

**Konteksty
wychowania i edukacji
a kształcenie nauczycieli
w rzeczywistości ponowoczesnej**



**Konteksty
wychowania i edukacji
a kształcenie nauczycieli
w rzeczywistości ponowoczesnej**

pod redakcją naukową
Joanny Aksman i Jolanty Pułki

Kraków 2012

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. nadzw. dr hab. Ewa Wysocka

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Adiustacja: Filip Szczurek

Korekta w języku angielskim: Anna Firek

Korekta w języku rosyjskim: Oleg Aleksejczuk

ISBN 978-83-7571-138-7

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2012

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających
i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2012

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia „U Frycza”

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

Ewa Wysocka	
Przedmowa. Ponowoczesność jako źródło wyzwań i zagrożeń dla procesu edukacji	7
Joanna Aksman, Jolanta Pułka	
Wstęp	25

1. Oblicza ponowoczesności w wychowaniu i edukacji

Andrzej Mirski	
Ponowoczesność a percepcja rzeczywistości i rozwój człowieka	31
Andrzej Szyszko-Bohusz	
Trendy postmodernizmu w wychowaniu i edukacji doby globalizacji a pedagogika holistyczna	55
Beata Zinkiewicz	
Płynność granic normy w rzeczywistości ponowoczesnej – refleksje pedagogiczne	61
Alina Górniok-Naglik	
Edukacja kulturalna podstawą klaryfikacji systemu uznawanych i odczuwanych przez młodzież wartości	71
Ewa Augustyniak	
Normy określające kulturę organizacyjną współczesnej szkoły miejskiej – perspektywa nauczycieli	83
Agnieszka Guzik	
Pedagogika Marii Montessori – szansa dla edukacji szkolnej w ponowoczesności	93

2. Trendy globalne a lokalne problemy edukacji

Gabriele Simoncini	
Trends in Global Higher Education	103
Anna Kożuh, Robi Kroflič	
Wybrane aspekty hasła „zero tolerancji”	113

Tomasz Niemirowski	
Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna	123
Anna Gawel	
Dylematy aksjologii wychowania zdrowotnego w dobie ponowoczesności	141
Elena Bocharova	
Social and Pedagogical Support of the Gifted Youth in Ukraine	151
Людмила Шаталова	
Культура – главный фактор совершенствования человека нового типа	161

6

3. Wybrane aspekty w kształceniu nauczycieli w dobie ponowoczesności

Monika Stachowicz-Piotrowska	
Rola wybranych procesów poznawczych, wyznaczających profesjonalizm nauczyciela w praktyce edukacyjnej	173
Jolanta Pułka	
Praktyki pedagogiczne – pomost między teorią a praktyką w kształceniu nauczycieli	183
Aleksandra Litawa	
Sposób postrzegania swojego zawodu przez nauczycieli o różnym stażu pracy	207
Justyna Miko-Giedyk	
Kształcenie nauczycieli do wyrównywania szans edukacyjnych	221
Ewa Kryszakowska-Budny	
Teaching and Training Language Teachers in Poland Since 1989	231
Maria Jodłowiec, Ewa Willim	
Era post-metodyczna a kształcenie nauczycieli języków obcych	235
Вера Хитрюк	
Профессионально-педагогическая готовность будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях: детерминация учебным опытом	247
Natalia Grytsai	
Preparation of Future Teachers for the Realization of Out-of-Class Work in Biolog	257
Yurii Pelekh, Mykola Levshin	
Valuable and Meaningful Orientations of a Future Teacher Within the Framework of Planning of Personally Oriented Technologies of Studies and Education	263
Noty o autorach	275

Ewa Wysocka

Przedmowa. Ponowoczesność jako źródło wyzwań i zagrożeń dla procesu edukacji

„Ponowoczesność jest kształtem naszej egzystencji lub możliwą społeczną przyszłością, w której wątpliwość, niepewność, niepokój, niczym chmury burzowe kłębią się na obrzeżach nowoczesności, przypominając o nieuniknionej cenie, jaką przyjdzie nam zapłacić za wszystkie przywileje z nią związane”¹.

Prezentowana Czytelnikowi książka *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, redagowana przez Joannę Aksman i Jolantę Pułkę, stanowi próbę refleksji nad kondycją edukacji i nauczyciela w kontekście wyzwań, jakie niesie za sobą fenomen ponowoczesności. Książka wpisuje się w niezmiernie ważny dyskurs dotyczący współczesnych wyzwań i zagrożeń wynikających z cech ponowoczesności dla systemu edukacji i jego podmiotów. Przedstawianymi treściami ogarnia podstawowe kwestie związane z fenomenem ponowoczesności, znajdującym swe odzwierciedlenie w wychowaniu i edukacji, odnosi się do globalnych trendów, egzemplifikowanych przez lokalne problemy edukacyjne, by znaleźć swe uszczegółowienie w aspektach kształcenia nauczycieli w czasach ponowoczesnych.

Analizując wyzwania i zagrożenia wynikające z cech ponowoczesności dla procesów edukacyjnych, zwykle konstatujemy, iż stanowią one egzemplifikację chaosu wynikającego z przypadkowych i chwilowych interakcji, w które wchodzi człowiek w toku swojego życia, ale jak twierdzi Zygmunt Bauman – w dyskursie o ponowoczesności ostatecznie nie tyle idzie o naturę świata i w efekcie o jej zmianę, gdyż „to nie świat stał się pluralistyczny, tylko my otworzyliśmy oczy na nieuchronność jego odwiecznego pluralizmu”², ile o uwzględnienie natury świata w działaniach, także edukacyjnych.

¹ B. Smart, *Postmodernizm*, tłum. M. Wasilewski, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 12–13.

² Z. Bauman, *Chaos nasz powszedni*, „Gazeta Wyborcza” z 29–30.10.1994.

Świat odkrywany przez człowieka w ponowoczesności jest zatem światem w ciągłym ruchu, jest nieuporządkowany i tym samym nieukierunkowany na cel. Nie obowiązuje w nim modernistyczne *credo*: „do przodu”, co stanowiło wyznacznik tamtego porządku świata, ale jest to świat przypadkowy i nieokreślony, dlatego określa go nowe *credo*: „donikąd, w wielu kierunkach”, charakteryzujące postmodernistyczny chaos. Poddając zatem bardzo powierzchownej analizie teorię ponowoczesności, można stwierdzić, iż czyni ona przedmiotem swej refleksji środowisko życia człowieka – świat ludzkich doświadczeń, w którym działają różne instytucje i agendy – stanowiące układ w ciągłym ruchu, chwilowy, a więc hiperzmienny. Do tej hiperzmienności szkoła i nauczyciel muszą być przygotowani.

W środowisku, które odkrywamy w ponowoczesności, trudno poszukiwać trwałych odniesień do własnej autokreacji, czyniącej człowieka zdolnym do wspólnotowego istnienia. Trudno w nim także określić i skonkretyzować cele i zadania, jakie mają do spełnienia edukacja i jej realizatorzy, czyli dorośli wychowawcy i nauczyciele.

Fenomen ponowoczesności – główne wymiary w kontekście edukacji

„Człowiek współczesny jest skazany na los wędrowca: pielgrzyma, turysty, włóczęgi lub gracza. A może ameby miotanej wśród brudów przybrzeżnej fali? Czy potrzebny jest mu jeszcze pedagog, ktoś kto przewodzi, pokazuje drogę, wspiera w trudach wędrowki? Czy umiemy sobie odpowiedzieć na pytanie: I cóż po pedagogu w tych czasach nieprzejrzystości i w „kulturze drapieżności”?³.

Spróbujmy wstępnie określić, czym jest fenomen ponowoczesności w kontekście nowych wyzwań społeczno-kulturowych i zadań edukacyjnych, którym muszą sprostać ich realizatorzy. Prezentowana książka odnosi się bowiem do kwestii związanych z obliczami ponowoczesności i trendami globalnymi, znajdującymi odzwierciedlenie w procesach edukacji, które powinny być uwzględniane w teoriach wychowania młodego pokolenia, a także w teoriach kształcenia nauczycieli (powinni oni być przygotowani do ich realizowania).

