wyróżnia samoświadomość wewnętrzną i zewnętrzną, a także – ze względu na określone sposoby przetwarzania informacji w obrębie samoświadomości – następujące jej formy:

- samoświadomość obronną (opartą na lęku);
- samoświadomość zewnętrzną (sprzyjającą przystosowaniu zewnętrznemu i społecznemu);
- samoświadomość indywidualną (powiązaną silnie z „ja”);
- samoświadomość refleksyjną (aksjologiczną, uniwersalną).

Ponieważ opracowany przez Zaborowskiego model ukazuje duże zróżnicowanie samoświadomości, tzn. jej stopnia w zależności od fazy i poziomu rozwoju człowieka i odpowiadających im zdolnościom poznawczo-społecznym, możemy na podstawie tego modelu dokonać też specyfikacji samoświadomości refleksyjnej¹⁴. Według Zaborowskiego, ludzka samoświadomość jest formacją niezwykle plastyczną, zmienia się w zależności od stadium rozwoju jednostki, cyklu życia, warunków zewnętrznych,

¹² Z. Zaborowski: *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Profi, 1996; Idem: *Problemy psychologii życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001; Idem: *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000; Idem: *Człowiek, jego świat i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.

¹³ Z. Zaborowski: *Teoria treści i form samoświadomości...*, s. 55, 95.

¹⁴ Zob. H. Gasiul: *W poszukiwaniu uwarunkowań rozwoju samoświadomości*. W: *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*. Red. L. Pytka, T. Rudowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, 2004, s. 118–119.

stanu psychicznego, osobowości itd. Inna więc będzie samoświadomość obronna dziecka, a inna dorosłego; innym rodzajem samoświadomości wewnętrznej dysponuje osoba zdrowa, a innym chora; inną samoświadomością jest samoświadomość ukierunkowana na cele zewnętrzne osoby wieku dojrzałego, a inną samoświadomość osoby młodej itd. Niezależnie od dających się stwierdzić różnic w obrębie modelu, samoświadomość refleksyjna stanowi ukoronowanie świadomości, jest zwieńczeniem najwyższego stadium rozwoju człowieka. Za jej sprawą tworzy się osobowa tożsamość autosterowna, czyli ta, która jest w stanie objąć całość doświadczeń człowieka przy jednoczesnym wysokim stopniu wolicjonalnym i, co ważne w koncepcji Zaborowskiego, etycznym. Właśnie pierwiastek etyczny modelu sytuuje teorię treści i form samoświadomości tego autora wśród humanistycznych koncepcji filozoficznych, czyniąc z niej wartościową dziś antropologię, przypominającą o istocie myśli filozoficznej, czyli etycznej i poznawczej drogi samoświadomości, której refleksja stanowi główne narzędzie.

Myśl Zaborowskiego pośrednio kontynuowana jest przez badaczy wielu orientacji, którzy podejmują tematykę świadomości i samoświadomości. Na związek aktów refleksyjnych i samoświadomych oraz ich funkcje w obrębie świadomości wskazuje również w swym modelu świadomości Lech Ostasz: „Refleksyjność i samoświadomość tworzą szczyt świadomości człowieka [...]. Refleksyjność to dodatkowy akt świadomości zwracający się ku aktom świadomości skierowanym na jej przedmioty. Samoświadomość natomiast to akt świadomości zwracający się ku »ja«. [...] Gdy refleksyjność czyni swym przedmiotem to, ku czemu się zwraca, abstrahuje od innych przedmiotów. Tak postępując, wspomaga intelekt w tworzeniu metapoziomów aktywności mentalnej oraz wspomaga wolę w jej kontrolowaniu niektórych zachowań człowieka”¹⁵. Niemniej nie wyczerpuje to zakresu możliwości świadomości refleksyjnej, która nie sprowadza się wyłącznie do działania intelektu. Zawężenie jej do funkcji intelektualnej zubaża refleksyjność oraz samego człowieka, na co wskazuje cytowany autor: „Gdy świadomość próbuje izolować się od reszty podmiotu i od środowiska (by tak rzecz solipsyzuje się), tworzy – wraz z intelektem – nazbyt wiele konstruktów na temat siebie, innych ludzi, świata”¹⁶. W budzeniu potencjału refleksyjności niezbędna jest zatem równowaga i harmonijność, baczenie, aby nie stało się ono jedynie „sztuką dla sztuki”, drogą sublimacji lub oderwania od rzeczywistości, co

¹⁵ L. Ostasz: *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest?* Warszawa: ENETEIA, 2011, s. 82.

¹⁶ Ibidem, s. 97; L. Ostasz: *To Be Above. Towards Psychology and Anthropology of Transcending*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2008.

w gruncie rzeczy, stanowi jedną z podstawowych przeszkód w rzeczywistej autorefleksji i samoświadomości.

Racjonalizacja oraz „bezrefleksyjność”

Kiedy myślenie może stać się przeszkodą na drodze samorozwoju? Na to pytanie stara się odpowiedzieć Tomasz Olchanowski w pracy *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Według autora: wtedy, kiedy staje się mechanizmem racjonalizacji i pokrewnej mu intelektualizacji¹⁷. Na procesy te wskazuje psychologia jungowska, do której odwołuje się Olchanowski. Zgodnie z jej założeniami, dysocjacja osobowości może nastąpić w przypadku braku integracji głównych funkcji psychicznych, czyli: myślenia, uczuć, intuicji i percepcji. Ich rozszczepienie i nierównowaga w osobowej całości odczuwane są przez jednostkę jako konflikt istotnych dla niej życiowych strategii i celów. Skutkuje to utratą ogólnej stabilności psychiki i zaburzeniami relacji w nieświadomej i świadomej części psychiki. Jednym z wariantów tego konfliktu jest skrajna dominacja funkcji myślenia nad innymi, którą odczytuje się jako sztywną i chłodną postawę racjonalizacji. Zdaniem Olchanowskiego, racjonalizacja jest mechanizmem samooszukiwania się, który „nie pozwala jednostce na skuteczną autoanalizę i doświadczenie wglądu, wyzwalającego od wielu uwarunkowań, gdyż wyklucza uważne przyglądanie się myślom, które szczególnie nas niepokoją, a przez to są wartościowe dla rozwoju psychicznego”¹⁸. Mamy wówczas do czynienia z opisywanym przez analizę jungowską zjawiskiem wyparcia i autoiluzji. Intelektualizacja jest próbą panowania nad konfliktami i uczuciami przez nadanie im odpowiedniej formy intelektualnej¹⁹. Procesowi intelektualizacji towarzyszy uprzedmiotowienie siebie, a zatem także innych. Racjonalizacja stopuje rozwój świadomości i trzyma go na jałowym biegu.

Problem negatywnej racjonalizacji jako strategii blokującej rozwój poznawczy odnajdujemy w systemach, które zajmują się duchowym rozwojem człowieka. W filozofiach wschodnich przestrzega się przed przywiązaniem do poglądów, idei, koncepcji, przed bezkrytycznym hołdowaniem ideologiom. „Nie szukaj prawdy, tylko pozbądź się opinii”²⁰ – głosi buddyjska formuła. Wtórnie jej myśl taoistyczna: usuwając przy-

¹⁷ T. Olchanowski: *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Warszawa: ENETEIA, 2013, s. 63.

¹⁸ Ibidem, s. 65.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ P. Fenner: *Promieniujący umysł*. Przeł. Z. Zagajewski. Kraków: Wydawnictwo A, 2013, s. 119.

godne myśli i poświęcając się obserwacji, możesz pozostać bez skazy, myślenie bowiem związane jest ze słowem, a „tao nie można wyrazić słowami”²¹. Uaktywnienie wewnętrznego potencjału oraz osiągnięcie mądrości to, według wschodnich nauk, droga przez doświadczenie wolne od werbalizacji. Wyróżniono tutaj nawet specjalny rodzaj świadomości, którą można nazwać świadomością bez refleksji. To percepcja, która polega na naturalnym rejestrowaniu informacji zmysłowych, a także myśli i uczuć, jednak bez zbędnego ich opracowywania refleksyjnego. Wywoływaniu stanów świadomości bezrefleksyjnej sprzyjają w systemach wschodnich różne odmiany praktyk medytacji: „ograniczamy brzemień myśli, ucząc się, jak być kompletnym tu i teraz, oraz poprzez zwiększanie umiejętności przeżywania życia w efektywny sposób, bez potrzeby przetwarzania czegokolwiek. [...] Kiedy próbujemy myśleć o niczym – nie o idei dotyczącej niczego, ale o absolutnie niczym – łatwo możemy wejść w stan nieuwarunkowanego”²². Nieuwarunkowana świadomość, o której tu mowa, stanowi treść poznawczego stanu samoświadomości.

Ludzie od wieków poszukiwali odskoczni i regeneracji w codziennej aktywności (także umysłowej), na przykład w: aktywnej wyobraźni, wizualizacji, rozważaniach paradoksów, spontanicznej aktywności twórczej i artystycznej, kontemplowaniu piękna przyrody lub sztuki, ćwiczeniach fizycznych, tańcu, zabawie, podróżowaniu. Celowe inicjowanie stanów „bezrefleksyjności” lub refleksyjności swobodnych skojarzeń (alogenicznych, imaginatywnych) służy odnowie i regeneracji, której świadomość od czasu do czasu zwyczajnie potrzebuje. Doświadczenie bezrefleksyjności nie jest przytępieniem pracy świadomości. Francuski filozof André Comte-Sponville w *Duchowości ateistycznej* nazywa taką bezrefleksyjność prostotą uważności: „Właśnie w takich chwilach, o których potocznie mówi się, że się zapominamy, świadomość jest czysta jak nigdy, wyraźna i subtelna”²³.

Chociaż w większości zachodnich teorii świadomości nie kładzie się nacisku na pozajęzykowe wrażenia, nie należy sądzić, że się je ignoruje. Są one bowiem na tyle istotne w strukturze świadomości, że muszą zostać odnotowane. Jedną z przyczyn preferowania intelektualizacji jest nieadekwatność lub niemożliwość opisu stanów prewerbalnych. Wynika stąd prosta zależność: to, co daje się ująć w strukturach językowych, łatwiej można sobie uświadamiać, podczas gdy komunikaty i informacje z innych

²¹ Lao-tsy: *Tao-te-king, czyli Księga Drogi i Cnoty*. Przeł. T. Żbikowski. „Literatura na Świecie” 1987, nr 1 (186), s. 10.

²² P. Fenner: *Promieniujący umysł...*, s. 233–234.

²³ A. Comte-Sponville: *Duchowość ateistyczna*. Przeł. E. Aduszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2011, s. 174–175.

obszarów, w tym z podświadomości, jawią się jako mętne i niejasne²⁴. Niemniej jednak dla wielu dyscyplin, na przykład psychoanalizy, informacje z przedświadomych źródeł stanowią bogaty i pierwszorzędny materiał. Mówił o tym Zygmunta Freud i jego liczni następcy. W psychologii analitycznej komunikatami o charakterze przedświadomym są symbole, traktowane tu jako specyficzne, prewerbalne obrazy wyobraźni.

Odwołanie do przedświadomych informacji mieści się też w mistycyzmie różnych formacji religijnych. Za uniwersalną cechę doświadczenia mistycznego można uznać stan prewerbalny, o którym wspomina William James²⁵. W zgodzie z tym, co twierdził, jest także psychoanaliza, w doświadczeniu wolnym od dominanty języka do głosu dochodzą tłumione i ograniczane treści z nieświadomości, nienaturalnie i niezdrowo zagłuszane. Echo tych praktyk zachowało się w grece jako *ekstasis* – ‘wybicie’ – i *katharsis* – ‘oczyszczenie’. Doświadczenie bezrefleksyjne wybija nas bowiem z normalności i działa na nas odświeżająco.

Być może przeciążeni racjonalizmem naszych czasów będziemy coraz częściej odwoływać się do innego rodzaju refleksji, do samorefleksji, której źródło wypływa przeciw z nas samych i która może nawet jest nam bliższa niż refleksja intelektualna. Jeśli tak, to jest to droga, której zachodnia filozofia rozwoju człowieka musi się dopiero nauczyć lub którą musi sobie przypomniać.

Od refleksji filozoficznej do interdyscyplinarnej refleksji nad myśleniem – konteksty edukacyjne

Filozofia traktuje refleksję jako główne narzędzie poszukiwania prawdy. Zamiar refleksji filozoficznej jest teoretyczny i praktyczny zarazem. Pierwszy przyczynił się w tradycji filozofii europejskiej do powstania teorii (gr. *theoria*), wspartej na rozumowym poznaniu rzeczy. W zamiarze teoretycznym filozofii chodzi o osiągnięcie wiedzy ogólnej, rozumowej, pojęciowej. Zamiar praktyczny filozofii jest równie szeroki: chodzi tu o wskazanie stylu życia człowieka, stylu, który odpowiadałby możliwie najlepszemu ze sposobów bytowania człowieka w świecie. W modelu człowieka stworzonym przez filozofów starożytności kładziono nacisk na samowychowanie w znaczeniu ćwiczenia ciała, umysłu i charakteru,

²⁴ L. Ostasz: *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest?...*, s. 88–89, 102; P. Jarvis: *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*. Przeł. J. Gulanowski. W: *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Impuls, 2012, s. 14.

²⁵ W. James: *Doświadczenia religijne*. Przeł. J. Hempel. Warszawa: KiW, 1958, s. 345–346.

w dalszej kolejności emocji, namiętności²⁶. Refleksja, czyli ćwiczenie rozumu, jak pojmowali to Grecy, stanowiła najlepszą metodę tego ćwiczenia. Według słów Plutarcha: „pod wpływem rozumu uczuciowe poruszenia i właściwości nabierają umiarkowania i łagodności”²⁷.

Kultywowanie refleksji – dystansu do motywacyjno-emocjonalnej strony umysłu – dobrze znane jest i filozofom, i psychologom. W dziedzinie psychologii przykładów stosowania refleksji dostarcza obszerny materiał empiryczny. Do badań nad związkiem refleksji i emocjonalności zaliczyć należy pracę Marii Jarymowicz i Doroty Jasielskiej *Czy poczucie szczęścia łagodzi obyczaje?* Autorki przytaczają w tej publikacji między innymi wyniki własnych badań nad związkiem różnych emocji z agresywnością i wrogością. Według przyjętych przez badaczki założeń, podstawowe emocje zostały podzielone na automatyczne i refleksyjne. Emocje automatyczne powstają z udziałem mechanizmów podkorowych i wyznaczone są przez bezpośrednie reakcje afektywne; do emocji automatycznych należą emocje z dwóch grup: z grupy pozytywnych emocji homeostatycznych, powstających w wyniku zaspokojenia podstawowych potrzeb, zwłaszcza przywrócenia biologicznej bądź emocjonalnej homeostazy (kluczowej dla fizycznej i społecznej egzystencji jednostki), oraz z grupy pozytywnych emocji hedonistycznych (przyjemności), wywołanych przez rozmaite zewnętrzne podniety²⁸. Emocje refleksyjne to takie, które powstają na bazie wyartykułowanych ocen, czyli procesów angażujących funkcje korekcyjne; podlegają regulacji intelektualnej, powstają po poznawczej ocenie obiektów i sytuacji; w wyniku tej oceny dochodzi do wtórnej reakcji afektywnej. Przyczynami emocji refleksyjnych mogą być: satysfakcja z realizacji standardów „ja”, a więc ocena siebie i swych dokonań; satysfakcja z realizacji transgresyjnych standardów aksjologicznych, czyli ocen na podstawie wykształconych ogólnych pojęć dobra i zła, oraz ich odniesień do zgodności rzeczywistości z tym, co podmiot pojmuje jako dobro²⁹.

Na podstawie badań autorki stwierdzają, że emocje refleksyjne różnych osób są znacznie bardziej zróżnicowane i dostępne rzadziej niż te wzbudzane automatycznie: „po to, by mogły w regulacji prowadzić do znaczących następstw, podmiot musi dokonać własnego ich zidentyfikowania,

²⁶ L. Ostasz: *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki*. Warszawa: Wydawnictwo ENETEIA, 2011, s. 66–74.