1. Pierwszą i zasadniczą kwestię określającą problemy edukacyjne wyznaczają etyczne wyzwania ponowoczesności, o których możemy mówić wieloma głosami, ale odnosząc się do ogólnych trendów kulturowych obserwowanych

³ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Edytor, Toruń 1996, s. 22.

we współczesności (ponowoczesności). Za Piotrem Sztompką⁴ można wskazać trzy najważniejsze jej cechy: *cynizm*, *manipulację* i *obojętność*. Cechy te są trudne do przyjęcia i pokonania przez każdego człowieka, zaś szczególnie młodego, który w warunkach niesprzyjających dokonuje próby określenia własnej tożsamości i własnej relacji ze światem. W kulturze cynizmu nie ma bowiem miejsca na budowanie podstawowego zaufania do innych, w kulturze manipulacji uprawomocniana jest tendencja do wykorzystania zaufania innych dla realizacji własnych interesów, natomiast w kulturze obojętności naturalnym staje się kształtowanie postaw egocentrycznych – egoizmu i indyferentyzmu, wyznaczających brak zaangażowania w świadome kreowanie siebie i optymalizującą zmianę otaczającego świata. Wszystko to pozbawia rozwijającą się jednostkę możliwości uzyskania wsparcia ze strony innych ludzi, zaś symbolicznie ogranicza możliwości odniesienia się w procesie autokreacji do trwałych i racjonalnie uzasadnionych systemów aksjonormatywnych.

Ponowoczesność, a ogólniej postmodernizm, jest dzisiaj najczęściej używanym pojęciem dla charakterystyki współczesnej kultury i poszczególnych jej dziedzin, co znajduje odzwierciedlenie w różnych zjawiskach i procesach społecznych. Zygmunt Bauman (najczęściej przywoływany w polskiej literaturze przedmiotu analityk ponowoczesności) odnosi fenomen postmoderny do ściśle określonych cech kondycji moralnej i społecznej charakteryzujących zamożne kraje Europy i Ameryki drugiej połowy XX wieku, stanowiących w pewnych zakresach kontynuację, w innych zaś zerwanie, z poprzednią formacją, czyli moderną (ang. *modernity*).

Próbując zgeneralizować cechy postmodernistycznej cywilizacji, zwykle mówi się o uprawomocnieniu wielości prawd i wynikającej stąd antyuniwersalności, odrzuceniu obiektywnego sensu i braku teleologicznej wizji świata, niosących za sobą relatywizm moralny stanowiący podstawę destrukcji więzi osobowych w społeczeństwie postindustrialnym, określanym przez płytki konsumpcjonizm. Człowiek ponowoczesny pozbawiony jest zatem drogowskazów – nie wie ani dokąd zmierza, ani w jaki sposób, nie wie też, czy jego droga ma jakiś sens – jest niepewny i pełen lęku, gdyż nie ma możliwości zaufania komukolwiek i czemukolwiek, nawet samemu sobie. W tym kontekście mówi się też o postmodernistycznych zagrożeniach wynikających z absolutystycznie pojmowanej wolności indywidualnej, która w społeczeństwie jest niemożliwa, ponieważ staje się narzędziem destrukcji tego społeczeństwa. Postmodernizm dla wielu (pomijając apologetów) stanowi zamach na wolność indywidualną – przez negację ogólnie obowiązujących zasad moralnych oraz przez negację prawdy (wielość równoprawnych, choć sprzecznych prawd). Propagowana przez ponowoczesność wolność od wszystkiego stanowi jednocześnie źródło ludzkiego nieszczęścia, zniewolenia przez niemożność dokonania wyboru ze względu na brak wskazań i argumentów uzasadniających jakikolwiek wybór.

⁴ *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, red. P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kra-ków 1999, s. 265–282.

Zygmunt Bauman⁵ etykę postmodernistyczną traktuje jako nieodłączny i niezbywalny element socjologicznej teorii ponowoczesności. Zmiany w sferze moralności wyznacza – jego zdaniem – pluralizm władzy i związana z nim konieczność dokonywania wyborów autokreacyjnych (samostanowienie) przez jednostkę, czyli jej autonomia w tej sferze, co określa koniec instytucjonalnego zawłaszczenia kwestii etycznych. Podstawową kwestią etyczną staje się samodeterminacja wyznaczająca konieczność samoanalizy, samorefleksji i samooceny w sytuacji ograniczenia, a nawet pozbawienia zewnętrznej, instytucjonalnej, czyli społecznej kontroli. Stawia to człowieka w sytuacji ciągłego konfrontowania się z nowymi pytaniami i konfliktami moralnymi, a także samodzielnego ich rozwiązywania, bowiem brak jest odniesień do nadrzędnie narzuconych standardów. Jest to sytuacja ciągłego wyboru i podejmowania decyzji w obszarze zasad ukierunkowujących i uprawomocniających własne działania. Zasady te zaś nie są ściśle określone, gdyż sposób ich racjonalizacji i argumentowania ich znaczenia czy prawomocności jest podobny. Wyborów tych jednostka dokonuje ponadto na własną odpowiedzialność i w zgodzie z własnym sumieniem, czyli podejmuje ryzyko nietrafności w zakresie dokonywanych wyborów. Wybory i działanie człowieka ponowoczesnego stają się swoistym aktem moralnym dokonywanym świadomie. Jednostka nie jest ograniczona ani jako aktor, który działa i ma do tego niezbywalne prawo, ani jako osoba kompetentna potrafiąca działać i dokonywać wyborów. Samoświadomość, samorefleksja i towarzyszące temu działanie nie są redukowane – tak jak w modernizmie – do subiektywnego posłuszeństwa wobec określonych instytucjonalnie i bezosobowych zasad.

W sensie społecznym i edukacyjnym oznacza to, że praktycznie nie ma w świecie ponowoczesnym możliwości kreowania i wydawania sądów o jedynej prawdzie przez jakąkolwiek instancję nadrzędną, ale konieczne jest objaśnienie reguł interpretacyjnych i ułatwianie komunikacji międzyludzkiej, co wiąże się ze zmianą paradygmatu myślenia o źródłach i genezie moralności, a także wychowania moralnego i generalnie edukacji. Metaforycznie można określić charakter owej zmiany jako „zastępowanie snu o nadrzędnym legislatorze, prawodawcy przez praktykę interpretatora, tłumacza”⁶, którym staje się zawsze indywidualna jednostka. Wychowawca w tej sytuacji może jedynie (a może aż...) ów proces – dokonujący się w wychowywanej jednostce „miętko” wspomagać.

Zygmunt Bauman⁷ w swej koncepcji moralności określa nowy styl mówienia o niej, wskazując jej niezbywalność w życiu codziennym w kontekście

⁵ Zob. Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994; *idem*, *Etyka nowoczesna*, PWN, Warszawa 1996; *idem*, *Dziesięć ważnych słów: rozmowy o Dekalogu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002; *idem*, *Moralność w niestabilnym świecie*, Święty Wojciech, Poznań 2006; *idem*, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.

⁶ Z. Bauman, *Modernity and Ambivalence*, Polity Press, Cambridge 1998; *idem*, *Prawodawcy i tłumacze*, IFiS PAN, Warszawa 1998.

⁷ Z. Bauman, *Etyka nowoczesna..., op. cit.*

możliwości wzajemnego porozumiewania się, jednocześnie wskazując też zagrożenie wynikające z modernistycznego – legistycznego – ujęcia moralności, w którym upatruje źródło uprzedmiotowienia i nietolerancji wobec różnych odmieńców. Zasady moralne nie mogą być zatem generalizowane, czyli nie mogą uzyskać statusu ogólnoludzkich, bowiem stają się wówczas narzędziem dyktatu i ciemnienia tych, którzy owych zasad nie podzielają. Bauman⁸ wskazuje też problem ambiwalencji, która wiąże się z określeniem relacji między tolerancją i solidarnością. Ponowoczesność, wyznaczana przez tolerancję dla równoprawnej odmienności, nie może obyć się bez solidarności. Tolerancja pozbawiona poczucia solidarności nie wyklucza bowiem pogardy dla innego, będąc w najlepszym razie permissywnym przyzwoleniem na jego „prymitywizm” (czyli inność waloryzowaną negatywnie, skoro siebie waloryzuje się pozytywnie). Konieczna jest tu solidarność, wspierająca tolerancję w sytuacji dialogu, której towarzyszy przekonanie o przyjaznym spotkaniu dwóch różnych, lecz równoprawnych podmiotów obdarzających się szacunkiem, mających własne racje i niosących różne, ale cenne wartości. Taka solidarność sprzyja wzajemnemu wzbogacaniu się (w procesach edukacyjnych – zarówno nauczyciela, jak i ucznia).

Ostatecznie ponowoczesność jako egzemplifikacja braku prawomocności ogólnych przymusów i konwencji powoduje, że zachowanie ludzkie staje się kwestią odpowiedzialnego wyboru, sprawy sumienia i moralnej odpowiedzialności. Jest to zadanie trudne – nierzadko będące źródłem ludzkiego cierpienia i rozpacz – jednak z drugiej strony jest to również szansa na podmiotowe kreowanie siebie i kształtowanie się autonomicznego postępowania moralnego.

2. Wizja człowieka ponowoczesnego w kontekście edukacyjnym powinna stanowić swoisty teleologiczny drogowskaz. Zadać należy sobie jednak pytanie: czy może nim się stać i w jakich warunkach jest to możliwe? W ujęciu postmodernistycznym (osobowość postmodernistyczna) pytanie o to, kim jest vs kim ma być człowiek, jest pozbawione obiektywnego i upostaciowanego sensu. Musimy mieć przy tym na uwadze, że postmodernistyczna koncepcja człowieka w naukach społecznych, a głównie w psychologii, jest wynikiem bardziej ogólnej refleksji nad funkcjonowaniem człowieka w świecie nowoczesnym. Refleksja ta wychodzi z założeń filozoficznych, które podkreślają prymat jakości życia nad nim samym, a także powiązany z tym przesłaniem powszechny pęd ku przyjemnościom.

Efektom takiego podejścia do życia jest wykreowanie wizji człowieka o osobowości postmodernistycznej – normatywnie wolnego. Ale czy szczęśliwego? To zdaje się kwestionować psychologia pozytywna. Jej orędownik i prekursor Martin E.P. Seligman⁹ twierdzi, że epidemia depresji, pesymizmu

⁸ Z. Bauman, *Modernity...*, *op. cit.*

⁹ M.E.P. Seligman, *Positive Psychology*, [w:] *The Science of Optimism and Hope: Research Essays in Honor of Martin E.P. Seligman*, red. J.E. Gillham, Templeton Foundation Press, Philadelphia 2000, s. 415–422; wydanie polskie: M.E.P. Seligman,

i poczucia niskiej własnej wartości – jako swoisty paradoks współczesności – wynika z zaburzeń równowagi między Ja i My, a więc z nadmiernego indywidualizmu, który wszak jest pokłosiem i właściwością ponowoczesnego świata. Jak mówi Seligman: Ja stało się „wielkie”, a My „zmałało”, co pozbawia jednostkę oparcia w świecie społecznym i duchowym, który otoczenie społeczne ze sobą niesło (brak oparcia w innych i w ideach, zastępowany koniecznością indywidualnej kreacji, bez jakichkolwiek odniesień, z wyjątkiem płytkiego konsumpcjonizmu związanego z hedonistyczną wizją życia). Wiemy wszak, że doktrynalną cechą ponowoczesności stała się przelotność, tymczasowość, poszukiwanie przyjemności, zanik trwałych związków i zanik postulowanego ideału człowieka¹⁰. Nie można zatem mówić tu o ukształtowaniu się jakichś specyficznych cech ludzkiej osobowości, co potwierdza Zygmunt Bauman, określając osobowość „prawdziwie” ponowoczesną, która „wyróżnia się brakiem tożsamości. Jej kolejne wcielenia zmieniają się równie szybko i gruntownie, co obrazy w kalejdoskopie”¹¹. Bauman scharakteryzował pewne tendencje w kształtowaniu się tożsamości człowieka ponowoczesnego w postaci wzorów osobowych: turysty, gracza, spacerowicza i włóczęgi. Mają one swoją specyfikę i wspólną podstawę, którą jest metafora koczownika. W jego psychologiczną charakterystykę wpisuje się kategoria niepewności związana z brakiem poczucia bezpieczeństwa i brakiem widocznych perspektyw, czyli określonego i konstruktywnego sposobu osiągania celu, który wynika z nieokreśloności, fragmentaryczności i wielowymiarowości aksjonormatywnej świata ponowoczesnego. To, co zdaje się różnicować ponowoczesne wzory osobowe, jest w zasadzie sposobem reagowania przez jednostkę na cechy świata ponowoczesnego, czyli odzwierciedla jej sposób przystosowania się do wymagań świata wynikających z jego cech.

Wzór *włóczęgi* stanowi egzemplifikację wizji życia wybieranej przez tych, którzy nie chcą bądź nie potrafią podjąć gry o sukces, dlatego że nie chcą „deptać” innych lub własnych ideałów. Robert K. Merton¹² określa ich „podwójnie przegranymi”, co wynika z tego, że absolutystyczne wycofanie się, charakterystyczne dla włóczęgi, nie daje żadnej szansy na wygraną, a więc uniemożliwia osiągnięcie sukcesu w społeczno-kulturowej grze o sukces i przetrwanie. Włóczęga spotyka się także z największym ostracyzmem społecznym, swoją postawą bowiem dowodzi i zarazem piętnuje system społeczny. Nie dlatego nie odnosi sukcesu, że nie ma indywidualnych kompe-

Psychologia pozytywna, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 18–32.

¹⁰ W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1. *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 86.

¹¹ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „*Studia Socjologiczne*” 1993, nr 2, s. 14.

¹² R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Werstein-Zuławski, PWN, Warszawa 1982.

tencji i zdolności w tym zakresie, ale z powodu sposobu urzędzenia świata, w którym część osób musi zostać zdeprecjonowana, by inni mogli wygrać. Nie dlatego też niedostępna jest dla niego wygrana, że nie chce wygrać (osiągnąć celu), lecz dlatego że nie jest to możliwe, jeśli chce być wierny sobie (być w porządku wobec siebie). Roli włóczęgi człowiek nie wybiera, zostaje mu narzucona, gdyż mechanizmem wejścia w tę rolę jest rezygnacja wynikająca z poczucia bezradności i bezsilności oraz przymus wycofania się związany z wiernością uznawanym zasadom. Włóczędze, jeśli nawet podejmuje próby osiągnięcia celu, nie towarzyszy wiara w jego osiągnięcie, dlatego też zadowala się tym, co daje świat i chwila obecna (nie ma innego wyjścia). Świat racjonalizuje tego typu sytuację, kształtując w jednostce przekonanie, że to ona ponosi odpowiedzialność za swoje niepowodzenia. Służy temu potoczna teoria sprawiedliwego świata, która mówi: „masz to, na co sobie zasłużyłeś”, zaś uzasadnia to dodatkowo ideologia egalitarna, której przestanie podstawowe mówi, że „wszyscy mają równe szanse i możliwości osiągnięcia sukcesu”. Włóczęga ma jednak poczucie pokrzywdzenia i niesprawiedliwości, dlatego – w przeciwieństwie do kolejnego wzoru spacerowicza – cierpi z tego powodu, zaś jego cierpienie zwiększa przekonanie, że to on jest winny własnej sytuacji. Cierpienie to musi jakoś pokonać, dlatego też nierzadko sięga po pozorne środki rozładowania napięć i zagłuszania własnych problemów (np. środki psychoaktywne, wymuszony hedonizm), które są jego sposobem na przeżycie (mechanizmem obronnym przed cierpieniem). Automarginalizacja, samowykluczenie i abnegacja stanowią potencjalne skutki przyjęcia takiej postawy wobec życia.

Wzór *spacerowicza* – indyferentnego widza – stanowi egzemplifikację symbolicznego oglądania świata przez szybę, a także konsumpcjonizmu, które stanowią mechanizm radzenia sobie z ponowoczesną niepewnością. Zgodnie z metaforą indyferentnego spacerowicza, człowiek nie może się do niczego przywiązywać i traktować życia zbyt serio. Życie bowiem jest grą pozorów, w której trzeba się znaleźć („wtopić się”), by nie mieć poczucia przegranej („nie utonąć”). Jedyne co spacerowicz może zrobić, by ochronić własne dobre samopoczucie, to odciąć się emocjonalnie od wszystkiego (indyferentyzm, brak zaangażowania) i „zaserwować” sobie możliwie najwięcej atrakcji z zasobu rzeczy i błyskotek, które świat konsumpcji (hedonistyczny konsumpcjonizm). Jednak, by to osiągnąć, jednostka musi „być na topie”, czyli nadążać za szybko zmieniającymi się modami, gdyż to daje złudną satysfakcję i poczucie spełnienia. Spacerowicza różnicuje od kolejnego ponowoczesnego wzoru, czyli turysty, nieszkodliwość dla innych, gdyż nie zostawia po sobie ludzi skrzywdzonych przywiązaniem do niego, a jego zmienność nie ma charakteru instrumentalnego programu.