²⁷ Plutarch: *O cnocie moralnej*, 12. W: Idem: *Moralia*. Przeł. Z. Abramowiczówna. Warszawa: PWN, 1977 – cyt. za: L. Ostasz: *Psychoterapia filozoficzna...*, s. 43.

²⁸ M. Jarymowicz, D. Jasielska: *Czy poczucie szczęścia łagodzi obyczaje?* W: *Agresja. Socjalizacja. Edukacja*. Red. H. Grzegołowska-Klarkowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012, s. 228.

²⁹ Ibidem.

wartościowania w oparciu o namysł i uznania za własne”³⁰. Rozbieżności w ocenie emocji automatycznych i refleksyjnych wynikają z jakościowo różnych celów, do jakich dążą poszczególni ludzie, z ich odmiennych wizji sensu życia. Ważnym wnioskiem sformułowanym przez badaczki jest stwierdzenie, że emocje refleksyjne, stymulując rozwój człowieka w stronę samodoskonalenia, przyczyniają się do pogłębienia zadowolenia oraz większego poczucia pełni szczęścia³¹. Kształcenie emocji refleksyjnych, podobnie jak kompetencji do refleksji, należy zatem uznać za istotną technikę samoregulacji psychicznej wpływającą na jakość życia indywidualum.

Współczesna psychologia poznawcza w ramach teorii umysłu odpowiada na potrzebę opracowania teoretycznej i praktycznej strony umiejętności refleksji. Niektórzy autorzy proponują nadać jej nazwę „refleksja nad myśleniem”, czyli charakterystyczny sposób snucia refleksji o myśleniu oraz rezultatach tego myślenia. Taką koncepcję przedstawia Marta Białęcka-Pikul w monografii poświęconej psychologicznym aspektom poznawczym³². W zaproponowanym ujęciu autorka traktuje refleksję jako umiejętność rozwijającą się w biegu życia. Refleksja stanowi strategiczną kompetencję do myślenia o poznawczych stanach umysłowych własnych i innych osób, niezbędną do tego, aby komunikować się z innymi i rozwijać wiedzę o pragmatyce życia³³. Powołując się na protoplastę kształcenia myślenia refleksyjnego Johna Deweya, badaczka wskazuje nadal aktualne ustalenia dotyczące dochodzenia do wiedzy drogą refleksji, która musi spełniać określone warunki, wśród nich budowanie znaczenia/sensu, który pozwala podmiotowi na odczytanie ciągłości elementów doświadczenia między tym a kolejnym doświadczeniem, między wiedzą, którą już się posiada, a wiedzą, którą wytworzyli inni³⁴. Refleksja, zdaniem Deweya, to systemowa organizacja faktów, kierująca się przesłankami logicznymi. Można w niej wyróżnić następujące fazy: doświadczenie, jego spontaniczną interpretację, nazwanie problemu, budowanie możliwych rozwiązań, tworzenie dalszych wyjaśnień (hipotez), eksperymentowanie lub testowanie wybranych hipotez. W fazie ostatniej dochodzi do odkrycia sensu, zrozumienia, osiągnięcia stanu równowagi³⁵. Istotnym elementem refleksji w rozumieniu Deweya jest również komunikowanie jej innym,

³⁰ Ibidem, s. 229.

³¹ Ibidem.

³² M. Białęcka-Pikul: *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.

³³ Ibidem, s. 27, 298.

³⁴ C. Rodgers: *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking* – podaje za: M. Białęcka-Pikul: *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem...*, s. 288.

³⁵ M. Białęcka-Pikul: *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem...*, s. 289.

prezentowanie odbiorcom oraz dyskusja nad nią, która służy dalszym opracowaniom rezultatu refleksji³⁶.

Refleksyjność jest niezbywalną częścią procesu uczenia się. Peter Jarvis, analizując procesy przemiany osobowej poprzez uczenie się, zakłada uczestnictwo w nich całej osoby, tzn. całości jej struktur poznawczych, na którą składają się: ciało/umysł, jaźń/historia życia jednostki³⁷. W ujęciu Jarvisa myślenie i refleksja stanowią jedną ze składowych uczenia się (obok emocji i działania). Jarvis przyjmuje, że w procesie transformacji osobowej zachodzi podział osobowości, który uwzględnia rozdzielenie na: Ja przedmiotowe i Ja podmiotowe. W modelu poznawczym, który proponuje, odbiorcą każdego doświadczenia dochodzącego ze zmysłów jest Ja przedmiotowe, podczas gdy Ja podmiotowe (rodzaj wyższej jaźni) wyraża intencjonalność osoby. Wyróżnione tu funkcjonalne składowe, wzięte razem, tworzą całość osobową jednostki, taką, jaka ukazuje się w doświadczeniu społecznym³⁸. Współdziałanie struktur Ja zakłada, że uczenie się dokonuje się każdorazowo dzięki procesom: działania – akcji – doświadczenia. W ramach tych procesów następuje wzajemne przenikanie się i współtworzenie się osobowych struktur Ja przedmiotowego i Ja podmiotowego. Efektem tego jest współzależna i nieusuwalna jedność kształtowania się osobowości na każdym etapie życia jednostki oraz poznawczych procesów uczenia się i płynącego stąd działania.

Jarvis odwołuje się w swej koncepcji osobowego uczenia się do refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, inspirującego się również pracami Deweya. W koncepcji Schöna mówi się o dwóch rodzajach refleksji: refleksji w działaniu (*reflection in action*) oraz refleksji nad działaniem (*reflection-on-action*)³⁹. Uczenie się przez doświadczenie zajmuje szczególne miejsce w tym procesie refleksji. Refleksyjna praktyka jest sposobem tworzenia osobistej, indywidualnej wiedzy na podstawie doświadczeń, zarówno w trakcie, jak i po zakończeniu działania. Refleksja staje się więc rodzajem samooceny – dokonywanej przez nas oceny naszych poczynań.

Koncepcja „refleksyjnej praktyki” Schöna znalazła również szerokie uznanie w pedagogice, i to zarówno w nauce o wychowaniu i dydaktyce, jak i w pedeutologii. O „refleksyjnej praktyce” wspomina między innymi Henryka Kwiatkowska, zwracając uwagę na odpowiednie właściwości myślenia i działania refleksyjnego w zadaniach podejmowanych przez pedagoga. Autorka pisze o dzisiejszym zastosowaniu „refleksyjnej prak-

³⁶ Ibidem.

³⁷ P. Jarvis: *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu...*, s. 12.

³⁸ Ibidem, s. 14–15.

³⁹ Ibidem, s. 22; D.A. Schön: *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983; H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2012, s. 64–65.

tyki”: „Praca ludzka ulega wyraźnej intelektualizacji, staje się coraz mniej techniczna, instrumentalna; coraz rzadziej odwołuje się do prostych form sprawstwa, a coraz częściej do siły intelektu człowieka, do oryginalności i twórczości jego myśli”⁴⁰. W tej sytuacji sprawność w zakresie samoświadomej praktyki refleksji (która staje się niezbędną dziś umiejętnością) czyni z niej centralne ogniwo nauczania i uczenia się na każdym z etapów życia człowieka. Realizacja postulatu „nauki przez całe życie” polega bowiem nie tylko na ciągłym gromadzeniu wiedzy i kumulowaniu doświadczeń, lecz także na zdolności do umiejętnego wartościowania i wybierania z chaosu informacji i bodźców tego, co stanowić może o indywidualnej i samoświadomej sterowności każdego z nas.

Za ogólnym przesłaniem refleksyjnej praktyki stoi stwierdzenie, że tylko opierając się na refleksji, działający może formułować swoje własne rozumienie tego, co zrobić⁴¹. Niezbędnymi cechami takiego działania jest: otwartość, odpowiedzialność i szczerść⁴². W odpowiednio stworzonej przestrzeni poznawczej otwartość na sytuację objawia się wielowymiarową interpretacją tego samego zdarzenia, uwzględnieniem wielu możliwości i różnorodnych argumentów. Odpowiedzialność łączy się z potrzebą przewidywania i analizowania konsekwencji swoich działań. Szczerść jest rodzajem postawy stanowiącej fundament działania refleksyjnego praktyka⁴³. Możemy powiedzieć, że zgodna z tymi zasadami zaangażowana refleksja, nie tyle chłodna i zdystansowana, ile otwarta i pogłębiona doświadczeniem, a także sięgająca do źródeł, które tradycyjnie z refleksją nie są kojarzone, takich jak emocje, jawi się jako odnowiona droga odkrywania wiedzy i osiągnięcia życiowych celów.

Zakończenie

Wielostronność uczenia się przez całe życie osób dorosłych uwzględnia różne rodzaje ludzkiej działalności: poznawczą (intelektualno-refleksyjną), emocjonalną oraz społeczną (praktyczną)⁴⁴. Każda z tych aktywności nastawiona jest na określone cele cząstkowe oraz ma swą specyfikę ich urzeczywistniania. Aktywność intelektualno-refleksyjna jest zorientowana na proces tworzenia indywidualnej wiedzy przez poznawanie, w tym

⁴⁰ H. Kwiatkowska: *Pedeutologia...*, s. 64.

⁴¹ P. Jarvis: *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu...*, s. 23.

⁴² H. Kwiatkowska: *Pedeutologia...*, s. 64–65.

⁴³ *Ibidem*, s. 65.

⁴⁴ K. Illers: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.

samopoznanie, dzięki intelektualizowaniu i dystansowaniu podmiotu poznającego. Aktywność emocjonalna polega na przeżywaniu i nadawaniu znaczeń doświadczeniom. Z kolei aktywność praktyczna odnosi się do kształtowania umiejętności społecznych, kompetencji działania, których celem jest przekształcanie rzeczywistości. Jako osobowa całość człowiek nigdy nie realizuje tych aktywności w oddzieleniu. Ideałem każdej pedagogiki, w tym andragogiki, jest, aby ów proces uczenia się przebiegał harmonijnie i skutkował tworzeniem tożsamości, samoświadomością, pogłębianiem refleksji i zakorzenianiem w wartościowym procesie poznawczym.

„Byłoby niedorzecznością rozwodzić się nad ważnością myślenia” – stwierdza John Dewey⁴⁵. Podobnie nie jest konieczne przedstawianie dowodów na to, jak istotną stroną ludzkiej aktywności jest fakt posiadania samoświadomości, wystarczą tu klasyczne sentencje: *Homo sapiens*, *Animal rationale*. Warto natomiast zastanowić się nad jakością refleksyjności oraz sposobami nabywania kompetencji do pogłębionej refleksyjności, uznanej tu za proces wielostronny i wielokierunkowy, budzący i rozwijający twórczy potencjał człowieka, sięgający do wielu źródeł, nawet tych uznanych zwykle za pozbawione znamion refleksji. Jeżeli w tak przyjętym zamiarze uwzględnimy, że „refleksja to systematyczne rozważanie własnego doświadczenia, poddawanie reanalizie rezultatów swojego myślenia, czyli wewnętrzny dialog na temat myślenia i jego wyników oraz dostrzeganie kontekstu również przez uwzględnianie wielu możliwych perspektyw ujmowania danego problemu”⁴⁶, wówczas powinniśmy uznać, iż mamy do czynienia z procesami, których już to osadzenie, już to oczekiwany rezultat stawia przed nami szereg wyzwań.

Jednym i najważniejszym z wyzwań jest odpowiedź na pytanie o nasze poznawcze możliwości, które, jak chcielibyśmy wierzyć, są nieograniczone. I chociaż nie możemy być o tym przekonani w stu procentach, wiemy, że zwykle nie wykorzystujemy swych umiejętności refleksyjnych w pełni i możemy starać się je pielęgnować i rozwijać. Kształcenie umiejętności refleksyjnych, które od wieków przypada nauczaniu filozoficznemu, ma dziś zasięg szerszy; filozofię wspierają również empiria psychologii i pedagogiki. Interdyscyplinarność jest w przedmiocie refleksyjności czymś dzisiaj niezwykle poszukiwanym, zarówno czymś, co może przełamać kryzys odseparowania dziedzinowego wiedzy o człowieku, jak i czymś, co ułatwi współczesnemu człowiekowi radzenie sobie z kryzysem tożsamości, niechęcią do wnikliwości, analizy, może nawet wszelkiej refleksji. W parze z tym idzie również niechęć do wartościowania, wydawania ocen, aksjologiczna indolencja. Należałoby walczyć o zmianę tego obrazu.

⁴⁵ J. Dewey: *Jak myślimy?* Przeł. Z. Bastgenówna. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 39.

⁴⁶ M. Białęcka-Pikul: *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem...*, s. 290.

I jest to zadanie po części stojące przed samą filozofią, ale też przed psychoterapią i pedagogiką. Dziedziny te mogą wzajemnie inspirować się i przenikać, gdyż usytuowane są na przecięciu wiedzy, która z refleksji czyni drogę samorozwoju człowieka. Ponieważ przez refleksję człowiek odkrywa i uczy się tego, kim jest; dzięki refleksji jest też władny tę wiedzę przekazywać i wskazywać drogę. Ale nie o gotową wiedzę tu chodzi, lecz o naukę trudnej sztuki poszukiwania własnej drogi dzięki zdolności do refleksji. Nie nauczymy się tej sztuki, jeśli wykluczmy z zajęć szkolnych filozofię, nie wprowadzimy programów kształcenia kompetencji emocjonalnych ani specjalnych programów nauczania pod hasłem „jak myśleć?” (w duchu deweyowskim). Tym trudniej będzie nam przełamać obecne i coraz bardziej ugruntowane w kulturze schematy myślenia i działania.

Ze smutkiem należy stwierdzić, że w tak zwanej kulturze popularnej nie propaguje się poszukiwania wiedzy mądrościowej i pogłębionego poznania. Częściej promuje się zamiast tego treści płytkie, dostępne, rozrywkowe. Receptą na sukces, według kultury popularnej, nie jest refleksja ani poszukiwanie mądrości. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać zarówno w samych społeczeństwach zachodnich, jak i w promowanych przez nie zjawiskach konsumpcji i komercjalizacji, które stwarzają ostatecznie nieprzychylny warunki edukacji filozoficznej i aksjologicznej. Ale przyczyn należy upatrywać także w objawach kultury masowej: powszechności sztuki ikonograficznej i medialnej. W obliczu triumfalnego rozkwitu kultury obrazu, wirtualności i cyberprzestrzeni kultura skrytego słowa i refleksji zdaje się w odwodzie. O tym, na ile jest to jedynie pozorne i bardziej widoczne zwycięstwo, przekonamy się wkrótce. Na razie musimy wierzyć, że refleksyjność i chęć eksplorowania przestrzeni umysłu nie została do końca wyparta z edukacji i naszej potrzeby poznawczej.

Ujmijmy rzecz metaforycznie: refleksyjność jest swoistą podróżą człowieka, którą można uprawiać na zewnątrz, w głąb siebie⁴⁷, samodzielnie lub w towarzystwie innych umysłów. Od nas jednak zależy: czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zechcemy w nią wyruszyć.

Bibliografia

- Bauman Z.: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.
- Białecka-Pikul M.: *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.

⁴⁷ O. Czerniawska: *Podróż – jej andragogiczny wymiar*. „Chowanna” 2005, T. 2 (25), s. 93.