Klasyczny *turysta* jest opisywany jako egocentryczny poszukiwacz wrażeń, których zdobywanie stanowi dla niego wartość autoteliczną, dlatego w jego życiowym planie znajduje się głównie poznawanie, przeżywanie i doświadczanie życia, co jednak jest pozbawione jakichkolwiek pierwiastków allocentrycznych. W hierarchii jego wartości najwyższe miejsce zajmuje on sam, zaś

dokonywane wybory życiowe uwzględniają jedynie jego dobro i jakość jego doświadczeń (przeżyć). Klasyczny turysta nie potrafi odraczać gratyfikacji i rezygnować z czegokolwiek w imię wartości tzw. wyższych: czegoś ważniejszego lub kogoś innego, zaś dominującym źródłem motywacji jest dla niego własna przyjemność (hedonizm). Przechodzi przez życie, biorąc z niego to, co mu się w danej chwili podoba, nie dając z siebie nic innym ludziom i światu (egoizm i egocentryzm). Kieruje się zasadą absolutystycznej wolności, zaś kierowanie się motywami wspólnotowymi mogłoby – w jego przekonaniu – ograniczyć jego pozorną, ale totalną wolność, którą chroni i której ma złudne poczucie. Sprawia nierzadko wiele cierpienia tym, którzy nie podzielają jego przekonania o powierzchowności ludzkich relacji i „migawkowości” ludzkiej egzystencji.

Metafora *gracza* egzemplifikuje aktywne przystosowanie się do drażliwości współczesnego świata, związane z traktowaniem własnego życia jako swoistej gry, w której trzeba maksymalizować własne zyski – zmierzyć się z życiem, podjąć ryzyko przegranej, gdyż przegrywając, też się wygrywa, zaś wygraną stanowi tu zdobywanie doświadczenia i wprawy w dalszej grze, w której potencjalnie ma się większą szansę na wygraną. Prawdziwą przegraną jest wycofanie się z gry (niepodjęcie walki). Dobrym przykładem tej wizji życia jest obserwowany coraz powszechniej w ponowoczesnym świecie tzw. wyścig szczurów, w którym dominuje rywalizacja zamiast współpracy, egocentryzm i egoizm w dążeniu do celu zamiast poczucia wspólnoty, gdzie cel uświęca wszystkie środki użyte do jego realizacji, więc należy tak manipulować własnymi aktywami i wykorzystywać pasywa przeciwnika, żeby w ostatecznej rozgrywce zostać zwycięzcą. Gracz stanowi metaforę obrazującą osobowość makiaweliczną, także coraz częściej widoczną we współczesnym świecie, a co gorsza racjonalizowaną i uprawomocnianą jego kształtem (ponieważ ludzie i świat są źli, mogą zachowywać się wobec innych nie *fair*, bo na to zasługują).

Generalnie ponowoczesne wzory osobowe opisywane są jako tendencje do wycofania się, hedonizmu, instrumentalizmu i konsumpcjonizmu, co nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi, którego egzemplifikację stanowi refleksyjnie tworzona harmonia wewnętrzna i ze światem zewnętrznym. Tendencje te stanowić też mogą potencjalnie, zdaniem Seligmana¹³, źródło ludzkiego nieszczęścia, bo pozbawiają życie człowieka głębszych i prawdziwych treści, które możliwe są do realizacji jedynie w życiu wspólnotowym – nadmierny indywidualizm, niezależnie od tego, czy wybrany świadomie, czy wynikający z poczucia przymusu oddzielenia się – stanowi narzędzie depresji, negatywnej wizji życia i braku poczucia oparcia w bliskich relacjach z innymi.

3. Zagrożenia dla kształtowania się osobowości – osobowość ponowoczesna. Wskazując najbardziej istotne cechy człowieka ponowoczesnego, psychologia sprowadza je do skłonności czy wręcz nawyku kierowania się ku pozytywnym doznaniom, „kolekcjonowania przeżyć” i konieczności szybkiej ich wy-

¹³ M.E.P. Seligmann, *Psychologia pozytywna...*, op. cit.

miany¹⁴, co niewątpliwie musi skutkować zagrożeniami w obszarze rozwoju społecznego związanego z budowaniem relacji międzyludzkich stanowiących niezbywalną podstawę i źródło oparcia w trudach życia i w pokonywaniu różnych, ale naturalnych problemów rozwojowych oraz tych wynikających z kształtu świata.

Podstawowe zagrożenie rozwojowe związane z fenomenem ponowoczesności w myśl psychologicznej refleksji wiązać można z faktem, że człowiek ponowoczesny wszelkie zasoby, które posiada, może posiadać lub chciałby posiadać, traktuje jak towar do wymiany. Cechuje go zatem orientacja merkantylna w ujęciu Ericha Fromma¹⁵. Dlatego też jego relacje z innymi ludźmi, podobnie jak i transakcje handlowe, utrzymywane są przezeń tak długo, jak długo przynoszą mu pożądany bilans. Osobowość ponowoczesna wyznaczana jest także przez maksymalizację efektu zarządzania czasem stanowiącą cel nadrzędny, gdyż nie można marnować czasu na zajęcia nieprzynoszące wymiernych korzyści. Ponowoczesność określa przyspieszenie spychające na margines dawną tradycyjną kulturę, której immanentną cechą stanowiła powolność (refleksyjność), która dzisiaj staje się symbolem braku odpowiednich predyspozycji do tego, aby być człowiekiem nowoczesnym. Człowiek ponowoczesny jest w ciągłym biegu, ruchu, w którym nie ma miejsca na przeszłość i przyszłość – żyje w terażniejszości, odcinając się od przeszłości i przyszłości, co pozwala mu zagłuszyć siebie i mogące się pojawić wątpliwości związane z jakością i sensem jego życia. Prędkość i ruch stanowią mechanizmy wyzwolenia przez zapomnienie, stąd jakiegokolwiek spowolnienie musi być postrzegane jako zagrożenie, bo jest w nim czas na refleksję nad sobą i własnym działaniem. Pozwalają zespolić rozproszone elementy życiowego doświadczenia przez nadanie im swoistego znaczenia – nadmiar jako wynik ruchu i prędkości określa jakość życia. Brak nadmiaru traktowany jest paradoksalnie jako ekwiwalent deficytu, braku, bezsensu, co musi wywoływać panikę i stan zagrożenia, zaś nadmiar staje się ekwiwalentem stabilności, kompensacją innych deficytów, co wyraża się w konieczności nadprodukcji towarów i doświadczanych wrażeń. Człowiek o osobowości ponowoczesnej nie dokonuje jednak ich wyboru, bo istotny jest jedynie nadmiar sam w sobie, nie zaś jakość wyborów i próba ich strukturalizacji według określonych standardów aksjonormatywnych. Nadmiar wpisuje się w kulturowo określony imperatyw życiowy, który Erich Fromm¹⁶ opisuje jako modus posiadania („mieć”) wraz z towarzyszącym mu imperatywem kreowania siebie, który coraz powszechniej nazywany jest somatyzacją tożsamości („wyglądać”). Powierzchniowość tej orientacji życiowej, wyznaczającej ludzkie działania, w powiązaniu z impe-

¹⁴ R.R. McCrae, P.T. Costa Jr., *Osobowość dorosłego człowieka: perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, WAM, Kraków 2005; Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000; Z. Bauman, *płynne życie*, tłum. T. Kunz, Znak, Kraków 2007.

¹⁵ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, tłum. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000.

¹⁶ E. Fromm, *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 1995.

ratywem prędkości i ciągłego ruchu powoduje konieczność jak najszybszego zaspokojenia wszystkich potrzeb, co staje się nadrzędnym, jeśli nie jedynym, generatorem aktywności człowieka ponowoczesnego. Sztucznie wykreowane i ponadfunkcjonalne potrzeby¹⁷ stają się naturalne, ale zmieniają się bardzo szybko, bo szybkość i ruch nie pozwalają ich określić refleksyjnie, ocenić ich znaczenia w życiu danej jednostki, która zmuszona jest zapożyczać owe znaczenia od „innych”. Nadrzędny dla ponowoczesności, a zarazem uprawomocniony ideologicznie, imperatyw skrajnego indywidualizmu i wynikający zeń egocentryzm nie dają człowiekowi szans na realną ocenę własnych możliwości. Osobowość ponowoczesną cechuje bowiem przekonanie, że ludzkie możliwości są po prostu nieograniczone, co znajduje swe upostaciowanie w przekonaniu, że „jeśli chcesz, możesz wszystko osiągnąć”. Wiąże się to z wadliwie rozwiązaniem dylematem tożsamości, który Anthony Giddens¹⁸ określa jako wymiar: bezsilność vs kontrola. Bezsilność skutkuje tu procesem pochłaniania, czyli zdominowania przez nieprzewidywalne zewnętrzne siły, co stanowi podstawę kreowania osobowości zewnątrzsterownej, pozbawionej możliwości autonomicznego działania. Omnipotencja, czyli pozyskiwanie poczucia bezpieczeństwa dzięki złudnej wierze we własną dominację nad światem i swoim życiem, występuje najczęściej w funkcji obrony przed bezsilnością, stąd jej kruchość powodująca, iż łatwo przekształca się w swój przeciwległy biegun, jaki stanowi bezsilność. Konsekwencją przekonania o nieograniczonych możliwościach człowieka jest życie w świecie iluzji, w której rozmywa się granica między tym, co naturalne i możliwe a tym, co sztucznie sfabrykowane i naturalnie ograniczone właściwościami człowieka¹⁹. Człowiek ponowoczesny jest zatem podatny na zagrożenia wynikające z iluzorycznych wizji własnego życia, które charakteryzuje wyraźny deficyt realizmu w ocenie własnej osoby, dlatego zawyżona samoocena (poczucie omnipotencji) skutkuje nieodpornością na naturalne w życiu człowieka porażki. Podobnie o tym pisze Martin E.P. Seligmann²⁰.