- Comte-Sponville A.: *Duchowość ateistyczna*. Przeł. E. Aduszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, 2011.
- Comte-Sponville A., Delumeau J., Farge A.: *Najpiękniejsza historia szczęścia*. Przeł. E. Burska. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 2008.
- Czarniawska O.: *Podróż – jej andragogiczny wymiar*. „Chowanna” 2005, T. 2 (25).
- Demetrio D.: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. T. 3. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006.
- Dewey J.: *Jak myślimy?* Przeł. Z. Bastgenówna. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.
- Fenner P.: *Promieniający umysł*. Przeł. Z. Zagajewski. Kraków: Wydawnictwo A, 2013.
- Gadamer H.-G.: *Życie i dusza*. W: *Idem: O skrytości zdrowia*. Przeł. A. Przyłębski. Poznań: Media Rodzina, 2011.
- Gasiul H.: *W poszukiwaniu uwarunkowań rozwoju samoświadomości*. W: *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*. Red. L. Pytka, T. Rudowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, 2004.
- Husserl E.: *Medytacje kartezjańskie, z dodaniem uwag krytycznych Romana Ingardena*. Przeł. A. Półtawski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- Illers K.: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006.
- James W.: *Doświadczenia religijne*. Przeł. J. Hempel. Warszawa: KiW, 1958.
- Jarvis P.: *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*. Przeł. J. Gulanowski. W: *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Impuls, 2012.
- Jarymowicz M., Jasielska D.: *Czy poczucie szczęścia łagodzi obyczaje?* W: *Agresja. Socjalizacja. Edukacja*. Red. H. Grzeźłowska-Klarkowska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012.
- Kołakowski L.: *Świadomość religijna i więź kościelna. Studia nad chrześcijaństwem bezwyznaniowym XVII wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2012.
- Lao-tsy: *Tao-te-king, czyli Księga Drogi i Cnoty*. Przeł. T. Żbikowski. „Literatura na Świecie” 1987, nr 1 (186).
- Moustakas C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2001.

- Nakamura H.: *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie. Chiny. Tybet. Japonia*. Red. Ph. Wiener. Przeł. M. Kanert et al. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- Olchanowski T.: *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Warszawa: ENETEIA, 2013.
- Oleś P.: *Inspiracje Carla G. Junga do badań nad rozwojem po „połowie życia”*. W: *Między świadomością a nieświadomością. Współczesność w perspektywie psychologii głębi*. Red. K. Węglowska-Rzepa, D. Fredericksen. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, 2007.
- Ostasz L.: *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki*. Warszawa: Wydawnictwo ENETEIA, 2011.
- Ostasz L.: *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest?* Warszawa: ENETEIA, 2011.
- Ostasz L.: *To Be Above. Towards Psychology and Anthropology of Transcending*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2008.
- Rodgers C.: *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*. Teachers College Record, 104, 4.
- Rogers C.: *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*. Przeł. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2002.
- Romanowska-Łakomy H., Słaba D.: *Człowiek w wymiarze samoświadomości*. W: *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*. Red. L. Pytka, T. Rudowski. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, 2004.
- Schön D.A.: *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- Zaborowski Z.: *Człowiek, jego świat i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- Zaborowski Z.: *Problemy psychologii życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Zaborowski Z.: *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Zaborowski Z.: *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.
- Zaborowski Z.: *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Profi, 1996.

Danuta Słaba

Thesis on reflexivity in adult life

Summary: This thesis constitutes an attempt at a synthesis of issues concerning the presence of reflexivity in the process of adult development (individuation) from an interdisciplinary perspective (philosophy, psychology, pedagogy).

I am interested in the phenomenon of reflexivity as a stimulus of individuation, i.e. the process of personal development that can be treated as learning through life, particularly in adulthood. The purpose of this article is to analyze the importance of reflection as well as its antinomy “non-reflexivity”, which is treated in this work as a positive phenomenon from a developmental perspective, as well as the relations in the field of reflections and emotions, in the subject and object order of the process of personal development.

Key words: reflection, self-reflection, individuation, non-reflexivity, self-awareness

Danuta Śłaba

Zum Thema Nachdenklichkeit im Entwicklungsprozess eines Erwachsenen

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel ist ein Versuch, die im Entwicklungsprozess (Individuation) eines erwachsenen Menschen auftretende Nachdenklichkeit interdisziplinär (Philosophie, Psychologie, Pädagogik) zu begründen. Die Verfasserin betrachtet das Phänomen Nachdenklichkeit als ein Impuls zur Individuation – einem Prozess der persönlichen lebenslangen Entwicklung des Erwachsenen. Der Artikel bezweckt, auf die Bedeutung der Nachdenklichkeit und deren Antinomie: „Unbedachtheit“, die hier in Bezug auf Entwicklung und auf die im Bereich der Reflexion und Emotion entstehenden Zusammenhänge, in subjektiver und objektiver Ordnung des persönlichen Entwicklungsprozesses positiv zu bewerten ist, hinzuweisen.

Schlüsselwörter: Reflexion, Selbstreflexion, Individuation, Unbedachtheit, Selbstbewusstsein



Joanna Kapica-Curzytek

Uniwersytet Zielonogórski

Kreowanie edukacji globalnej (planetarnej): utopijna iluzja czy rzeczywistość?

Człowiek dorosły, którego zainteresowania wykraczają poza zasięg własnego narodu, aby objąć całą ludzkość – staje się pełnym człowiekiem.

Larry Eisenberg: *Science*

Od edukacji regionalnej do edukacji planetarnej

Dokonujący się w szybkim tempie proces globalizacji, rozwój gospodarki, ekonomii, polityki i kultury na skalę ogólnoświatową upoważnia nas do tego, aby pytać o możliwość, istotę i sens edukacji globalnej (planetarnej) jako kolejnego (końcowego?) wymiaru i szczebla kształtowania tożsamości człowieka. Chodzi o edukację zorientowaną na problemy świata i próby ich rozwiązywania na poziomie ogólnoświatowym.

Idea edukacji planetarnej nie jest w polskiej pedagogice nowa. Dostrzeżano ją już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, wyrażając jednocześnie troskę o przyszłe pokolenia i świat¹. W obecnej globalnej perspektywie rozwoju ludzkości upatruje się przynajmniej ideowego programu, wypełniającego misję humanistyczną i uniwersalistyczną. Jej najistotniejszymi cechami są: uniwersalizacja osoby człowieka, przy równoczesnym zachowaniu jego odmienności, kształtowanie całościowej gotowości ludzi do odpowiedzialnego i kompetentnego rozwiązywania

¹ *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1997.

problemów świata oraz pogłębianie solidarnościowego poczucia przynależności wszystkich mieszkańców Ziemi do jej ekosystemu².

Jawi się tu jednak kolejny dylemat, który celnie został ujęty przez Zygmunta Łomnego: „czy koncepcja edukacji planetarnej nie jest ideą zbyt abstrakcyjną, tylko romantycznym pomysłem, odległą i utopijną wizją?”³. Wydarzenia zachodzące po zamachu terrorystycznym z 11 września 2001 roku ujawniają głębokie, wręcz nieusuwalne różnice i pęknięcia między cywilizacjami i kulturami, co uniemożliwia udzielenie optymistycznej odpowiedzi na pytanie o sens edukacji planetarnej i uświadamia, że zanim to przedsięwzięcie zostanie wcielone w życie, trzeba będzie pokonać wiele barier. W celu ich przezwyciężenia warto i należy podejmować wysiłek. Widoczne jest to szczególnie wyraźnie na przykładzie istnienia Unii Europejskiej, społeczno-politycznego organizmu, którego utworzenie i funkcjonowanie stanowi precedens w historii ludzkości. To na terytorium UE po raz pierwszy stało się możliwe i realne pokojowe rozwiązywanie problemów mających swoje źródło w historii oraz wspólne podejmowanie decyzji dotyczących przyszłości wszystkich krajów należących do Unii. Choć dialog oraz poczucie solidarności i odpowiedzialności za losy Europy są nieraz wystawiane na ciężką próbę, to jednak wartości te są bez wątpienia na naszym kontynencie priorytetem. A przecież jeszcze pół wieku temu, z perspektywy doświadczeń dwóch wojen światowych oraz zimnej wojny, dzisiejsza koncepcja Unii Europejskiej też wydawała się abstrakcyjna, odległa, utopijna i nie do zrealizowania.

Wysiłek Europejczyków został doceniony w 2012 roku przez komitet Pokojowej Nagrody Nobla, który ustanowił jej laureatem Unię Europejską. Choć nie brakowało w reakcji na tę nagrodę głosów sceptycznych (a nawet prześmiewczych), wszystko to, za co została ona przyznana, nie jest w Europie fikcją. Unia Europejska otrzymała Pokojową Nagrodę Nobla za pomoc w „transformacji większości Europy z kontynentu wojny w pokojowy kontynent”⁴. W uzasadnieniu Komitet Nagrody Nobla podkreślił: „Unia i jej prekursorzy przez ponad sześć dekad przyczynili się do rozwoju pokoju, demokracji i praw człowieka w Europie”⁵. W odpowiedzi na informacje z Oslo przewodniczący Parlamentu Europejskiego Martin Schulz powiedział: „Ta Pokojowa Nagroda Nobla to nagroda dla

² Z. Łomny: *W kierunku kreacji edukacji planetarnej*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku...*, s. 344.

³ Z. Łomny: *W intencji przetrwania i rozwoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1998, s. 153.

⁴ *UE laureatem Pokojowej Nagrody Nobla 2012*. Strona Parlamentu Europejskiego: <http://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/content/20121012STO53551/html/UE-laureatem-Pokojowej-Nagrody-Nobla-2012> [dostęp: 18.10.2012].

⁵ *Ibidem*.

każdego obywatela Unii Europejskiej. UE pokojowo zjednoczyła kontynent i udało jej się pojednać zaciekle wrogów. Pomimo trudnych warunków ekonomicznych Unia jest miejscem stabilności, dobrobytu i demokracji”⁶.

Taki stan rzeczy w Europie nie wziął się znikąd. Od lat bowiem w krajach Unii Europejskiej wcielane są w życie koncepcje edukacji europejskiej, u której podstaw leży idea pokojowego współistnienia. Kreuje się europejski ideał wychowania⁷ i kształtuje tożsamość europejską. W ramach edukacji europejskiej promuje się model kontaktów międzyludzkich i międzynarodowych opierający się na dobrowolnej współpracy w przezwyciężaniu wykluczenia, anarchii, partykularyzmu, egoizmu oraz na rozwiązywaniu konfliktów poprzez dialog i negocjacje zamiast wyniszczającej konfrontacji zbrojnej. Zygmunt Bauman w swoich rozważaniach o Europie cytuje Tvetana Todorova, który do „ściśle europejskich wartości” zalicza: racjonalność, sprawiedliwość, i demokrację⁸. Te wartości są w edukacji europejskiej bardzo mocno akcentowane.

W nurcie edukacji swoje miejsce mają zarówno edukacja europejska, jak i międzykulturowa i regionalna, ich komponenty są wobec siebie komplementarne, co oznacza, że idee i treści nie wykluczają się wzajemnie, ale uzupełniają, służąc wzbogacaniu osobowości uczniów-wychowanków. Edukacja regionalna jest podstawą i punktem wyjścia kształtowania wielokulturowego społeczeństwa⁹, składają się na nią wartości i treści regionalne o charakterze ogólnoludzkim¹⁰. Wspiera także proces budowania tożsamości Europejczyka – człowieka świadomego walorów swojej kultury, ale jednocześnie otwartego na inność i odmienność. Celem edukacji europejskiej jest natomiast „ukszałtowanie nowoczesnego, demokratycznego społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem zróżnicowania kulturowego”¹¹.

Edukacja planetarna (globalna) mogłaby zatem zostać umiejscowiona w hierarchii komplementarnych wobec siebie, niewykluczających się wzajemnie kategorii: edukacja regionalna – międzykulturowa – planetarna. Jak zauważa Anthony Giddens, jednostki są dziś bardziej niż kiedykolwiek skłonne dostrzegać kwestie globalne. Świadomość globalna

⁶ Ibidem.

⁷ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 238–240.

⁸ Z. Bauman: *Europa – niedokończona przygoda*. Przeł. T. Kunz. Wyd. 3. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012, s. 189–192.

⁹ *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995.

¹⁰ A. Zellma: *Edukacja regionalna a współczesne przemiany społeczne*. „Edukacja” 2001, nr 1, s. 21–33.

¹¹ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 237.

kształtuje się w dwóch wymiarach. Po pierwsze, ludzie coraz wyraźniej zdają sobie sprawę, że odpowiedzialność społeczna nie kończy się na granicy państwowej, ale wybiega poza nią. Po drugie, świadomość globalna oznacza, że „ludzie coraz częściej sięgają do innych niż narodowe wyznaczników w formowaniu poczucia własnej tożsamości”¹². Jürgen Habermas rozumie świadomość zbiorową jako pewien konsens, dzięki któremu dopiero wytwarza się tożsamość odpowiedzialnej zbiorowości¹³. Jest to więc tożsamość ponadnarodowa, stanowiąca zupełnie nową jakość. Uobecnianie tożsamości ponadnarodowej (planetarnej) w działaniach składających się na ten dynamiczny proces otwiera nowe pola rozwoju możliwości (potencjalności) człowieka.

Czy zatem mogłoby się powieść wcielenie w życie ideałów kolejnego szczebla edukacji (obok edukacji regionalnej i europejskiej) – edukacji świadomego swojej tożsamości „obywatela świata”, wyposażonego w poczucie globalnej odpowiedzialności, tak samo jak Europejczyk odrzucającego konfrontację zbrojną jako sposób rozwiązywania konfliktu, obywatela wolnego od uprzedzeń i ksenofobii? Czy budowanie tożsamości planetarnej (ponadnarodowej) poprzez edukację może stanowić remedium na zachowania ekstremistyczne i etniczne konflikty?

Jest oczywiście wiele wątpliwości, które zawrzeć można w pytaniu: czy wprowadzenie w życie takiej idei może zakończyć się powodzeniem? Zbyt wcześnie jeszcze, aby móc powiedzieć o konkretnym kształcie tej koncepcji czy modelu wychowania. Jednak już teraz można zauważyć, że wiele aspektów edukacji regionalnej i europejskiej jest bardzo bliskich ideałom edukacji planetarnej, a wręcz z nimi tożsamych.

Nasz kontynent wydaje się szczególnie predestynowany do podejmowania działań na rzecz budowania globalnej wspólnoty. Doświadczenia historyczne i społeczne Europy powodują, że żaden inny kontynent nie jest bardziej uprawniony do szerzenia tych ideałów: to Europa bowiem jako pierwsza „nauczyła się, z dużym trudem i za ogromną cenę, okupioną ludzkim cierpieniem, wznosić się ponad historyczne antagonizmy i pokojowo rozwiązywać konflikty, łączyć ze sobą wielką różnorodność kultur i żyć z perspektywą ciągłej kulturowej różnorodności, której nie sposób już uznawać jedynie za przejściową niedogodność”¹⁴. Zdaniem Zygmunta Baumana, Europa nie tylko jest upoważniona do propagowania tych ideałów i wcielania ich w życie, ale wręcz ciąży na niej obowiązek bycia przykładem dla reszty świata i podjęcia misji budowania otwartej

¹² A. Giddens: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 78–79.

¹³ J. Habermas: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas, 2000, s. 103.

¹⁴ Z. Bauman: *Europa – niedokończona przygoda...*, s. 194–195.

powszechnej ludzkiej wspólnoty¹⁵. Uzasadnieniem tej tezy jest logika globalnej odpowiedzialności za naszą planetę. Z. Bauman zwraca uwagę, że „w zglobalizowanym świecie, w którym los każdego człowieka w każdym zakątku planety wpływa na losy innych i przez losy innych jest kształtowany, nie można mieć wolności i demokracji tylko w jednym [...] lub kilku wybranych krajach”¹⁶.

Wyznaczanie kierunków działań kształtujących odpowiedzialność za planetę jako całość mogłoby być dla Europy, obecnie cierpiącej na swoisty kryzys tożsamości i brak wyrazistości, nowym sensem i celem istnienia. Co więcej, nasz kontynent mógłby być i w tej kwestii wzorem do naśladowania. Z. Bauman cytuje słowa Hansa-Georga Gadamera: „Uzyskanie umiejętności uczenia się od siebie nawzajem i podzielenie się tym umienniem z resztą ludzkości jest zadaniem Europy”, dodając także, że jest to jej misją, czekającą na przekucie w los i powołanie¹⁷.

Konteksty filozoficzne edukacji planetarnej

Wiele jest inspiracji filozoficznych mogących służyć kształtowaniu idei edukacji globalnej (planetarnej). Idea *allgemeine Vereinigung der Menschheit* (powszechnego zjednoczenia ludzkości), tworzenia wspólnoty ogólnoludzkiej była formułowana już przez Immanuela Kanta¹⁸.

Myśl Karla Raimunda Poppera stanowi dzisiaj europejski standard postępowania: „Największy krok ku lepszemu i pokojowemu światu uczyniono, gdy wojnę na miecze najpierw uzupełniano, a później niekiedy zastępowano wojną na słowa”¹⁹. Przytoczone zdanie to ważna zasada, zgodnie z którą miejsce szerzącej fizyczne unicestwienie broni zajmuje merytoryczna dyskusja. Inspiruje ona do poszukiwania sposobów argumentacji, wzajemnej krytyki, kształtując postawę racjonalności. To ułatwia obu stronom prowadzenie dyskursu sprzyjającego wypracowywaniu kompromisów, umożliwiając przedstawicielom różnych grup interesów pokojowe współzycie oraz przyczynianie się do budowania świata bez nienawiści i przemocy.

Jürgen Habermas zauważa, że nabywanie wiedzy, przekaz kultury, a za ich sprawą – budowanie tożsamości, socjalizacja i integracja społeczna

¹⁵ Ibidem, s. 194–212.

¹⁶ Ibidem, s. 52–53.

¹⁷ Z. Bauman: *Czego uczy nas centralna Europa?* http://wyborcza.pl/1,75475,10254951,Czego_nas_uczy_centralna_Europa_.html [dostęp: 26.02.2013].

¹⁸ Podaję za: Z. Bauman: *Europa – niedokończona przygoda...*, s. 60.

¹⁹ K.R. Popper: *Mit schematu pojęciowego*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1997, s. 26.

służą rozwiązywaniu problemów, które powstają w obrębie świata²⁰. Rozwiązywanie problemów to działanie, w którym – zdaniem tego filozofa – odsłania się pewien aspekt racjonalności²¹, zatem rozum ludzki jest zdolny do działania racjonalnego zorientowanego na cel (*Zweckrationalität*), co daje podstawy do budowania kontaktów i międzyludzkiej (międzynarodowej) komunikacji w perspektywie globalnej.

Z kolei w filozoficznej refleksji Emmanuela Lévinasa Inny jawi się jako pojedynczy człowiek, jednostka; obecnie wiele ponadnarodowych, w większości wirtualnych, interakcji z Innymi ma charakter prywatny, indywidualny. W tego rodzaju kontaktach dużo łatwiejsze jest pozbycie się poczucia lęku i zagrożenia ze strony Innych i jednocześnie uświadomienie sobie istnienia niepowtarzalnej szansy na wzbogacenie i poszerzenie horyzontów własnego świata. Lévinas zwraca uwagę na troskę o Innego i odpowiedzialność za niego, co nadaje tej relacji aspekt etyczny²². W myśl koncepcji tego filozofa – ważne jest przygotowanie ludzi do dialogu, do życia w świecie wielokulturowości, do spotkania z Innym, który – jak ujmuje to Ryszard Kapuściński – „stanie się problemem etycznym każdego z nas”²³. To z Innym każdy z nas musi nauczyć się żyć we wspólnocie i współdziałać.

Scharakteryzowane filozoficzne założenia realizowane są już w koncepcji edukacji międzykulturowej, zajmującej w nauczaniu coraz bardziej znaczące miejsce, przenikają współczesne programy kształcenia w Polsce i Europie. Istotę edukacji międzykulturowej stanowi bowiem opowiedzenie się za dialogiem i wzajemnym wzbogacaniem różnych kultur oraz systemów wartości²⁴. Jednym z czterech filarów współczesnej edukacji według UNESCO jest hasło: „Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi”. Przygotowanie człowieka do współżycia i współdziałania określa się jako największe wyzwanie dla edukacji XXI wieku²⁵. Szczególnie ważne jest kształtowanie u uczniów od najmłodszych lat kompetencji kooperacyjnych: współdziałania, współpracy, współodpowiedzialności, dialogu, partnerstwa, gotowości do bezinteresownego udzielania pomocy, negocjowania, kompromisu, a także kompetencji emocjonalnych: empa-

²⁰ J. Habermas: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności...*, s. 234.

²¹ J. Habermas: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski. Przekład przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 163.

²² E. Lévinas: *Filozoficzne określenie idei kultury. Dane etnograficzne*. Przeł. B. Skarga. „Studia Filozoficzne” 1984, nr 9, s. 33.

²³ R. Kapuściński: *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007, s. 19.

²⁴ Więcej: J. Nikitorowicz: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004, s. 124.

²⁵ *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Red. J. Delors. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa: UNESCO, 1998, s. 32.

tii, altruizmu, życzliwości czy współodczuwania²⁶. Te istotne w edukacji elementarnej cele kształcenia okazują się kluczowe również dla edukacji globalnej.

W stronę realizacji idei globalnego porozumienia – czyli idei edukacji planetarnej

Jak się wydaje, nigdy dotąd nie było na świecie tak sprzyjających warunków promowania projektów edukacyjnych zmierzających w stronę kształtowania świadomości globalnej. Znane hasło Marshalla McLuhana: „świat stał się globalną wioską”, nabiera w tym świetle pozytywnego znaczenia – kurczy się geograficzna przestrzeń, świat staje się coraz bardziej dostępny, „oswojony”, a ludzie – coraz bliżsi sobie, nawet ci, którzy zamieszkują odległe rejony.

Globalizacja świata pociąga za sobą przejście od dwuwymiarowej przestrzeni euklidesowej (centrum / peryferie) z wyraźnie zaznaczonymi granicami do wielowymiarowej przestrzeni globalnej z jej nieciągłymi i wzajemnie się przenikającymi subprzestrzeniami²⁷. Otaczają nas coraz częściej „mozaiki diaspor”, zbiorowiska „nakładających się na siebie i krzyżujących z sobą etnicznych archipelagów”²⁸. Obraz kultury ulega przeobrażeniom pod wpływem procesu glocalizacji: do wszystkiego jest dostęp, wszystko jest w centrum. Kultury ulegają deterytorializacji, odrywając się od swoich geograficznych terytoriów, a kluczowymi słowami opisu zjawisk kulturowych są coraz częściej: nowy diasporizm, hiperprzestrzeń, hiperrzeczywistość i etnokrajobrazy²⁹.

W „globalną wioskę” zmieniły nasz świat przede wszystkim nowe technologie, dzięki którym dokonał się dynamiczny rozwój środków masowego przekazu. Za sprawą technologii powstała i stale się rozwija wielowymiarowa, globalna przestrzeń (sieć) komunikacji. Rozwijające się dziś środki masowego przekazu stały się multinarzędziem umożliwiającym wielowymiarowe interakcje ludzi z całego świata na niespotykaną dotąd skalę. Za sprawą nowych technologii komunikacyjnych każdy może kontaktować się z całym światem, dziś bowiem jest on „na wyciągnięcie

²⁶ G. Kapica: *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji. Edukacja do współżycia i współdziałania*. Red. G. Kapica. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2010, s. 23.

²⁷ W.J. Burszta: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998, s. 159.

²⁸ Z. Bauman: *Czego uczy nas centralna Europa?...*

²⁹ W.J. Burszta: *Antropologia kultury...*, s. 159.

ręki”. Kontakty są w większości bezpośrednie i osobiste, choć przeważnie wirtualne. Każdy może znaleźć się w sieci kontaktów, każdy jest w centrum, nie ma hierarchii. Zygmunt Bauman nazywa to zjawisko wirtualną powiązaniowością (*virtual connectedness*)³⁰. Najnowsze technologie umożliwiły każdemu, niezależnie od miejsca zamieszkania, aktywne uczestnictwo w zjawiskach globalnych oraz sprawiły, że każde lokalne zjawisko ma potencjał, by stać się znanym na całym świecie.

Technologie umożliwiają nadawanie światowego wymiaru wielu przedsięwzięciom – należą do nich globalne inicjatywy ekologiczne, fale demonstracji w sprawie ACTA na początku 2012 roku lub też akcja *One Billion Rising* z 14 lutego 2013 roku – ogólnoswiatowy protest przeciwko przemocy wobec kobiet. Przykłady tych zjawisk wskazują, że możliwość porozumiewania się za pośrednictwem najnowszych technologii nie jest tylko i wyłącznie cechą świata wirtualnego, ale stanowi także czynnik wpływający na świadomość ludzi oraz budujący ich tożsamość i osobowość. Doświadczanie takich sytuacji pomaga dostrzec w Innym – nawet z odległego kraju czy odległej kultury – kogoś, kto ma podobne priorytety i zbliżone zapatrywania. Niektórzy badacze zauważają, że Internet ma pozytywny wpływ na stosunki międzyludzkie, poszerza i wzbogaca relacje społeczne³¹. Nadaje to także demokracji nowy wymiar i sens.

Tak łatwe porozumiewanie się za pośrednictwem nowych technologii nie byłoby możliwe, gdyby nie narzędzie globalnej komunikacji, którym faktycznie już się stał język angielski. Bez przesady można powiedzieć, że obecnie angielski to „domyślny” język nowych technologii³² oraz nawiązywanych za ich pośrednictwem kontaktów. Upowszechnienie Internetu w zasadzie „przypieczerowało” uznanie języka angielskiego za światowy³³. W przedmowie do swojej książki David Crystal pisze: „To wszystko stało się tak szybko. W 1950 roku jakakolwiek idea, by angielski stał się językiem światowym, była rozmytą, teoretyczną możliwością, uwikłaną w polityczne niepewności zimnej wojny [...]. Mija 50 lat – i światowy angielski funkcjonuje jako polityczna i kulturowa rzeczywistość”³⁴. Autor zauważa także, że ten dramatyczny zwrot nastąpił w czasie obejmującym mniej niż jedno pokolenie. W mojej opinii jest to w historia człowieka

³⁰ Z. Bauman: *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Przeł. M. Żakowski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007, s. 104.

³¹ A. Giddens: *Socjologia...*, s. 495.

³² J. Kapica-Curzytek: *Global English. Creating New Dimensions of Network Societies*. In: *Language, Thought and Education: Exploring Networks*. Eds. M. Kuczyński, L. Szymański. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2013.

³³ D. Crystal: *English as a Global Language*. Cambridge: Penguin Viking, 2010, s. ix.

³⁴ Ibidem, s. xvii, tłum. – J.K.C.

nie tyle „dramatyczny zwrot”, ile prawdziwa językowa rewolucja, która w znacznej mierze wpływa na wszystkie dziedziny działalności człowieka, na jego losy oraz na funkcjonowanie współczesnego świata. Obecność angielskiego, spełniającego funkcję języka światowego, jest kolejnym czynnikiem sprzyjającym kreowaniu edukacji globalnej, pomyślanej jako projekt skierowany do wszystkich obywateli naszej planety. Angielski, jako język o wysokim statusie psychologicznym, przyczynia się do budowania zaczątków ponadnarodowej tożsamości oraz do nadawania zjawiskom kulturowym wymiaru „planetarnego”³⁵.

Przykładem tego rodzaju globalnego przedsięwzięcia edukacyjnego, opartego na nowych technologiach i języku o międzynarodowym zasięgu, może być Khan Academy – e-szkoła (szkoła w sieci). Khan Academy to organizacja *non profit* stworzona w celu zapewnienia dostępu do edukacji „każdemu i wszędzie”, pozwalająca uczyć się zgodnie z własnym tempem i na miarę swoich możliwości. Z początku Akademia była pomyślana jako pomoc dla uczniów amerykańskich, ale przedsięwzięcie wkrótce uzyskało światowy rozgłos i zasięg³⁶. Paradoksalnie, w wielu niezamierzonych krajach dostęp do nowych technologii jest łatwiejszy i tańszy niż dostęp do szkół. W tej sytuacji Akademia stwarza szansę zdobycia edukacji wielu uczniom, także dorosłym, którzy z różnych względów nie mogą uczęszczać do szkół.

Czy zatem taka globalna Akademia Edukacji Planetarnej – na wzór Akademii Khana – miałaby szansę powodzenia? Jakie szanse miałaby edukacja planetarna z silnym komponentem kulturowym, jeśli przyjąć cytowaną przez Gordona Matthewsę definicję autorstwa Daniela Millera, że „kultura [...] staje się w coraz większym stopniu procesem konsumpcji form globalnych”³⁷?

W myśl koncepcji „globalnego supermarketu kultury” Gordona Matthewsę do wszystkiego jest dostęp, wszystko jest w centrum, każdy może uczestniczyć we wszystkim: „kultury są jak potrawy na stole. Po prostu bierzesz co chcesz”³⁸. Autor ten jednocześnie zgłasza zapotrzebowanie na nowe „wzory kultury ponadnarodowej” (nawiązuje tu do Ruth Benedict), dostosowane do naszych czasów³⁹. Jak się wydaje, można to odczytać jako

³⁵ J. Kapica-Curzytek: *Aspects of English as an International Language*. In: *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*. Eds. E. Piechurska-Kuciel, L. Piasecka. Vol. 1. Cambridge: Cambridge Scholars, 2012, s. 81.

³⁶ D. Gelles: *The Man Who Knows Everything*. „Financial Times Magazine”, 29–30 October 2011.

³⁷ G. Matthews: *Supermarket kultury*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2005, s. 272.

³⁸ Ibidem, s. 4.

³⁹ Ibidem, s. 273.

jednoznaczne wyrażenie potrzeby kreowania edukacji globalnej, nakierowanej na poznawanie historii i kultury świata, dorobku całej ludzkiej kultury i cywilizacji oraz poszukiwania tego, co dla tego dorobku jest wspólne. Nowa jakość w obrazie kultury może okazać się szansą dla wypracowania i promowania nowych koncepcji globalnej edukacji.

Pisarka egipska Ahdaf Soueif powiedziała: „Gdybym mogła wprowadzić powszechny program edukacyjny, postarałabym się, aby każde dziecko na świecie zapoznało się z przekrojową historią świata, akcentującą wszystko to, co wspólne. To zrewidowałoby poglądy ludzi na ich wzajemne relacje, na ich stosunek do planety, wszechświata, a historia świata byłaby postrzegana jako wspólny projekt, stale współtworzony siłami wszystkich ludzi”⁴⁰.

Taki projekt rzeczywiście został wcielony w życie. Wspólną inicjatywą The British Museum oraz stacji radiowej BBC4 jest stuodcinkowy cykl 15-minutowych audycji *A History of the World in 100 Objects* [*Historia świata w 100 obiektach*]. Ze zbiorów muzeum zostało wybranych sto eksponatów w ten sposób, aby ich opisy złożyły się na fascynującą opowieść o historii świata i osiągnięciach ludzkiej cywilizacji na wszystkich kontynentach od czasów najdawniejszych⁴¹. Do audycji, nadawanych wcześniej (w 2010 roku) na radiowej antenie, jak i do ich transkrypcji jest obecnie bezpłatny dostęp w Internecie. Z pewnością cykl ów może być znaczącym załącznikiem „wzoru kultury ponadnarodowej”, o który postulował Gordon Matthews. Zrealizowany przez muzeum i stację radiową zamysł przedstawienia historii świata akcentuje wzajemne zależności i powiązania, międzykulturowe kontakty, które miały miejsce na przestrzeni dziejów; sprzeciwia się dawniejszemu konfrontacyjnemu postrzeganiu zetknięcia się kultur jako „zderzenia”.

Bariery edukacji planetarnej

Należy mieć świadomość, że wprowadzanie w życie ideałów edukacji globalnej (planetarnej) nie będzie przebiegać bezproblemowo. Choć we współczesnym świecie są już warunki dla urzeczywistnienia globalnej współpracy na polu edukacji: technologie oraz *lingua franca* – światowy język komunikacji, jest także jeszcze wiele przeszkód, które nie znikną w najbliższym czasie. Najtrudniejsze do przewyciężenia są te, które

⁴⁰ *A History of The World, Episode 1 - The Mummy of Hornedjitef*. Strona internetowa BBC4. <http://www.bbc.co.uk/ahistoryoftheworld/about/transcripts/episode1/> [13.05.2014], tłum. – J.K.C.