Zagrożenie to wzmagana następna właściwość ponowoczesności, która polega na tym, że dominantą ludzkich dążeń staje się bogactwo przeżyć kolekcjonowanych indywidualnie, bez określenia ich sensowności. Zastępuje to wcześniejszą bardziej kolektywistyczną formułę życia, w której dominantą stanowiła stałość wartości i sądów na temat tego, co ważne i uprawomocnione uzasadnionymi argumentami. Człowiek ponowoczesny nie pyta siebie, czym jest dobre (moralne) życie, ale zmienia jego formułę, pytając o to, w jaki sposób osiągnąć sukces i jak dotrzeć do dóbr powszechnie uważanych za godne pożądania. Jeśli tak mierzonego sukcesu nie osiągnie, pozostaje mu pustka, w której odnaleźć siebie nie może, bowiem nie ma czego w sobie

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

¹⁹ R. Barthes, *Mitologie*, tłum. A. Dziadek, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.

²⁰ M.E.P. Seligman, *Psychologia pozytywna..., op. cit.*

szukać. Postmodernistyczny kolekcjoner przeżyć i wrażeń nie cierpi jednak z powodu niemożności określenia siebie, gdyż określa się wciąż na nowo, tyle że nie pyta o sensowność i wewnętrzną adekwatność dokonywanych określeń, lecz czyni to w sposób naśladowczy. Czasem mówi się o młodym pokoleniu jako o grupie naśladowczej, co potwierdza teza Marka Ziółkowskiego²¹, zgodnie z którą społeczeństwo polskie jest grupą naśladowczą w stosunku do społeczeństw rozwiniętych, a także empiryczne konkretyzacje Romana Lepperta²² związane z badaniami nad polską młodzieżą w kontekście mechanizmów budowania własnej tożsamości.

Tym samym człowiek ponowoczesny nie przywiązuje wagi do własnej biografii, a w zasadzie do jej ciągłości. Można powiedzieć, że radzi sobie bez względu na swoją biografię, gdyż liczy się tylko to, co dzieje się tu i teraz. Przeszłość socjalizacyjna nie ma znaczenia dla konstytuowania własnej tożsamości. Jest zdolny do przekraczania granic narzuconych przez miejsca i doświadczenie, ale zagrożeniem dla niego jest to, że czyni to bezrefleksyjnie, czyli kreując siebie, po prostu wtapia się w nowe mody – jest wszystkim tym, co na rynku kulturowym wybija się w danym momencie swoją atrakcyjnością. Większą bowiem wagę przywiązuje do wyobrażeń przyszłych doświadczeń – pyta siebie, co jeszcze może ze świata pozyskać, a nie, co może mu zaproponować od siebie. Jego życie jest grą, a on graczem, który funkcjonuje w świecie zmieniającym reguły w ciągu jednej gry i dlatego musi się ciągle przystosowywać – ma więc niezbywalne prawo zmieniać swój system wartości i metody działania²³.

Wiąże się to z kolejnym dylematem tożsamościowym, o którym pisał Anthony Giddens²⁴: opozycją doświadczenie osobiste vs doświadczenie urynkowane, w kierunku doświadczenia urynkowanego (zewnątrznego w stosunku do jednostki). Sprowadza się to do wykreowania antynomii w stylach przeżywania własnego życia o charakterze: indywidualne doskonalenie się vs konsumpcjonizm²⁵. Nadmierna indywidualizacja może być podstawą patologii o charakterze megalomanii, co wiąże się z przerostem poczucia własnej wartości, która rozwija się w bezrefleksyjną opozycję wobec świata, czyli przymus odrębności od innych, co nie pozwala zbudować tożsamości adekwatnej, trzeźwej i realistycznej, uwzględniającej własny rzeczywisty potencjał i preferencje, oraz zgodnej z oczekiwaniami społecznymi, czyli przystosowanej. W innym wymiarze konsumpcjonizm uruchamia mechanizm

²¹ M. Ziółkowski, *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, [w:] *Polacy na progę...*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2.

²² R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Impuls, Kraków 2002.

²³ W. Łukaszewski, *op. cit.*, s. 84–87.

²⁴ A. Giddens, *op. cit.*

²⁵ Por. Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, tłum. S. Obirek, WAM, Kraków 2006; G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, tłum. L. Stawowy, Muza SA, Warszawa 2004.

przekształcający potrzebę osobistej autonomii, samookreślenia się, życia autentycznego i indywidualnej doskonałości w autonomiczną potrzebę posiadania i konsumowania dóbr dostępnych na rynku. Powoduje to poczucie ciągłego nienasyceń, będącego konsekwencją nieredukowalnej frustracji potrzeb, gdyż rynek oferowanych dóbr jest niewyczerpany, a wykreowana potrzeba posiadania nie ma realnego odniesienia do rzeczywistych potrzeb (ponadfunkcjonalność). Potencjalną patologią procesu urynkowania stanowi narcyzm, życie na pokaz, zgodnie ze zmiennymi modami, co nie daje szans na utworzenie spójnej, adekwatnej i trwałej wersji własnej osoby.

Ciągłość biograficzna zatem nie ma znaczenia w kreowaniu siebie – człowiek ponowoczesny ma wiele życiorysów, jego życie nie stanowi spójnej narracji i może być zbiorem bardzo różnych, nieprzystających do siebie, a nawet sprzecznych, opowiadań, w których bohater, choć odgrywany przez tego samego aktora, zmienia się w sposób istotny, nierzadko opozycyjny do pierwotnego wizerunku.

Ostatecznie możemy zawrzeć osobowość ponowoczesną w metaforze kameleona, ponieważ psychika jednostki reorganizuje się tak, by osiąść zdolność do błyskawicznej orientacji w szybko zmieniających się sytuacjach i mieć gotowość do zmiany za nimi nadążającej. Zmiana repertuaru i jakości własnych zachowań, preferencji czy postaw jest konieczna, a nadto pożądana, gdyż zaczyna być wyznacznikiem zdrowia psychicznego. Człowiek niepotrafiący dostosować się do tej sytuacji traktowany jest jako jednostka o zaburzonej osobowości (nieprzystosowanie społeczne).

Obowiązująca w ponowoczesności zasada absolutystycznej autonomii jednostki w wyborze dobrego życia i prawo do równego dostępu do dóbr jako naczelnie imperatywy (motywy) ludzkiego działania skutkują wykreowaniem się takiej wizji psychiki ludzkiej, w której jakkolwiek stałość i przywiązanie tracą racjonalność, ustępując programowi nieprzywiązania się do niczego i nikogo. W sposób specyficzny wpisuje się to w kolejny dylemat tożsamościowy, który wedle Anthony'ego Giddensa²⁶ przyjmuje postać opozycji: autorytet vs niepewność, która niewłaściwie rozwiązana może także stanowić podstawę dwu patologii. Pierwszej, uzewnętrzniającej się w dogmatycznym autorytaryzmie²⁷, która powoduje wyrzeczenie się indywidualnej zdolności krytycznego oceniania rzeczywistości, co skutkuje przeniesieniem odpowiedzialności za własne działanie na autorytet, od którego bezkrytycznie przejmuje się przekonania. Dokonuje się to na podstawie mechanizmu absolutystycznej identyfikacji, towarzyszy zaś temu przekonanie o totalnej nieomyślności autorytetu. Autorytetem w ponowoczesności staje się np. szybko zmieniająca się moda. Drugą potencjalną patologią stanowi tu ogólny paraliż woli działania, co wynika z wszechogarniających jednostkę wątpliwości w obszarze kreowania siebie, czego konsekwencją może być całkowite wycofanie

²⁶ A. Giddens, *op. cit.*

²⁷ E. Wysocka, *Dogmatyzm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2003, s. 717–722.

się z życia i wszelkich relacji społecznych, co stanowi źródło wykreowania się Ja indolentnego, nieefektywnego²⁸.

W obu przypadkach możemy mówić o pojawieniu się fenomenu „pustego ja” – osobowości, która nie jest zainteresowana budowaniem stałej tożsamości opartej na zrjonalizowanych zasadach, czyli niepróbującej definiować siebie jako kogoś o określonych w sposób względnie stałych potrzebach, wartościach, dążeniach, czy też posiadającego stałe miejsce w sieci społecznych więzi²⁹.

Człowiek ponowoczesny jest tym samym zawieszony w próżni społecznej, gdyż nie mając poczucia obowiązku wierności poprzedniemu „wcieleniu”, nie ma też problemu ze zmianą przekonań, przyjaciół czy partnera. Co więcej, i to w dalszej perspektywie staje się dla niego trudne, nie ma też podziału odpowiedzialności – każdy jest kowalem swego losu. Absolutystyczna autonomia i rozbitcie życia na niepowiązane ze sobą epizody, bez ciągłości ról, wartości i potrzeb, powoduje, że jednostka musi za to sama zapłacić określoną cenę. Paradoksalnie, choć logicznie, przyjęcie odpowiedzialności za własne życie zwalnia jednocześnie z troski i odpowiedzialności za innych, przecież każdy człowiek jest wolny i dokonuje sam wyboru, zaś za jego dokonanie musi przyjąć odpowiedzialność na siebie (każdy jest wolny i każdy ma prawo z tego korzystać, ale przejmuje za tę wolność odpowiedzialność). Trudność psychologiczna takiej postawy wiąże się z koniecznością przyjęcia odpowiedzialności za własne niepowodzenia, co zagraża samoocenie jednostki. Natomiast przekonanie, że każdy ma prawo autonomicznego wyboru własnej koncepcji szczęśliwego życia, zwalnia z odpowiedzialności za szczęście innych, co degraduje relacje z innymi.

Reasumując, tendencja do kolekcjonowania wrażeń i przeżyć, kultura konsumpcji kreująca *modus* posiadania jako styl życia, pozorne zróżnicowanie i równie pozorna, bo pozbawiona solidarności, tolerancja, wielość stylów życia, mobilność i otwartość pozbawia jednostkę trwałych znaczeń i powoduje, że żyje ona w świecie złudzeń (także złudzeń dotyczących własnej osoby). Tradycję, poczucie stałości i moralność, które porządkują relacje społeczne, zastępuje dystans do absolutu i poczucie totalnej wolności.

Ponowoczesność kreuje też „nową religię” – kult przymusu posiadania i konsumowania skutkujący powierzchownością budowanych wersji tożsamości. Przymus ten przeczy idei totalnej wolności, człowiek ponowoczesny bowiem może jedynie łudzić się, że sprawuje absolutystyczną kontrolę nad własnym życiem (wolność pozorna), gdyż kreują go różnorakie, ale swoiste uzależnienia od różnych dóbr dostarczających mu chwilowych gratyfikacji, co stanowi o sensie jego istnienia (hedonizm). Wartości „wyższego rzędu” czy duchowość jako wyznaczniki tożsamości przestają mieć znaczenie, ustępując

²⁸ E.H. Erikson, *Dimensions of a New Identity*, W.W. Norton & Company Inc., New York 1974; *idem*, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

²⁹ M.J. Sandel, *The Procedural Republic and the Unencumbered Self*, „Political Theory” 1984, nr 12 (1), s. 81–96.

kultowi cielesności (somatyzacja tożsamości) i poczuciu niepokoju związanego z ciałem. Jak wskazuje Anthony Giddens „ciało jest też wyrazem normalności, a jak o wszystkie aspekty interakcji, o wrażenie normalności trzeba niesłychanie dbać”³⁰. Przy czym akceptację społeczną (normatywność) uzyskuje jednostka, która ma potencjał konsumencki, czyli aktywnie uczestniczy w procesie konsumpcji (wykreowanie postaw rywalizacyjnych – wyścig szczurów), co marginalizuje wiele grup społecznych, niemających odpowiednich środków, by w tym procesie uczestniczyć, które dodatkowo ponowoczesność obarcza odpowiedzialnością za doświadczane niepowodzenia. Zygmunt Bauman puentuje to, wskazując, iż następuje normalizacja zespołu postaw czy perspektywy tożsamościowej wynikającej z logiki konsumpcjonizmu. Tożsamość osobowa kształtowana jest przez tematykę, konstrukcję i treści komunikatów: infantrylnych, kreatywno-odtwórczych lub wykluczających się wzajemnie wartości³¹.

Generalnie można stwierdzić, iż cechy ponowoczesności stanowią podstawę wykreowania osobowości nałogowej i przemocowej, o której w ostatnich dekadach tak wiele się pisze, taktując je jako swoiste dominanty zagrożeń dla rozwoju młodego człowieka.

Ponowoczesność a kształcenie nauczycieli – wyzwania i zagrożenia

„Ostatecznym celem edukacji, uwalniającym człowieka od lęku egzystencji, a świat od permanentnego zagrożenia jest trwanie wartości, kreowanie i wprowadzanie człowieka w świat uniwersalnych wartości. Wbrew bowiem technokratom przyszłość świata nie będzie zależać od perfekcjonizmu instytucji i sprawności zarządzania, lecz od treści wnętrza człowieka”³².

Tadeusz Pilch³³ – mówiąc o trzech owocach postępu: *społecznym*, który wyznacza równość, demokracja i obfitość; *psychologicznym*, który można opisać jako pokonanie ograniczeń stwarzanych przez przyrodę, panowanie człowieka nad żywiołami i własnym losem; *cywilizacyjnym*, określanym przez wymuszoną specjalizację, pozbawiającym człowieka refleksji i czyniącym go istotą wyłącznie pragmatyczną – wskazuje jednocześnie na podstawowe wyzwania dla pedagogów i nauczycieli, mające wpływ na kształt współczesnej edukacji szkolnej.

Poszukując rozwiązań, odnieść musimy się także do nowego typu nauczania i wychowania człowieka, który zdaniem Józefa Kozielskiego³⁴ musi

³⁰ A. Giddens, *op. cit.*, s. 82.

³¹ Z. Bauman, *Płynne życie...*, *op. cit.*, s. 140.

³² T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Żak, Warszawa 1999, s. 34.

³³ *Ibidem*.

³⁴ J. Kozielski, *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa 1997.

jako cel stawiać sobie ukształtowanie *człowieka transgresyjnego*, zdolnego do pokonywania i przekraczania osobistych i zewnętrznych barier blokujących własny rozwój i ograniczających możliwość zmiany świata w kierunku jego optymalizacji. Zadanie to musi zostać postawione nauczycielom, a więc i współczesnej szkole. Natomiast wskazuje się dzisiaj powszechnie fakt, iż instytucja szkoły nie radzi sobie z wyzwaniami ponowoczesności, co egzemplifikują coraz większe zagrożenia, z jakimi stykają się w szkole zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Nie od dzisiaj mówi się, że szkoła zawiera w swej strukturze elementy przymusu³⁵ wynikającego z organizacji życia codziennego szkoły oraz przemocy psychicznej³⁶, co pozwala ją określić jako instytucję totalną, ze wszystkimi jej cechami i konsekwencjami rozwojowymi, które stąd wynikają. Erving Goffman³⁷ w swojej koncepcji instytucji totalnych podkreśla, iż szkoła jest jedną z nich, jednocześnie wskazując, jakie zagrożenia dla samej instytucji, a szczególnie dla jej podmiotów, wynikają z właściwości jej funkcjonowania. Koncepcja ta pozwala postawić tezę, że paradoksalnie podmiotem procesu edukacji nie jest uczeń, ale instytucja i jej funkcjonariusze, czyli nauczyciele. Oczywiście jest, że zniewolenie w instytucjach edukacyjnych jest udziałem nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, jednakże najsłabsze ogniwo, czyli w tym ujęciu największe zagrożenia rozwojowe dotyczą uczniów.