⁴¹ J. Kapica-Curzytek: *The British Museum: „Historia świata w 100 obiektach” na lekcjach języka angielskiego*. „The Teacher” 2011, nr 10 (92), s. 19–23.

tkwią w ludzkiej mentalności, przejawiające się wyrażaniem postawy podejrzliwości, nieufności, a nawet – otwartej wrogości.

Sprzeciw wobec podejmowanych globalnych inicjatyw wpisuje się w szerszy konflikt cywilizacji. Przedstawiciele niektórych kręgów kulturowych protestują przeciw liberalnym wartościom i dokonaniom otwartego demokratycznego społeczeństwa tylko dlatego, że źródłem zmian jest cywilizacja zachodnia, której się sprzeciwiają i którą *a priori* w całości odrzucają. Te postawy, zorientowane na konfrontację i akcentowanie różnic, wzmacniają siłę wrogiego „zderzenia cywilizacji”, co utrudnia, a wręcz uniemożliwia jakiegokolwiek porozumienie. Do dialogu bowiem potrzebne są dwie strony, szanujące się wzajemnie i gotowe do kompromisów. Ów opór części środowisk wobec zmian, które niesie globalna edukacja, budzi poczucie bezsilności i prowokuje do zadawania trudnych pytań, ocierających się nawet o granice poprawności politycznej: dlaczego mielibyśmy darzyć szacunkiem tych, którzy nie potrafią nam okazać szacunku⁴²?

Zygmunt Bauman pisze o zjawisku „selektywnego uzachodnienia” i przytacza przykład elit islamskich⁴³. Zwraca uwagę, że te społeczności mogą bardzo dobrze posługiwać się językiem angielskim i nowoczesnymi technologiami, zatem – w świetle tego, co pisałam wcześniej – spełniają „warunki wstępne” przyłączenia się do globalnego dyskursu. Mimo to całkowicie odrzucają demokratyczne wartości, inspirujące do nawiązania dialogu, a nawet okazują wobec nich wrogość.

Inną przeszkodą w kreowaniu globalnej edukacji mogą być skrajne postawy fundamentalistyczne, nacjonalistyczne i faszystowskie, obecne w światowym – również europejskim – krajobrazie politycznym i wyrażające się przede wszystkim w hasłach prawicowego populizmu. Brak wiedzy, lęki, kompleksy i uprzedzenia wyzwalają nienawiść i postawy antagonizmu wobec Innych, kształtując tzw. umysłowość dogmatyczną. Odcinanie się od Innych oraz wyrażanie wobec nich wrogości jest usiłowaniem budowania tożsamości i jej ochrony przed rzekomo zgubnymi wpływami nowoczesnego świata⁴⁴. Simon Kuper zauważa powiązanie tych zjawisk z poziomem wykształcenia społeczeństwa: im wyższe wykształcenie, tym mniej zwolenników skrajnych poglądów, i wyraża opinię, że najlepszą długofalową strategią zwalczania skrajnie prawicowego populizmu jest coraz szersza edukacja⁴⁵.

⁴² P. Scheffer: *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2010, s. 205.

⁴³ Z. Bauman: *Płynny lęk*. Przeł. J. Margański. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2008, s. 210.

⁴⁴ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 430–442.

⁴⁵ S. Kuper: *How We Can Beat the Far Right*. „Financial Times Magazine”, 22–23 September 2012, s. 7.

Umberto Eco wspominał o tym, że z grupą przyjaciół z różnych krajów przygotowuje dla dzieci całego świata podręcznik przeznaczony do wychowania w tolerancji⁴⁶. Okazało się, że pojawiły się trudności nie do przezwyciężenia: nie uzgodniono, jak pisać o tolerowaniu odmienności i od czego rozpocząć przybliżanie tego zagadnienia. Wojciech Józef Burszta pisał o inicjatywie francuskiej L'Academie Universelle des Cultures, w której ramach opracowuje się multimedialny podręcznik dla dzieci. Również w przypadku tej inicjatywy napotkano przeszkody w przekazywaniu dzieciom z odmiennych kultur pojęcia różnicy i innych podstawowych pojęć⁴⁷. Bariery powstają zatem właściwie już na samym początku myślenia o globalnej edukacji – gdy podejmuje się decyzje dotyczące wyboru treści edukacyjnych i sposobów ich realizacji.

Warto też zwrócić uwagę na interesujący fakt: globalna edukacja rozumiana jako kompleksowe przedsięwzięcie jest, po pierwsze, czymś nazbyt utopijnym, po drugie – niezbyt pożądanym. Peter Baehr zwraca uwagę, że wdrożenie idei edukacji globalnej mogłoby prowadzić do utraty spójności społecznej i stałoby się drogą do anomii⁴⁸. Byłby to przejaw hiperglobalizmu, wyrządzający w społeczeństwie więcej szkód niż korzyści.

Również Zygmunt Bauman w rozmowie z Jackiem Żakowskim podkreśla, że akcentowanie wspólnej tożsamości na szczeblu globalnym nie ma szans powodzenia. Ideę państwa globalnego określa jako „koszmar, z którego nie byłoby gdzie uciec”, oraz „totalitaryzm, jakiego świat nie widział”⁴⁹. Można zatem przewidywać, że równie trudna do zniesienia byłaby idea jednolitej, globalnej edukacji i kształtowanie idei wspólnego pochodzenia, wspólnej przyszłości i wspólnego języka. To utopia, która na naszej planecie nie ma szans powodzenia, jeżeli priorytetem ma pozostać wzmocnienie demokratycznego porządku świata.

Refleksje końcowe

Jeżeli podejmujemy dyskusję o edukacji planetarnej, warto zadać kilka pytań: jaki miałby być jej kształt w istniejących realiach? Czy w ogóle warto rozwijać tę ideę, skoro jest tyle wątpliwości co do jej powodzenia? Nie ma

⁴⁶ U. Eco: *Trzecie zapiski na pudełku od zapalek*. Przeł. A. Osmólska-Mętrak. Poznań: Wydawnictwo Historia i Sztuka, 2005, s. 86.

⁴⁷ W.J. Burszta: *Antropologia kultury...*, s. 180.

⁴⁸ P. Baehr: *Human Rights – Universality in Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2001 – podają za: S. Wright: *Language Policy and Language Planning*. Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan, 2004, s. 250.

⁴⁹ *Świat po pigułce*. Wywiad J. Żakowskiego z Z. Baumanem. „Polityka” 2010, nr 51 (2787), s. 30–34.

spójnej wizji i zgody co do tego, jaki miałyby być praktyczny kształt edukacji planetarnej. Przekonujący wydaje się punkt widzenia prezentowany przez Jerzego Nikitorowicza, który proponuje hierarchię komplementarnych wobec siebie wymiarów edukacji: lokalność – międzykulturowość – globalność⁵⁰. Nikitorowicz definiuje najważniejsze cechy edukacji regionalnej i międzykulturowej: otwartość, interdyscyplinarność, wewnętrzne zróżnicowanie, wielokierunkowość i wielopragmatyczność⁵¹; proponując, by te same cechy charakteryzowały także edukację planetarną.

Czy kreowanie edukacji w wymiarze globalnym mogłoby się stać remedium na etniczne konflikty, niwelującym ostrą, bezpośrednią konfrontację, nakierowanym na poszukiwanie tego, co łączy? Jest rzeczą oczywistą, że budowanie jakiejś całościowej wizji edukacji globalnej to przedsięwzięcie utopijne, a nawet – jak pisałam wcześniej – niebezpieczne. Biorąc pod uwagę realia, należałoby zatem zastanowić się nad wyborem dziedzin, w których można poszukiwać punktów stykowych i celów, wokół których będzie możliwe budowanie ogólnoświatowego porozumienia.

Jerzy Nikitorowicz wymienia kategorię „obywatelstwa Ziemi” jako niezbędny warunek istnienia światowej demokracji⁵². Rysuje się więc szansa, że kluczową kategorią w edukacji planetarnej (i realistycznym punktem docelowym) mogłaby się stać idea społeczeństwa obywatelskiego, jeżeli będziemy je rozumieli jako „przestrzeń dobrowolnego współdziałania na rzecz wspólnych interesów, celów i wartości”⁵³. Zygmunt Bauman powołuje się na Jürgena Habermasa, który postuluje, by zamiast promowania abstrakcyjnej i rozmytej idei „globalnej demokracji” skupiać się na działaniu pragmatycznym: ujednoliceniu praw i obowiązków obywatelskich⁵⁴. Paul Scheffer również twierdzi, że kryzys zaufania – napięcia pomiędzy przedstawicielami różnych kultur i grup etnicznych – można łagodzić, przesuwając punkt ciężkości w stronę rozwijania idei dotyczącej obywatelstwa⁵⁵. Trzeba przede wszystkim postawić na budowanie wspólnot obywatelskich o wysokim kapitale społecznym, w których kluczowe są następujące kompetencje: umiejętność wspólnego działania, zdolność do dialogu i kompromisu, empatia oraz altruizm. To także istotne kompetencje, gdy myślimy o wychowaniu odpowiedzialnych i tolerancyjnych „obywateli świata”.

Przykład Unii Europejskiej – o czym już wspominałam – pokazuje, że nie można przedwcześnie rezygnować z wcielania w życie szczytnych

⁵⁰ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 251.

⁵¹ Ibidem, s. 10.

⁵² Ibidem, s. 11.

⁵³ G. Kapica: *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji...*, s. 14.

⁵⁴ *Świat po pigułce...*, s. 32.

⁵⁵ P. Scheffer: *Druga ojczyzna...*, s. 558.

idei, będących przecież dorobkiem humanistycznego i demokratycznego myślenia ludzkości. Dawni europejscy wrogowie, toczący niegdyś z sobą wojenne konflikty, dziś nie wysyłają czołgów na pola bitew, ale siadają bez broni palnej do stołu i toczą racjonalną debatę, wspólnie troszcząc się o przyszłość naszego kontynentu i pracując nad tym, by była ona jak najlepsza. Być może podczas wspólnych działań „obywateli Ziemi” w wybranych dziedzinach nawiązane zostaną nowe nici porozumienia, a ludzie zbliżą się do siebie i nabiorą do siebie nawzajem więcej zaufania, które pozwoli dalej rozwijać ideę pokojowego współistnienia.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Czego uczy nas centralna Europa?* Referat wygłoszony na Europejskim Kongresie Kultury, Wrocław, 8 września 2011. „Gazeta Wyborcza”. Strona internetowa: http://wyborcza.pl/1,75475,10254951,Czego_nas_uczy_centralna_Europa_.html [dostęp: 26.02.2013].
- Bauman Z.: *Europa – niedokończona przygoda*. Przeł. T. Kunz. Wyd. 3. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012.
- Bauman Z.: *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Przeł. M. Żakowski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007.
- Bauman Z.: *Płynny lęk*. Przeł. J. Margański. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2008.
- Burszta W.J.: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.
- Crystal D.: *English as a Global Language*. Cambridge: Penguin Viking, 2010.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995.
- Eco U.: *Trzecie zapiski na pudełku od zapalek*. Przeł. A. Osmólska-Mętrak. Poznań: Wydawnictwo Historia i Sztuka, 2005.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Red. J. Delors. Przeł. W. Rabczuk. Warszawa: UNESCO, 1998.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1997.
- Gelles D.: *The Man Who Knows Everything*. „Financial Times Magazine”, 29–30 October 2011.
- Giddens A.: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Habermas J.: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas, 2000.
- Habermas J.: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski. Przekład przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

- A *History of The World, Episode 1 – The Mummy of Hornedjitef*. Strona internetowa BBC4. <http://www.bbc.co.uk/ahistoryoftheworld/about/transcripts/episode1/> [13.05.2014].
- Kapica G.: *Kształtowanie kompetencji kooperatywnych – najbardziej zaniedbanym obszarem współczesnej edukacji*. W: *Edukacja do współżycia i współdziałania*. Red. G. Kapica. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2010.
- Kapica-Curzytek J.: *Aspects of English as an International Language*. In: *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*. Eds. E. Piechurska-Kuciel, L. Piasecka. Vol. 1. Cambridge: Cambridge Scholars, 2012.
- Kapica-Curzytek J.: *Global English. Creating New Dimensions of Network Societies*. In: *Language, Thought and Education: Exploring Networks*. Eds. M. Kuczyński, L. Szymański. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2013.
- Kapica-Curzytek J.: *The British Museum: „Historia świata w 100 obiektach” na lekcjach języka angielskiego*. „The Teacher” 2011, nr 10 (92).
- Kapuściński R.: *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2007.
- Kuper S.: *How We Can Beat the Far Right*. „Financial Times Magazine”, 22–23 September 2012.
- Lévinas E.: *Filozoficzne określenie idei kultury. Dane etnograficzne*. Przeł. B. Skarga. „Studia Filozoficzne” 1984, nr 9.
- Łomny Z.: *W intencji przetrwania i rozwoju*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1998.
- Łomny Z.: *W kierunku kreacji edukacji planetarnej*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 1997.
- Matthews G.: *Supermarket kultury*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2005.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004.
- Popper K.R.: *Mit schematu pojęciowego*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1997.
- Scheffer P.: *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2010.
- Świat po pigułce. Wywiad J. Żakowskiego z Z. Baumanem. „Polityka” 2010, nr 51 (2787).
- UE laureatem Pokojowej Nagrody Nobla 2012. Strona Parlamentu Europejskiego: <http://www.europarl.europa.eu/news/pl/headlines/content/20121012STO53551/html/UE-laureatem-Pokojowej-Nagrody-Nobla-2012> [dostęp: 18.10.2012].

Wright S.: *Language Policy and Language Planning*. Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan, 2004.

Zellma A.: *Edukacja regionalna a współczesne przemiany społeczne*. „Edukacja” 2001, nr 1.

Joanna Kapica-Curzytek

Shaping the global (planetarny) education – Utopian illusion or reality?

Summary: The author outlines the concept of planetary (global) education in the context of current social and political situation. Planetary education might be set in the hierarchy of complementary categories: regional education – intercultural education – planetary education. Experience of the European Union convinces that building a wider community based on cooperation and agreement is possible. The article presents philosophical and cultural rudiments of planetary education, as well as potential favourable factors for creating global education: development of modern technologies and English as a global language. The author describes stubs of “pattern of postnational culture” and points out the barriers of planetary education.

Key words: Planetary (global) education, regional and intercultural education, idea of global agreement, communication technologies, English as a global language, cultural supermarket, the Earth citizenship

Joanna Kapica-Curzytek

Kreierung von der globalen (planetarischen) Bildung: utopische Illusion oder Wirklichkeit?

Zusammenfassung: Die Verfasserin reißt die Idee der globalen (planetaren) Bildung in Bezug auf heutige sozialpolitische Lage um. Planetare Bildung könnte in der Hierarchie der gegenseitig komplementären Kategorien: regionale – interkulturelle – planetare Bildung funktionieren. Die Erfahrungen der Europäischen Union beweisen, dass eine breite auf Zusammenarbeit und Verständigung beruhende Gemeinschaft möglich ist. Der Artikel zeigt philosophische und kulturelle Grundlagen der planetarischen Bildung. Berücksichtigt werden auch potentielle, die Kreierung von globaler Bildung begünstigenden Faktoren: die Entwicklung von modernen Kommunikationstechnologien und Englisch als Sprache der Weltkommunikation. Die Verfasserin schildert die Keime des „Musters von der übernationalen Kultur“ und deutet auf mögliche Barrieren für planetarische Bildung hin.

Schlüsselwörter: planetarische (globale) Bildung, regionale u. interkulturelle Bildung, Idee der globalen Verständigung, Kommunikationstechnologien, Englisch als globale Sprache, Kultursupermarkt, „Staatsbürgerschaft der Erde“

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



Henry A. Giroux, Lech Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Przedmowa Zbigniew Kwieciński. Posłowie Tomasz Szkudlarek. Aneks Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, 525 s., ISBN 978-83-7587-536-2

Książka dwóch wybitnych autorów Henry’ego A. Giroux i Lecha Witkowskiego *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* jest okazją do niebanalnego „spotkania” z myślą otwierającą horyzont spojrzenia na edukację i społeczeństwo w nieprzypadkowym, wzajemnym uwarunkowaniu. Lektura dzieła stwarza możliwość wykorzystania krytycznego dyskursu amerykańskiej pedagogiki radykalnej do myślenia o edukacji w Polsce, ze świadomością ograniczeń – możliwość sprzyjającą argumentacji na rzecz zmiany polityki społecznego działania. Autorzy recenzowanej publikacji, ukazując perspektywy edukacji w duchu konstruktywnego krytycyzmu, unieważniającego zniewolenie ukrytymi praktykami, stawiają wyzwanie podmiotom odpowiedzialnym za tworzenie formuły edukacyjnej (stanowiącej ogniwo sfery publicznej), z „radykalną nadzieją” na właściwe rozumienie prawdziwego rozwoju podmiotowości obywatelskiej, głębi kulturowej oraz otwarcia międzykulturowego na dialog. Opór przeciwko społecznemu zniewoleniu, afirmacji iluzji i pozoru rządzących społeczeństwem, skazujących człowieka na nicność, „zagłuszając głos prawdy” – jak dowodzą autorzy pozycji – generuje akty zmiany społecznej poprzez dynamizowanie rozwoju autonomii zgodnego z zasadami etyki działania. Pozycja Henry’ego A. Giroux i Lecha Witkowskiego, budząc czujność intelektualną czytelnika, powinnośc

opartą na zasadach uniwersum oraz refleksyjność (w przeciwieństwie do bezkrytycznego uzurpatorstwa), stanowi ważną ofertę skierowaną do wszystkich osób reprezentujących pedagogiczne środowisko akademickie, z nadzieją, iż podejmą one inicjatywę naprawy stanu edukacji, oraz do pozostałych odbiorców, którym nieobca jest troska o kondycję obecnego człowieka i jakość jego funkcjonowania w społeczeństwie jako zróżnicowanej wspólnoty.

Przedmowa napisana przez Zbigniewa Kwiecińskiego jest swoistym zaproszeniem do lektury dzieła kierowanym do wszystkich tych humanistów, którzy wykazują troskę o stan szeroko pojętej edukacji i jej relacje ze sferą publiczną. Apel o podjęcie wysiłku interpretacyjnego jest jak najbardziej słuszną zachętą, która dla większości czytelników otwartych na inspirujące impulsy stanowić powinna wewnętrzny imperatyw skłaniający do przeszukiwań i zapożyczeń pogranicznych (interdyscyplinarnych) służących transgresji kulturowej. Uczestnictwo w krytycznym dyskursie dotyczącym sfery publicznej unieważnia bowiem poczucie niemocy, braku sprawstwa czy wręcz zmarginalizowania i służy zmianie społecznej (dla) edukacji.

Warto podjąć wysiłek zrozumienia idei pedagogiki radykalnej Henry'ego A. Giroux, który – jak pisze w *Przedmowie* Zbigniew Kwieciński – konsekwentnie upomina się o „możliwie szeroką alfabetyzację krytyczną we wszelkich formach i szczeblach edukacji formalnej i nieformalnej młodzieży i dorosłych [...] oraz o równe prawa i szanse dostępu przez edukację do kultury, do wysoko wykwalifikowanej pracy i do aktywności politycznej dla wszystkich osób i grup pozbawionych przywilejów lub marginalizowanych” (s. 19). Chodzi o to, by – otrzymane – Prawo Myślenia i Prawo Woli uprawomocniło Prawo Oporu wobec przemocy symbolicznej stanowiącej nierzadko dominującą politykę w sferze publicznej (życia).

Pozycja książkowa Henry'ego A. Giroux i Lecha Witkowskiego *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* wydana przez Oficynę Wydawniczą „Impuls” składa się z trzech części poprzedzonych *Wstępem* autorów, w którym czytelnikom przybliżona została idea towarzysząca powstawaniu książki, zgodna ze wzajemną (jednolitą) wizją pojmowania etosu akademickiego oraz wizją edukacji wartościowej dla społeczeństwa, kultury i każdego obywatela (s. 21). Owa idea wynika przede wszystkim z troski autorów o przyszłość świata, która wymaga szczególnego namysłu, dialogu, zaangażowania czy wręcz walki (etycznej) wszystkich tych osób, które chcą służyć wartościom niezdominowanym przez modę, fałsz, pozór bądź uprzedzenia, w duchu humanizmu dla ratowania globalnej kondycji społeczeństwa. Każdy wrażliwy na los obecnego i przyszłego pokolenia powinien zechcieć zmierzyć się zmyśłą autorów – Giroux i Witkowskiego – by nie zmarnować okazji do „spotkania”, które stać się może – jak sadzę – życiodajnym: „skazać” na przebudzenie

bądź przynajmniej podać w wątpliwość treści obecne. Dyskomfort świadomości jest bowiem zdecydowanie bardziej wartościowy niżeli komfort (pozorny) o znamionach świadomości braku.

Część pierwsza książki – autorstwa Lecha Witkowskiego – zatytułowana *Próba bilansu i nowego otwarcia* stanowi niejako uzasadnienie tezy: „jest inna pedagogika – pedagogika jest inna” (co oznacza, że może, a nawet musi wyglądać inaczej), w nawiązaniu do recepcji amerykańskiej pedagogiki krytycznej w Polsce. Ujęte w tej części treści wskazują na powinność poszukiwania inspiracji i tropów dla pedagogiki i edukacji w lekturach niekoniecznie mieszczących się w obowiązującym kanonie.

Lech Witkowski – w kontekście analiz wyłonionych z dzieł Henry’ego A. Giroux tropów – daje świadectwo troski o kondycję edukacji i jakość rozwoju kolejnych generacji młodzieży oraz powstającego społeczeństwa obywatelskiego. Zachęcając do zmiany świadomości pedagogicznej, przestrzega przed „oczywistą oczywistością”, prowadzącą do zguby interpretacyjnej, oraz rytuałami bez znaczenia (unieważniającymi krytyczny dyskurs), które w istocie afirmują – społecznie akceptowany – pozór, doprowadzając edukację do bankructwa intelektualnego i duchowego. O tym, że pedagogika polska potrzebuje nowych impulsów oraz że powinna penetrować obszary dotąd nieznanne, nieodkryte, niedocenione, tworząc perspektywę przekraczającą dotychczasowe granice (poznania), nie trzeba przekonywać co wrażliwszych odbiorców przekazu kulturowego. Lech Witkowski dokonuje – wydawałoby się – niemożliwego: zmusza do zabrania głosu, do polemiki nawet tych (zamkniętych w sztywnym kręgu własnego myślenia), którzy w momencie odbioru dzieła negują zazwyczaj myśl jej autora. Ale chyba właśnie o takie inspiracje w przestrzeni współczesnej humanistyki chodzi. Najgorsza postawa, jaka może się zdarzyć – odpowiedzialnym z racji misji zawodowej i nie tylko – w obliczu obiektywnie podejmowanego trudu o zmianę jakości edukacji, to bowiem świadoma niechęć do konfrontacji intelektualnej wyznaczona brakiem refleksyjności, wyuczoną bezradnością, oporem wobec wysiłku (woli) czy też pozorem (za)istnienia; afirmowany jest tym samym (degradujący) *status quo* bez nadziei (na zmianę losu opartego na losie znanym – wygodnym, więc „bezpiecznym”). Zatem to, co niełatwe, Lech Witkowski czyni z niezwykłym mistrzostwem, zmuszając czytelnika do konfrontacji z akceptowanym (bądź nie) jego odniesieniem do szeroko rozumianej sfery edukacji, uwikłanej w pułapki życia społecznego i politycznego.

Przedstawione w części pierwszej refleksje i tropy (dla edukacji w Polsce) zachęcają w trybie zobowiązującym do otwartości poznawczej na inność, pogranicze i do wyczulenia na wszelkie problemy zaangażowania kulturowego oraz pułapki podmiotowości skazujące w istocie na bezkrytyczność i bezsens nierzadko o wymiarze dramatu. Jak zaznacza Henry A. Giroux: „pedagogika ma być walką przeciw temu, co nazywam

formami monumentalizmu, formami totalitaryzmu, przeciw narracjom zamykającym możliwość odmienności, narracjom bardziej przywiązanym do infantyilizacji, demagogii i ucisku” (s. 68). W części pierwszej recenzowanej monografii zapoznać się również możemy z rozmowami: o wyzwaniach, marzeniach i uczelniach, przeprowadzonymi z Henrym A. Giroux przez Lecha Witkowskiego, Bernarda Murchlanda oraz Manuę Guilherme. Akcentowane są tu ważne dla pedagogiki (i humanistyki w ogóle) kategorie, dotychczas niedostrzegane bądź lekceważone, dotyczące między innymi autorytetu emancypacyjnego, intelektualisty transformatywnego, pogranicza, odwagi cywilnej czy też upełnomocnienia, których uprawomocnienie w sferze edukacji nie powinno budzić wątpliwości. Szczególnie istotna dla tworzenia perspektywy pedagogiki wydaje się kwestia autorytetu, o której sam Giroux pisze, iż jest ona „centralną dla działań pedagogiki”, gdyż „dostarcza zarazem podstawy do działania, które problematyzuje i wychodzi naprzeciw szczególnemu interesowi, jak i dostarcza przesłanki umożliwiającej określenie siebie jako zaangażowanego intelektualisty publicznego w służbie zmiany” (s. 73). Autorytet emancypacyjny – jak słusznie zauważa Lech Witkowski – „nie tylko unika niebezpieczeństwa autorytaryzmu, ale jednocześnie jest życiowo ważny do dynamizowania promocji autonomii jednostek, których to dotyczy” (s. 73). Pojęcie autorytetu emancypacyjnego związane jest z kategorią intelektualisty transformatywnego. Szczególnego znaczenia nabiera ta kategoria, jeżeli za Henrym A. Giroux uznamy pełnomocnictwo i odpowiedzialność za podstawowe cechy intelektualisty transformatywnego, co oznacza, że nauczyciel – określany jako „obywatel świata” – „powinien przyjmować postawę łączenia własnego poświęcenia z działalnością publiczną tak, aby dla uczniów sam był przykładem tego, co oznacza bycie publicznym intelektualistą, zaangażowanym wobec świata w sposób, który podejmuje jak najpoważniej jego palące problemy” (s. 76). Jawi się zatem nowa formuła wychowania i edukacji, która obecnie przeżywa zdecydowany kryzys intelektualny (ale również emocjonalny, personalny czy wręcz osobisty). Oczekiwanie (i społeczne zapotrzebowanie) na „intelektualnych turystów”, „intelektualistów pogranicza” wydaje się jak najbardziej słusznym zobowiązaniem wobec refleksyjnej odpowiedzialności za los własny i społeczny, „otwierając” na niepokój, który wyznacza zmianę biegu zdarzeń.

W części drugiej, zatytułowanej *Od reprodukcji, przez troskę o tożsamość, ideę pogranicza i walkę o media po odzyskiwanie uniwersytetu*, zaprezentowany został zbiór tłumaczeń fragmentów książkowych oraz artykułów Henry’ego A. Giroux. Ideę przewodnią myśli zaprezentowanych w tej części stanowi krytyczny radykalizm zaangażowany w transformację istniejącego społeczeństwa bezpośrednio powiązanej z ekonomicznymi i politycznymi interesami, naruszającymi dobro sfery edukacyjnej.

Humanistyczna troska o podmiot edukacji przywraca rangę potrzebie mądrości, która „patrzy poza tymczasowość w przyszłość i łączy zmagania z nowym zbiorem ludzkich możliwości” (s. 146).

Część trzecia książki pt. *O radykalizacji dyskursu: od kolonizacji podmiotu i rytualizacji edukacyjnej po wyzwanie autorytetu* stanowi niejako dopełnienie dyskursu krytycznego amerykańskiej pedagogiki radykalnej, ukazując jego użytek w polskiej pedagogice. Umieszczone w tej części teksty Lecha Witkowskiego uwypuklają dramatyzm misji kulturowej współczesnej szkoły i walki o jakość życia publicznego. Autor, upominając się o troskę o podmiotowość obywatelską i „przestrzeń społeczną” dla „realnej promocji ludzkich zdolności”, występuje przeciwko bezsilności i „duchowemu spętaniu”, sprzyjającym autodestrukcji i atrofii moralnej. Obecny świat wymaga „innego autorytetu niż uprzywilejowujący jedną perspektywą redukcyjną, zorientowaną na dominację. [...] Potrzebne są autorytety zdolne do zderzenia z tym, co dominuje, i z jego roszczeniami. Ważne jest jednak, aby samemu nie wpadać w pułapkę takich roszczeń. W każdej konfrontacji z autorytetem czy roszczeniami do niego trzeba zajmować pozycję, która ostatecznie pozwala na transformowanie sposobów przejawiania się autorytetu” (s. 443). Zatem głos w sprawie o moralne przywództwo autorytetu, na rzecz pozyskiwania czujności, wyobraźni, kompetencji i zaangażowania w namysł nad światem społecznym uznać należy za słuszny imperatyw w perspektywie spojrzenia na człowieka obecnej doby, zdominowanej przez pozór, arogancję i dominację. Chodzi bowiem o podmiotowość obywatelską, która chroni zasoby zdolności krytycznego myślenia, stawiając opór „nowemu analfabetyzmowi”.

Książkę wieńczy *Posłowie* autorstwa Tomasza Szkudlarka, które „współbrzmie” z myślą autorów dzieła w duchu „radykalnej nadziei” na walkę o krytyczność w (polskiej) pedagogice. W trybie *Aneksu* swoje stanowisko odnośnie do wartości pedagogiki krytycznej w Polsce prezentuje Bogusław Śliwerski. Do książki dołączona jest również recenzja Zbyszko Melosika dotycząca refleksji tego badacza na temat wpływu pedagogiki krytycznej na jego tożsamość naukową.

Lektura publikacji *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* zaprasza do świadomego i odważnego otwarcia się na potencjał intelektualny myśli niepopularnych w trosce o podjęcie dyskursu nad kondycją i tożsamością człowieka, które stanowią miarę przyszłości świata. Jak piszą autorzy, „pedagogika krytyczna nie jest ani panaceum, ani gotowym instrumentem do zastosowania, jest raczej przestrzenią zaproszenia do wspólnego wysiłku dla wszystkich, którzy gotowi są radykalizować namysł (czyli sięgać w nim do korzeni) w poczuciu, że wyzwania same swoim charakterem, przeniecującym na wskroś nasze wyobrażenia, intencje i tryby działania nie pozostawiają nam wyboru” (s. 33). Dominująca troska autorów o wyczulenie na problemy zaangażo-

wania kulturowego, społecznego, politycznego nie pozostawia odpowiedzialnym (za „byt” edukacji) wyboru. Świadomość dramatycznej sytuacji pedagogiki budzi bowiem nadzieję na opór wobec redukcji wrażliwości, wyobraźni, podmiotowości, opór wobec cynizmu, marginalizacji i konsumeryzmu. Życzymy więc sobie sprzymierzeńców w sporze o jakość intelektualną i etyczną, niedających się zagłuszyć „obietnicy spełnienia” hołdującej namiastce i skostniałym paradygmatom. Dla tych wszystkich omawiane dzieło – w trybie impulsu niepodlegającego oporowi woli – powinno stać się zaproszeniem do głębszej refleksji pedagogicznej służącej myśleniu o (własnej) edukacji społecznej.

Julita Orzelska



Anna Gajdzica: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, 382 s. (23 schematy, 34 tabele, 69 wykresów), ISBN 978-83-7780-690-6

Przemiany zachodzące w środowisku edukacyjnym mają swoje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu współczesnego pedagoga na niwie codziennej egzystencji, warunkują jego aktywność zawodową. Zawód nauczyciela pozostaje pod permanentną presją władz oświatowych i, w dość szerokim zakresie, kontrolą publiczną.