Szkoła jest zatem przestrzenią, w której młody człowiek doświadcza dwóch rodzajów przemocy wzajemnie ze sobą powiązanych: *przemocy strukturalnej*, która jest wynikiem sposobu organizacji życia szkolnego (instytucja totalna, co przekłada się na jej klimat społeczny) i *przemocy symbolicznej*, związanej z legalizacją prawa do narzucania tego, co służy interesom klas dominujących (nauczyciele stanowią „narzędzie” jej przekazu i uprawomocniania), popartej formalnym autorytetem pedagogicznym, którego źródło stanowi potoczna zasada, która mówi, że zawsze tak było³⁸.

Odnosząc się do wcześniej opisanych – choć wybranych – wyzwań i zagrożeń ponowoczesności dla procesów edukacyjnych w kontekście przyjętego na wstępie tego akapitu założenia o celu edukacji, którym jest kształtowanie człowieka transgresyjnego, potrafiącego refleksyjnie radzić sobie z właściwościami świata, w którym żyje – można postawić logicznie stąd wypływający wniosek, iż przymus i przemoc psychiczna nie służy kształtowaniu ludzi kreatywnych, samodzielnie poznających i przekształcających rzeczywistość.

³⁵ M. Karkowska, W. Czarnecka, *Przemoc w szkole*, Impuls, Kraków 2000, s. 25–29.

³⁶ H. von Schoenebeck, *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*, tłum. E. Pastuszek, W. Żłobicki, Impuls, Kraków 2000.

³⁷ E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, wybór i tłum. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, PWN, Warszawa 1975, s. 150–176, por. E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, GWP, Gdańsk 2005.

³⁸ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.

W najlepszym razie ukształtujemy w ten sposób ludzi biernych i oportunistycznie przystosowanych, którzy nie są w stanie ani odkryć, ani też realizować swoich potencjałów, zaś w najgorszym – ludzi bezrefleksyjnie zbutnionych, dekonstruujących rzeczywistość na zasadzie „zemsty” za doznaną przemoc, czyli krzywdę (mechanizm frustracja – agresja).

Powszechnie także mówi się, iż instytucjonalnie szkoła, zaś relacyjnie nauczyciele, „minimalizuje lub nie wykorzystuje twórczej siły uczniów, stając się narzędziem ich swoistego dehumanizowania wynikającego choćby z obowiązującego wciąż podziału na kategorie: „tych, którzy wiedzą” (lepszych, uprawnionych), czyli nauczycieli, i „tych, którzy nie wiedzą” (gorszych, niemających prawa), czyli uczniów.

Skutki przymusu i przemocy doświadczanej w relacjach szkolnych ujawniają się bezpośrednio lub w odległej perspektywie, ale zwykle prowadzą do ukształtowania się ogólnego przekonania, że przemoc i przymus stanowią immanentną cechę świata, co powoduje zniekształcenie obrazu rzeczywistości wykluczającego w efekcie jej zmianę (działamy w świecie takim, jakim go widzimy i dobieramy do tego odpowiednie środki). Rozwojowo natomiast bierne przystosowanie się narzuconej siłą kontroli wyklucza ukształtowanie się autonomii osobowej, co prowadzi do wyczonej bezradności ograniczającej możliwości radzenia sobie w życiu. Wiąże się to z kształtowaniem zdeformowanego obrazu własnej osoby w świecie, co pośrednio wyklucza możliwość rozwoju aktywnej postawy wobec życia osobistego i społecznego.

Tadeusz Pilch w *Sporach o szkołę...* przywołuje wiele rzeczowych argumentów za tym, że szkoła w obecnej postaci strukturalnej, posługując się stosowanymi przez nią metodami nauczania, nie jest w stanie sprostać zadaniom wynikającym z nowej wersji świata. Wskazuje m.in., że „przez wieki głównym zadaniem oświaty było reprodukcja społeczeństwa w istniejących aktualnie strukturach, a w najgorszym razie adaptacja człowieka do panującego porządku społecznego”³⁹. Oznacza to, że szkoła ukierunkowana jest na zachowanie swoistego *status quo*, niezależnie od zmian dokonujących się w świecie, przez co musi stać się dysfunkcyjna wobec potrzeb uczniów, którzy żyją i żyć będą w innym świecie, niż żyło pokolenie wychowawców.

Pięknie i obrazowo ujmuje tę kwestię Margaret Mead: „Przyszłość żyjących obecnie dzieci jest czymś tak zupełnie nieprzewidywalnym, że nie potrafimy się z nią uporać w sposób, który uparcie stosujemy – oczekując międzypokoleniowej zmiany typu kofiguratywnego zachodzącej w statycznym modelu kultury, opartym zasadniczo na władzy starszego pokolenia i wzorach dawanych przez rodziców”⁴⁰. Dalej mówi, iż zmiany cywilizacyjne spowodowały ogromną lukę między pokoleniami, gdyż w kulturze kofiguratywnej starsi mogli powiedzieć młodemu: „Posłuchaj ja też byłem młody, a ty przecież nigdy nie byłeś stary”, ale w kulturze prefiguratywnej młody człowiek ma prawo odpowiedzieć: „Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja

³⁹ T. Pilch, *op. cit.*, s. 14

⁴⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 93.

jestem młody i nigdy już nie będziesz”⁴¹. I młody człowiek będzie miał rację, bowiem pokolenie dorosłych ma w ponowoczesnym świecie status emigrantów w czasie, dlatego nie może oczekiwać, że ludzie młodzi, którzy skolonizowali teraźniejszość, będą kalką pokolenia starszego. Dzieci i młodzież żyją w świecie, o którym starsi nie mają pojęcia, gdyż młode pokolenie należy do przyszłości. Przyszłość ta jest zaś z jednej strony nieprzewidywalna, a z drugiej niedostępna dla pokolenia starszego⁴².

W kontekście tej refleksji Tadeusz Pilch konstatuje: „Po raz pierwszy w historii ludzkości oświata ma przygotować człowieka do nieistniejącego jeszcze typu społeczeństwa i nieistniejącego porządku świata”⁴³. Czy jednak szkoła może temu zadaniu sprostać? Na pewno w obecnym kształcie nie, ponieważ w swym strukturalnym i funkcjonalnym obrazie przygotowana jest do wykonywania zadań sprawdzających się w świecie tradycyjnym, stawia sobie natomiast zadania wychowania człowieka radzącego sobie w świecie bardzo różniącym się od tradycyjnego, co niewątpliwie musi prowadzić do jej dysfunkcyjności. Tadeusz Pilch jednak wierzy, że szkoła jako instytucjonalny wymiar edukacji może realizować cele i funkcje przygotowania młodego pokolenia do życia w świecie, którego kierunek rozwoju jest dzisiaj jedynie hipotetyczny, ale możliwy do określania w ogólnych zarysach. Przywołuje tu jako podstawę filozofii edukacji pedagogiczny nakaz Nikolai'a Grundtviga: „samemu być sobą, ale nie wystarczać sobie samemu”⁴⁴, co konkretyzuje, wskazując trzy edukacyjne filary przyszłości związane z kształtowaniem przekonań moralnych porządkujących relacje w świecie społecznym: a) edukacja dla wszystkich i przez całe życie; b) przygotowanie psychiczne do wyrzeczeń; c) organizowanie świata w taki sposób, by chronić dobro powszechne, a nie dobro grup interesów⁴⁵.

Realizatorzy tych zadań edukacyjnych – nauczyciele – są każdemu człowiekowi niezbędni, tak jak niezbędne jest dla rozwoju człowieka zaspokojenie „potrzeby posiadania układu odniesienia i czi”⁴⁶. Potrzeba ta jest ważnym wyznacznikiem ludzkiego poszukiwania odniesień dla własnej autokreacji, zaś przekłada się na poszukiwanie wzorów i autorytetów ucieleśniających ideał życia i aktywności w różnych jego sferach stanowiących dla jednostki wsparcie w pokonywaniu naturalnych problemów i trudności, które w mozolnym procesie autokreacji się pojawiają. W dyskursie o kształcie przyszłej szkoły najważniejszy obszar stanowi zatem ten, który związany jest z nauczycielem. Nauczyciel bowiem w świecie ponowoczesnym musi przyjąć najpierw postawę otwartą wobec świata i mieć gotowość do jego zrozumie-

⁴¹ *Ibidem*, s. 94.

⁴² *Ibidem*, s. 95.

⁴³ T. Pilch, *op. cit.*, s. 14

⁴⁴ Za: T. Pilch, *op. cit.*, s. 50.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 51.