Funkcjonowanie kreatywnych nauczycieli aktywnych jest ważnym aspektem pracy Anny Gajdzicy *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych*. Autorka monografii konsekwentnie podkreśla znaczącą rolę nauczycieli w zachodzących zmianach społecznych. Na wstępie wyjaśnia, iż zamysłem jej publikacji było „pokazanie zbiorowego portretu tych, którzy swoimi działaniami łamią stereotypy, lansują wzorce bazujące na podejmowaniu działań, zaangażowaniu indywidualnym, stają się osobami rozpoznawalnymi w swoim środowisku, jako ci szczególnie, ale w pozytywnym znaczeniu” (s. 15). Zatem celem książki jest ukazanie wybranego zespołu nauczycieli, których można by uznać za liderów edukacji. Monografia jest pierwszą udaną próbą złożonego opisu portretu zbiorowego nauczycieli aktywnych, wyróżniających się swoją aktywnością zawodową i społeczną. W podjętych badaniach Anna Gajdzica uwzględniła grupę nauczycieli wybranych instytucjonalnie i wskazanych przez dyrektorów szkół jako nauczycieli aktywnych oraz grupę celowo dobraną (z założenia na znak

niezgody na wprowadzenie uogólnień i wskazywanie nauczycieli jako osób, które w niewielkim stopniu angażują się w działania pozazawodowe) – grupę liderów pracujących na rzecz szkoły i środowiska. W badaniach ilościowych wzięli udział nauczyciele ze szkół podstawowych, z gimnazjów i liceów w województwach łódzkiego, małopolskiego, opolskiego i śląskiego. Recenzowana pozycja jest niewątpliwie publikacją wyjątkową i oryginalną.

Książka Anny Gajdzicy zbudowana jest z sześciu głównych bloków tematycznych uszczegółowionych w podrozdziałach, w których autorka wnikliwie rozpatruje podjętą problematykę badawczą. W przedmowie do tej monografii Tadeusz Lewowicki napisał, iż książka stanowi próbę „bliższego poznania i przedstawienia nauczycieli, którzy pozytywnie wyróżniają się swoją aktywnością zawodową i – szerzej – społeczną” (s. 9). Tacy wyróżniający się pedagodzy nie zawsze mają w swoim otoczeniu przyjazną przestrzeń. Autorka pracy najwięcej uwagi poświęciła „kwestiom sfery zawodowej”, natomiast obszar indywidualny i społeczny uczyniła „kontekstem do prowadzonych analiz”, stanowiącym „ich dopełnienie” (s. 16). Każdy z tych obszarów został szczegółowo opisany i zinterpretowany.

W części początkowej, zatytułowanej *Zintegrowany obraz osoby nauczyciela*, czytelnik zostaje wprowadzony w zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Ukazano tu sfery życia człowieka jako podstawę postrzegania funkcjonowania nauczycieli poprzez obraz nauczyciela w tyglu oddziaływań społecznych, komponenty rozwoju indywidualnego, zawodowego i społecznego.

Anna Gajdzica, w wyniku przeprowadzonych badań, otrzymała odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

- Jak badani pedagodzy definiują swoją sytuację indywidualną, zawodową i społeczną?
- Jakie są opinie badanych na temat zmian i innowacji?
- Jakie są pozaszkolne uwarunkowania wprowadzania zmian oraz innowacji?

Poszczególne etapy pracy badawczej zostały interesująco zaprezentowane w kolejnych rozbudowanych częściach monografii.

W drugiej części pracy zarysowana została sytuacja nauczyciela w sferze życia prywatnego. Sytuacja rodzinna i ekonomiczna oraz antynomie życia codziennego są istotnym elementem życia nauczyciela, jednakże, jak wnioskuje na podstawie otrzymanych rezultatów badań Anna Gajdzica, sfera życia prywatnego w największym stopniu warunkuje pozostałe obszary – zarówno zawodowego, jak i społecznego funkcjonowania człowieka, gdyż aktywność zawodowa jest uzależniona od odczuwanej przez respondentów satysfakcji z życia rodzinnego, co z kolei warunkuje podejmowanie działań pozazawodowych oraz akceptację zmian i innowacji.

Podczas analizy obszaru prywatnego funkcjonowania nauczycieli autorka wyłoniła kilka antynomii występujących w życiu codziennym, między innymi nastawienie na wspólnotowość, chęć dzielenia się, chwaleń własnymi sukcesami zawodowymi i pozazawodowymi, zmiana stosunku badanych do wartości utylitarnych z podkreśleniem roli czynników ekonomicznych jako decydujących o nastawieniu do zmian i innowacji. Przy uzyskanym, w badaniach bardzo wysokim i wysokim, poziomie akceptacji zmian kwestie ekonomiczne mają jednak znaczący wpływ na angażowanie się nauczycieli w działalność szkolną i pozaszkolną.

Trzeci blok tematyczny omawianej książki prezentuje pozycję i rolę nauczyciela w sferze funkcjonowania zawodowego. Anna Gajdzica porusza tu problematykę szkoły jako przestrzeni realizacji zadań zawodowych. Dość przejrzyste przedstawia rolę zawodową nauczyciela i zachodzące relacje w środowisku szkolnym w zależności od pełnionej przez nauczyciela funkcji i jego miejsca w hierarchii społeczności szkolnej. Szkoła jako przestrzeń międzyludzka w opisywanych badaniach rysuje się nie najgorzej, wszak grupę badawczą stanowili nauczyciele deklarujący zaangażowanie i kreatywność zawodową. Relacje między członkami grona pedagogicznego, które są istotnym czynnikiem warunkującym funkcjonowanie nauczyciela w zawodzie, są postrzegane przez zdecydowaną większość badanych jako ważne, podobnie jak kwestia ich samopoczucia w pracy oraz możliwości kreacji w procesie edukacji. Uzyskane przez autorkę w tym zakresie wyniki badań, ich interpretacja oraz analiza zdają się, w niektórych aspektach, relatywnie zbieżne z rezultatami działań badawczych prowadzonych przez innych autorów, zainteresowanych podobnym obszarem badań¹. W relacjach interpersonalnych poczucie podmiotowości odgrywa znaczącą rolę, co w omawianym środowisku szkolnym niejednokrotnie znacząco warunkuje poczynania nauczycieli.

Ważne miejsce w prowadzonych przez Annę Gajdzicę badaniach zajmują kwestie antynomii. W odniesieniu do radykalnego humanizmu i teorii ekologicznej wyniki wskazują na pozytywne postrzeganie szkoły; badani dostrzegają zalety przyjaznych relacji z innymi nauczycielami i dyrekcją. Jednak nie tak optymistycznie przedstawiają się relacje nauczycieli z rodzicami. Wśród antynomii o charakterze temporalnym

¹ Por. *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Red. I. Adamek, J. Bałachowicz. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013; K. Rasoń, A. Czerkawski: *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia sojoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009; K.J. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Wyd. 2. poszerz. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013; J. Uszyńska-Jarmoc: *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2007.

dominuje nastawienie na przyszłość, które w deklaracjach nauczycieli aktywnych odnotowuje się jako zaangażowanie i pozytywne nastawienie do innowacji.

Dzięki przejrzystości konstrukcji i treści książki czytelnik otrzymuje stworzoną przez autorkę precyzyjnie uporządkowaną przestrzeń problemową. W monografii zostały wyłonione sposoby rozumienia przez badanych nauczycieli pojęcia zmiany, w wyniku czego ustalono łącznie aż 255 odrębnych prób definiowania zmiany (s. 188–190). Ciekawie rysuje się również pojęcie innowacji w kontekście oporu wobec tejże zmiany. Przyjmując, że kategoria oporu jest efektem deficytu wolności, poczucia sprawstwa, autonomii i podmiotowości, za naturalną skłonność człowieka należy uznać dążenie do utrzymania pewnego zakresu wolności, szczególnie w wymiarze instytucjonalnym i społecznym.

Biorąc pod uwagę charakter i zakres opisywanego przez badanych nauczycieli oporu, Anna Gajdzica wyróżniła cztery zasadnicze formy oporu wobec zmiany: sceptycyzm, bunt, strach oraz bezradność wobec warunków zmian (s. 194–198). Współzależność tych aspektów autorka znakomicie opisała i zinterpretowała. Opór wobec zmian, innowacji związany jest z wygodnym konformizmem reprezentowanym przez nauczycieli niezaangażowanych zawodowo. Zmiana, opór i konformizm warunkują działalność nauczycieli, a najistotniejszym etapem zmiany jest jej przygotowanie i wdrożenie (s. 217). Mechanizm rodzących się postaw wobec zmiany ujawnia się w ambiwalencji postaw badanych pedagogów. Emocje wywołane zmianą wahają się od aprobaty, poprzez konformizm, do oporu i znajdują, jak stwierdza autorka, swoje potwierdzenie w teorii poznania². W opinii respondentów podejmowanie działań nowatorskich, innowacyjnych zależy w głównej mierze od uwarunkowań wewnętrznych związanych z cechami osobowościowymi, takich jak poczucie własnej wartości, chęć podwyższenia samooceny, temperament, indywidualne podejście do pracy zawodowej. Niemałe znaczenie w aktywnym zaangażowaniu nauczycieli odgrywają czynniki zewnętrzne, które Anna Gajdzica sklasyfikowała w obszarze współpracy ze środowiskiem szkolnym i wychowującym, wymogów reform, motywacyjnego systemu płac, poczucia zagrożenia oraz dostępności nowoczesnych pomocy dydaktycznych (s. 233–236). Wyłonione czynniki obrazują sytuację współczesnego nauczyciela w kontekście wymogów i oczekiwań związanych z doskonaleniem procesu nauczania i wychowania. W monografii w sposób klarowny uwidacznia się nauczycielski opór wobec zmian i innowacji rozpatrywanej pod kątem przygotowania, struktury i charakteru zmian; ważna jest też stosowana przez nauczycieli argumentacja postawy oporu

² H. Kwiatkowska: *Ze sfery zdziwień, pozoru, banalizacji, paradoksu bycia pedeutologiem*. „Rocznik Pedagogiczny” 2012, [numer specjalny], s. 92.

wobec zmian. Nikłe zainteresowanie, skądinąd aktywnych w środowisku nauczycieli, kwestiami polityki oświatowej i czynnikami warunkującymi nastawienie do zmian oraz innowacji może generować niepożądane skutki w funkcjonowaniu nauczycieli. „Analizując całościowo odczucia nauczycieli – zauważa Anna Gajdzica – można odnieść wrażenie, że im wyższy szczebel władzy, tym bardziej czują się [nauczyciele – T.K.] traktowani przedmiotowo i podstawowym warunkiem realizacji założeń zmian inicjowanych odgórnie jest strach związany z utratą poczucia bezpieczeństwa zawodowego. O ile również w przypadku własnych inicjatyw powodem wdrażania zmian są odczuwane korzyści indywidualne związane z poprawą funkcjonowania w miejscu pracy oraz sytuacja ucznia, o tyle zmiany ministerialne są przede wszystkim odczuwane jako korzystne w sytuacji odpowiedniej gratyfikacji finansowej” (s. 281). W poglądach nauczycieli są jednak antynomie wynikające z wcześniejszych doświadczeń, co rzutuje na całościowy ogląd problemu konformizmu i oporu wobec zmiany.

Czwarta część książki poświęcona jest problematyce funkcjonowania nauczyciela w sferze życia społecznego. Autorka rozpatruje zagadnienie kapitału społecznego i kulturowego w kontekście funkcjonowania nauczycieli oraz szkół w środowisku lokalnym. Przyjmuje, iż im mniejsze jest środowisko, tym znaczniejsza powinna być rola nauczycieli, którzy stanowią określony potencjał intelektualny. W tej części szczególnie wnikliwie przeanalizowano kwestie zaangażowania społecznego rozumiane go przez autorkę jako aktywność własna z pełną odpowiedzialnością za swoje działania oraz poczucie sprawstwa. Rezultaty badań wskazują, iż aktywność badanych uzależniona jest od typu środowiska i napięć w nim występujących. W końcowej partii tej części omawiane są również aspekty oceny szkoły i pracy nauczycieli uwidocznione w opiniach badanych na temat środowiska lokalnego, a także aktywność nauczycieli w życiu społecznym. Krytyczne podejście badanych nauczycieli do działań podejmowanych przez władze oświatowe wykazuje, w większości, tendencje wyrażania negatywnych opinii. Niezadowolenie to przekłada się na brak zaangażowania w jakąkolwiek działalność społeczną i generuje bierne postawy, a także zniechęcenie. W kontekście prezentowanych analiz autorka odwołuje się do badań ukazujących funkcjonowanie nauczycieli w środowisku wielokulturowym, sprzyjającym specyficznym nastawieniom i postawom, „które można zamknąć w ramach pewnych przeciwstawień, takich jak nastawienie na poznanie i poszukiwanie obszarów do prowadzenia dialogu międzykulturowego *versus* nastawienie na funkcjonowanie oparte na stereotypach i poszukiwanie problemów izolujących osoby ze zróżnicowanych kulturowo środowisk i związanej z tym postawy otwartej *versus* postawy zamkniętej oraz tolerancji *versus* nietolerancji” (s. 329). Interpretacja wyników badań pozwala autorce stwierdzić, że śro-

dowisko może również rzutować na jakość relacji i sposób angażowania się nauczyciela w działania wykraczające poza jego typowe obowiązki. Podejmowanie przez nauczycieli kreatywnych działań wynika z postawy, którą reprezentują, ale także z uwarunkowań zewnętrznych.

Uogólniony portret zbiorowy nauczycieli aktywnych jest częścią końcową prezentowanej monografii, skoncentrowaną na procesie poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu funkcjonowania nauczycieli w sytuacjach zawodowych oraz pozazawodowych. Udany projekt badawczy prezentuje wyłonioną grupę nauczycieli od pozytywnej strony i buduje, czasem mimo marazmu oświatowego, portret zaangażowanych nauczycieli. Opisywany opór wobec zmiany najczęściej stanowi dla twórczych pedagogów pożywkę do podejmowania działań kreatywnych w szeroko pojętej sferze życia społecznego, co skutkuje optymalnym uczestnictwem w procesie edukacji.

Monografia autorstwa Anny Gajdzicy wpisuje się w nurt zainteresowań pedagogów, a także przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych. Jest interesującą i ważną publikacją dokumentującą przemiany w funkcjonowaniu współczesnych nauczycieli.

Dzięki logicznej, przejrzystej strukturze pracy czytelnik może płynnie przechodzić do kolejnych etapów omawianych wyników badań. Zapowiedź ukazania się kolejnej publikacji tej autorki jest dowodem na jej kreatywność, zaangażowanie i wnikliwość badawczą.

Książka *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian* wypełnia lukę we współczesnej literaturze pedagogicznej i stanowi wartościowe opracowanie dla pedagogów, psychologów oraz socjologów. Treść monografii uświadamia współczesnym teoretykom i praktykom, że ciągłość i zmiana, a także konstruktywny opór wobec innowacji powinny stanowić przesłankę dla rozwoju polskiego systemu edukacyjnego i wnikliwego rozpatrywania sytuacji nauczycieli XXI wieku w różnych obszarach funkcjonowania edukacji.

Tatiana Kłosińska



Konferencja
O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego
W 110. rocznicę urodzin
(Sosnowiec, 12 maja 2014 r.)

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (KNP PAN) oraz Wyższa Szkoła Humanitas (WSH) w Sosnowcu w dniu 12 maja 2014 roku zorganizowały konferencję naukową *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin.*

Uczestników sesji – prelegentów, przedstawicieli środowisk akademickich, nauczycieli oraz studentów – powitał rektor WSH prof. nadzw. dr Jerzy Kopel, który podkreślił, że konferencja poświęcona życiu oraz dziełu Bogdana Suchodolskiego stanowi kontynuację spotkań upamiętniających spuściznę naukową wybitnych pedagogów pochodzących z Zagłębia – Czesława Kupisiewicza (2010) oraz Bogdana Nawroczyńskiego (2011).

Uroczystego otwarcia konferencji¹ dokonał prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, przewodniczący KNP PAN. W swoim wystąpieniu odniósł się do myśli i dokonań naukowych Bogdana Suchodolskiego, który w trzech różnych epokach historycznych kształtował polską i światową myśl pedagogiczną XX wieku. W przesłaniu prof. zw. dr. hab. Czesława Kupisiewicza – odczytanym przez dr. Jerzego Kopla – również mocno wybrzmiało przekonanie o aktualności i trwałości badawczych studiów Profesora Su-

¹ Formalnie konferencja była otwartym posiedzeniem KNP PAN.

chodolskiego w dziedzinie wychowania i kształcenia; uznano znaczący wkład myśli tego pedagoga w tę dziedzinę nauki.

Jerzy Kopel zaprezentował książkę pamiątkową *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110. rocznicę urodzin* pod redakcją Czesława Kupisiewicza i Bogusława Śliwerskiego, wydaną nakładem Oficyny Wydawniczej „Humanitas”. Znalazły się tam rozprawy uczestników konferencji oraz rozmowa Czesława Kupisiewicza i Bogdana Suchodolskiego na temat pedagogiki i wychowania, odbyta w roku 1986 (płyta CD). Publikacja stała się punktem wyjścia wspomnień oraz dyskusji na temat myśli B. Suchodolskiego i jej głębokiego zakorzenienia w naukach humanistycznych.

Konferencję podzielono na dwa panele dyskusyjne. Wzięli w nich udział: dr hab. prof. APS Andrzej Ciążela (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), prof. dr hab. Janusz Gajda (Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie), prof. dr hab. Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski), prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), dr hab. Adam Hibszer (Uniwersytet Śląski), prof. dr hab. Janina Kostkiewicz (Uniwersytet Jagielloński), prof. dr hab. Władysława Łuszczuk (Uniwersytet Śląski), dr hab. prof. UŚ Andrzej Murzyn (Uniwersytet Śląski), prof. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski), dr hab. prof. UŚ Marek Rembierz (Uniwersytet Śląski), dr hab. prof. UŚ Agnieszka Stopińska-Pajak (Uniwersytet Śląski), prof. dr hab. Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), dr hab. prof. WSB Marek Walancik (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej).

Bibliologicznym dopełnieniem konferencji były wystąpienia kustosz dyplomowanej mgr Marii Kycler (Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego), która pełniła też funkcję kuratora wystawy *Zawsze byłem przede wszystkim pedagogiem*.

Panel pierwszy konferencji, moderowany przez B. Śliwerskiego, poświęcony został pedagogice profesora Suchodolskiego w kręgu jej nauk pomocniczych.

A. Radziejewicz-Winnicki dokonał szczegółowego przeglądu prac (wydanych po roku 1992), w których analizowano dorobek naukowy B. Suchodolskiego, zwłaszcza wydawnictw konferencyjnych i rocznicowych. Tym ostatnim poświęcił szczególną uwagę, zestawiając najnowsze publikacje jubileuszowe: *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl* pod redakcją Ireny Wojnar (Warszawa 2014) oraz wymienioną już *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego* (Sosnowiec 2014); przytaczał obszernie fragmenty recenzji

drugiej z tych ostatniej publikacji. Przegląd piśmiennictwa uzupełniła wypowiedź B. Śliwerskiego na temat prezentowanej książki pamiątkowej.

W dalszej dyskusji głos zabrała H. Hejnicka-Bezwińska, która podkreśliła, że nastał czas, kiedy myśl B. Suchodolskiego jest odczytywana zarówno przez grono jego uczniów, jak i poprzez studia i teksty badaczy nowego pokolenia, stając się „własnością publiczną”. Przypomniała organizowane przez profesora konferencje, między innymi w Jabłonie, dzięki którym polskie środowisko pedagogiczne miało okazję na bieżąco śledzić kierunki rozwoju dyscypliny na świecie. Zaznaczyła, że B. Suchodolski był nie tylko sprawnym organizatorem życia naukowego, ale przede wszystkim wybitnym filozofem, teoretykiem i historykiem kultury, a jego droga do pedagogiki wiodła przez studia filologiczne, filozoficzne i praktykę nauczycielską. H. Hejnicka-Bezwińska przywołała poglądy profesora, że humanistyka to nie tylko wyłaniające się z filozofii nowe dyscypliny naukowe, lecz także wartości, do których się odwołujemy, by ich bronić. Nauka to ciągła weryfikacja ustalonych prawd – fundamentalnych wartości w nauce; prawda stoi zawsze przy człowieku, o ile mamy odwagę o niej świadczyć.

Wypowiedź J. Gajdy miała charakter bardzo osobisty, nawiązywała do kontaktów naukowych z profesorem i ujawniała mało znane fakty z biografii B. Suchodolskiego. Mówca podkreślił dramatyzm postaci wybitnego humanisty, który wyprzedzał swoją epokę – łączył pedagogikę ideału z pedagogiką życia, kulturę popularną z wysoką. J. Gajda zaakcentował rolę, jaką odegrały w polskiej nauce o wychowaniu rozprawy profesora na temat uspołecznienia kultury i antropologii filozoficznej jako podstawy kreowania procesu wychowania. Uwydatnił znakomity warsztat naukowo-badawczy B. Suchodolskiego, cechujący się klarownością, prostotą, a jednocześnie głębią poruszanych problemów. Zdaniem J. Gajdy, całe życie profesora Suchodolskiego cechowała postawa zaangażowania i wrażliwości – wyznacznik praktycznego działania, wyrażany chęcią narpawiania rzeczywistości.

W. Szulakiewicz zwróciła uwagę na opracowane przez B. Suchodolskiego wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku: *Ideały kultury a prądy społeczne* (Warszawa 1933) oraz *Kultura i osobowość* (Warszawa 1935). Zaakcentowała rzetelność i obiektywizm w doborze tekstów, a także znaczenie tych źródeł dla późniejszych badań nad dziejami i rozwojem naukowym pedagogiki katolickiej w Polsce.

Wypowiedź W. Łuszczuk nawiązała do głoszonej przez profesora teorii wychowania estetycznego; przypomniała, że B. Suchodolski, głosząc wpływ sztuki na człowieka, miał również na myśli kształtowanie sposobu odczuwania życia, poglądów i przekonań, a także formowanie postawy moralnej. Podkreśliła wysoką kulturę języka oraz precyzyjnie przeprowadzaną analizę zagadnień podejmowanych w rozprawach tego pedagoga

i jego wystąpieniach publicznych; zwróciła też uwagę na znaczenie, jakie profesor przywiązywał do kultury bycia na co dzień.

W drugiej części spotkania, prowadzonej przez M. Rembierza, paneliści rozważali aktualność idei pedagogiczno-filozoficznych profesora Suchodolskiego, a także dorobek wybitnego uczonego jako eksperta w dziedzinie edukacji.

Ton dyskusji nadała wypowiedź M. Rembierza, który dostrzegł w formułowanych przez Suchodolskiego koncepcjach znakomite wycucie „tętna współczesności”. Uwagę zebranych M. Rembierz nakierował na książkę Ludwika Chmaja *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* (Warszawa–Wilno 1938), poświęconą między innymi problemom i dylematom humanizmu w koncepcji Suchodolskiego. Mówca podkreślił, że już jako młody badacz B. Suchodolski stawiał pytanie, jak powinien być rozumiany humanizm, a w kolejnych okresach historycznych kontynuował rozważania nad jego sensem w nowych kontekstach, podejmując zagadnienie racjonalistyczno-humanistycznych treści pedagogiki oraz kształtu życia i istoty człowieka. M. Rembierz zaznaczył, że profesor reagował na redukcję człowieka i człowieczeństwa, na zagrożenie integralnej wizji człowieka i godności ludzkiej, a refleksja B. Suchodolskiego była niewątpliwie syntezą filozoficznej myśli nowożytnej, między innymi personalizmu egzystencjalistycznego.

B. Śliwerski przedstawił systematykę dwudziestowiecznych kierunków i prądów pedagogicznych w ujęciu B. Suchodolskiego. Sytuując go wśród czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego, przypomniał opinię wystawioną przez B. Nawroczyńskiego w związku z konkursem na stanowisko profesora uniwersytetu we Lwowie – „Idealista, mający pociąg do moralizmu”. Mówca między innymi zwrócił uwagę na koncepcję konfliktu między wychowaniem autentycznym a adaptacyjnym; nawiązał przy tym do wydanej w roku 1943 książki *Skąd i dokąd idziemy?* (Warszawa 1943) jako odpowiedzi na pytanie o istotę ludzkiej kultury w kontekście doświadczeń okupacyjnych. B. Śliwerski, podejmując temat powojennej twórczości profesora Suchodolskiego na tle teorii pedagogicznych czasu PRL-u, przypomniał, że uczonego ten był naukowcem, który sprowadzał z pedagogiki jednej drogi – wskazywał, jak prowadzić studia nad współczesnymi kierunkami nauki o wychowaniu oraz umiejętnie pozyskiwał do współpracy badaczy poszczególnych prądów. Rozprawy B. Suchodolskiego należy odczytywać jako źródło do recepcji i analiz ówczesnej pedagogiki w jej społeczno-historycznym i ideowym kontekście.

A. Ciążela podkreślił, że kluczem do twórczości naukowej Bogdana Suchodolskiego w żadnym razie nie może być polityka. Doświadczenia wyniesione z pracy w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego sprawiły, że w okresie PRL-u profesor nie angażował się po-

litycznie. Zasadnicza postawa, jaka go cechowała, to odpowiedzialność za ludzkość oraz przekonanie, że wychowanie i edukacja są nierozłącznie związane z rozwojem cywilizacji. B. Suchodolski dostrzegał niebezpieczeństwa postępującej globalizacji, dlatego podkreślał potrzebę stworzenia strategii edukacyjnej na miarę wyzwań zglobalizowanego świata. Alternatywna cywilizacja humanistyczna stała się głównym przedmiotem zainteresowania tego pedagoga, a towarzysząca jej refleksja była mocno osadzona w tradycji. Zdaniem A. Ciążei, profesor Suchodolski był pedagogiem pluralizmu.

Myśl B. Suchodolskiego a koncepcja personalizmu pedagogicznego – to ujęcie zaprezentowane przez A. Murzyna. Prelegent nawiązał do wątków manifestu personalistycznego Mouniera, wedle którego pełny rozwój człowieka jest możliwy dzięki osadzeniu go we wspólnocie, a następnie zestawiał pojęcia „społeczność” i „społeczeństwo” oraz odniósł rozumienie tej opozycji binarnej do filozofii B. Suchodolskiego.

Kończącą część panelu zdominowała dyskusja na temat „bycia wobec polityki”. B. Suchodolski – „człowiek wielu dróg” – to perspektywa przedstawiona przez J. Kostkiewicz. Badaczka dostrzegła zanurzenie profesora we współczesnych mu realiach i organizacji życia naukowego (w Polsce i na świecie). Jak zauważył B. Śliwerski, ocena dorobku i postawy naukowej Suchodolskiego zależy od wyboru źródeł oraz przyjętej metody analizy i krytyki badanego piśmiennictwa. W dążeniu do syntezy należy pozwolić na odczytywanie dzieł profesora w różnych kontekstach i wymiarach. Kolejny dyskutant, H. Kopiec (emerytowany wykładowca UŚ), odniósł się krytycznie do tezy, że B. Suchodolski w czasach PRL-u nie angażował się politycznie; dowodził, że profesor był czołowym twórcą pedagogiki socjalistycznej oraz przewodniczącym Narodowej Rady Kultury w latach 1983–1990.

Z komentarzy podsumowujących panel wyłonił się obraz uczonego, który racjonalnie łączył pedagogikę ideałów z pedagogiką życia. Jak zauważył B. Śliwerski, zostało otwarte pole do szerokiej dyskusji na temat wieloaspektowych badań biograficznych nad dorobkiem Bogdana Suchodolskiego, pedagoga, który cieszy się ogromnym szacunkiem i uznaniem międzynarodowej społeczności badaczy historii wychowania i myśli pedagogicznej.

Obrazy zamknęło wystąpienie M. Kycler zatytułowane *Księgozbiór Bogdana Suchodolskiego a wizja kultury humanistycznej Profesora*. Prelegentka przypomniała, że w myśli i działalności profesora ideały humanizmu oraz zaufanie do kultury jako sposobu życia spletały się z troską o rozwój i dorastanie człowieka. B. Suchodolski wielokrotnie podkreślał, że interesowało go połączenie nauki o cywilizacji, filozofii człowieka i kultury, którą rozumiał jako historię rozwoju człowieka. Dał temu wyraz między innymi w takim tematycznym doborze książek, czasopism i innych dokumentów

do domowej kolekcji, aby tworzyły one podręczny warsztat pracy i odzwierciedlały aktualny stan badań dyscyplin humanistycznych. Zwięzła charakterystyka zawartości poddziałów kolekcji profesora (udostępnianej prezencyjnie w czytelni Centrum Informacji Naukowej i Bibliotece Akademickiej w Katowicach) miała na celu zainteresowanie badaczy i studentów zgromadzonym tam piśmiennictwem pedagogicznym i filozoficznym jako bazą źródłową do badań w dziedzinie humanistyki.

Kolejnym bibliologicznym akcentem konferencji była wystawa *Zawsze byłem przede wszystkim pedagogiem*, zorganizowana w holu głównym Wyższej Szkoły Humanitas. Chronologiczno-zagadnieniowy układ eksponatów – w tym fotografii², dokumentów³, a także książek z prywatnej kolekcji Bogdana Suchodolskiego – miał za zadanie przybliżyć najważniejsze wydarzenia i osiągnięcia zawodowe profesora. Scenariusz wystawy objął kalendarium życia i działalności naukowej. Ekspozycja dokumentująca kolejne etapy pracy B. Suchodolskiego podkreślała niekwestionowany autorytet uczonego, który zaowocował tytułem doktora *honoris causa* (jakim obdarzyły profesora liczne uczelnie w Polsce i za granicą) oraz zapewnił mu członkostwo w wielu organizacjach międzynarodowych. Ponadto na wystawie przedstawiono tytuły dysertacji oraz nazwiska 43 doktorów wypromowanych przez profesora w Uniwersytecie Warszawskim. Zaprezentowane tytuły wydawnictw ciągłych i serii wydawniczych z zakresu pedagogiki informowały o zaangażowaniu B. Suchodolskiego w ich redagowanie, natomiast eksponowane wydawnictwa zwarte (wraz z przekładami na języki obce) pozwoliły prześledzić jego twórczość naukową w tej dziedzinie. Wybór z polskich i zagranicznych publikacji dedykowanych oraz poświęconych B. Suchodolskiemu świadczył o wciąż żywej percepcji jego myśli pedagogiczno-filozoficznej. Porozumiewanie się i współpracę profesora z uczonymi uprawiającymi rozmaite specjalności naukowe ilustrowały książki ofiarowane mu – wraz z dedykacjami rękopiśmiennymi – między innymi przez Jerome’a S. Brunera, Maurice’a Debesse’a, Ericha Fromma.

² Większość prezentowanych fotografii pochodziła z prywatnego archiwum Rafała Skąpskiego (Fundacja Kultury Polskiej, Państwowy Instytut Wydawniczy).

³ Dokumenty udostępniło między innymi IV Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Sosnowcu, którego absolwentem był profesor Bogdan Suchodolski.

Recenzenci

W roku 2014 teksty publikowane na łamach „Chowanny” recenzowali: Dorota Ekiert-Oldroyd, Maria Groenwald, Roman Leppert, ks. Janusz Mastalski, ks. Marian Nowak, Magdalena Piorunek, Katarzyna Popiołek, Isabella Reichel, Eleonora Sapia-Drewniak, Urszula Szuścik, Janina Uszyńska-Jarmoc

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: www.chowanna.us.edu.pl

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny” przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl

Redakcja
Barbara Konopka, Magdalena Starzyk

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Korekta
Aleksandra Gaździcka

Łamanie
Grażyna Szewczyk

Copyright © 2014 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)
ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

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. 23,5. Ark.
wyd. 26,5. Papier Sora Matt Plus 90 g vol. 1.2
Cena 38 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

www.pwe.ug.edu.pl

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

http://nowa.chat.edu.pl/skroty/studia_z_teorii_wychowania.htm

Więcej o książce



CENA 38 ZŁ
(+VAT)

ISSN 2353-9682