⁴⁶ E. Fromm, *Szkice z psychologii religii*, tłum. J. Prokopiuk, Książka i Wiedza, Warszawa 1996.

nia, by następnie podjąć próbę przyjęcia postawy tłumacza i ewentualnie przewodnika, nigdy jednak surowego prawodawcy⁴⁷.

* * *

24

Wiele z powyższych, niezwykle ważnych dla edukacji w dobie ponowoczesności, kwestii (zasygnalizowanych tutaj jedynie wybiórczo i ogólnie) zawsze w odmienny i indywidualny sposób podejmują Autorzy rekomendowanej Czytelnikowi książki. W publikacji tej nie znajdziemy odpowiedzi na wszystkie postawione w niej pytania, jest to wszak niemożliwe, ale uważna lektura z pewnością przybliży Czytelnikowi odpowiedzi na kilka z nich, dotyczących wyzwań i zagrożeń wynikających z cech ponowoczesności, a także wskaże przykłady prób sprostania niektórym wyzwaniom i eliminowania niektórych zagrożeń. Dlatego publikację tę polecam wszystkim, którzy pytania jeszcze sobie zadają, a nie mają gotowych odpowiedzi i nie wierzą, że gotowe algorytmy działania przygotowane dla każdej sytuacji edukacyjnej są możliwe.

⁴⁷ O roli, znaczeniu pracy nauczycielskiej w kontekście kształtowania postawy otwartości ludzi młodych, kompetencji dzieci, młodzieży i studentów piszą bardziej szczegółowo m.in. Joanna Aksman w artykule *Udostępnianie i uprzystępnianie sztuki przez telewizję i nauczycieli – rozważania teoretyczne*, [w:] *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*, red. T. Vidmar, J. Aksman, Ljubljana 2011; Teresa Olearczyk w artykule *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 2; Konteksty społeczne i cywilizacyjne przemian współczesnej rodziny, red. G. Makiełło-Jarża, Kraków 2006, a także Jolanta Pułka w artykule *Teaching Practice – A Bridge Between Theory and Practice in Teacher Training*, [w:] *Educational Studies and School*, red. R. Kahn, S. Mazur, Los Angeles 2011.

Wstęp

Rzeczywistość ponowoczesna jest trudna do jednoznacznego opisania, obejmuje wielość, różnorodność i niepowtarzalność sytuacji, znaczeń oraz odmian myślenia. Zygmunt Bauman określał ponowoczesność mianem czasu niepewności co do podstaw naszego bytu i co do istoty naszego intelektualnego dorobku¹. Świadomość ograniczeń związanych z odzwierciedleniem prawdy o ponowoczesności powoduje, iż niniejsza publikacja nie odnosi się do ponowoczesności w jej wymiarze uniwersalnym. Mając na uwadze wielość i wieloaspektowość problematyki, koncentrujemy obszar podjętych rozważań na ponowoczesnej rzeczywistości pedagogicznej.

Inspiracją do powstania niniejszej publikacji były liczne pytania studentów, przyszłych wychowawców i nauczycieli, o kondycję działań wychowawczych we współczesnych szkołach i ośrodkach edukacyjnych: Jak wychowywać, gdy w szkole pojawiają się dzieci wzrastające w cywilizacji subiektywizmu, w której szerzy się kult wolności, doraźnej przyjemności jednostki, często zawężonej (hedonistyczno-utyliitarnej) hierarchii wartości. Jak krytycznie ocenić współczesny obraz różnych tendencji wychowawczych? Z których skorzystać, a które odrzucić?

Próby poszukiwań odpowiedzi na powyższe pytania dokonywane są nie tylko przez młodych ludzi, samodzielnie bądź we współpracy z nauczycielami akademickimi, lecz także – i przede wszystkim – przez znakomitych humanistów czasów współczesnych.

Obserwujemy tę tendencję, przyglądając się wydanym w ostatnich dziesięcioleciach publikacjom i tytułom konferencji humanistycznych.

Warto wspomnieć o znakomitych Autorach i ich pracach, choć nie sposób wymienić wszystkich. Na uwagę zasługują publikacje² Zygmunta Bau-

¹ Por. Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, „Studia Filozoficzne”, 1990, nr 4, s. 9–10.

² Podajemy wybrane publikacje: Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; *idem*, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995; *idem*, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000; B. Śliwerski, *Władztwo pedagogiczne w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1, s. 17–26; K. Loska, *Dziedzictwo McLuhana*

mana, Bogusława Śliwerskiego, Krzysztofa Loski, ks. Marka Dziewieckiego, Krystyny Slany, Zbyszka Melosika, Henryka Mizerka, Kazimierza Wenty i wielu innych osób motywujących do przemyśleń i refleksji nad rzeczywistością ponowoczesną.

Ksiądz Marek Dziewiecki twierdzi wręcz, że obecnie znajdujemy się „na rozdrożu, gdyż w wielu wymiarach życia (np. w wymiarze społecznym, politycznym, ekonomicznym) obowiązuje nadal zasada obiektywnej racjonalności myślenia i faktycznej skuteczności działania, ale w wymiarze życia osobistego, rodzinnego i obyczajowego, w dziedzinie hierarchii wartości, w dziedzinie sztuki i literatury zaczyna dominować absolutyzowanie ludzkiej subiektywności oraz jednostkowej »wolności od« wszystkiego i od wszystkich. W sposób najbardziej skrajny tendencja ta podkreślana jest we współczesnych naukach o człowieku (psychologia, pedagogika, antropologia, socjologia, etyka)”³.

Pobyt na rozdrożu, na zakręcie, podjęcie decyzji, gdzie pójść, jak mądrze wybrać drogę, komu podać rękę i jak poprowadzić mądrze drugiego za rękę – w obecnym stanie cywilizacji i kultury te kwestie wydają się jeszcze trudniejsze niż w czasach poprzednich.

Teksty Autorów niniejszej publikacji ukazują współczesne rozumienie „rozdroża” wychowania i edukacji w ponowoczesności, pozwalają ocenić wątki powtarzalne i te związane z nowymi wychowawczo-edukacyjnymi niepokojami. Możemy poszukiwać w nich także dróg przejścia z ponowoczesnego świata do świata bardziej bezpiecznego i zrozumiałego dla naszych wychowanków i przyszłych pedagogów.

Doprecyzowanie poruszanych w niniejszym opracowaniu zagadnień znajduje swój wyraz w tytule książki, którą oddajemy w ręce Czytelnika: *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*.

Strukturę treściową książki stanowią zagadnienia, które ze względu na obszary tematyczne zostały pogrupowane w trzy następujące działy:

Pierwszy, *Oblicza ponowoczesności w wychowaniu i edukacji*, odnosi się do rozważań teoretycznych dotyczących fenomenu ponowoczesności. Opisano w nim aspekty ponowoczesności o różnym stopniu ogólności i generalizacji. Celem tego rodzaju opisu jest ukazanie Czytelnikowi skali rozbieżności w podejściach i przemyśleniach osób interesujących się tym zjawiskiem i jego istotą.

– między nowoczesnością a ponowoczesnością, Rabid, Kraków 2001; M. Dziewiecki, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Jedność, Kielce 2002; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Nomos, Kraków 2002; Z. Melosik, *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania” 2003, nr 3, s. 135–149; H. Mizerek, *Edukacja nauczycielska wobec wyzwań ponowoczesności*, „Edukacja” 1999, nr 2, s. 59–66; K. Wenta, *Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie*, „Chowanna” 2003, t. 1, s. 99–110.

³ Zob. ks. M. Dziewiecki, *Ponowoczesność – Człowiek – Wychowanie*, www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/ponowoczesnosc_wychowanie.html (1.02.2012).

Drugi, *Trendy globalne a lokalne problemy edukacji*, obejmuje artykuły ukazujące współczesne wyzwania dla edukacji na różnych jej poziomach i problemy, przed których rozwiązaniem staje edukacja.

Trzeci, *Wybrane aspekty w kształceniu nauczycieli w dobie ponowoczesności*, jest implikacją treści znajdujących się w działach wcześniejszych. Jako najobszerniejszy rozdział stanowi swoistą konkretyzację problemów związanych *stricte* z kształceniem kierunkowym (wiedzą, świadomością) i instrumentalnym (kompetencjami) nauczycieli. Przez wskazanie elementów ważnych dla profesjonalizmu i podnoszenia jakości pracy nauczycielskiej rozdział ten – w zamyśle – ma inspirować i zachęcać do wzbogacania własnego warsztatu, poszukiwania twórczych rozwiązań sprzyjających samokształceniu i samodoskonaleniu zawodowemu nauczycieli uwikłanych w dylematy rzeczywistości ponowoczesnej.

Mamy nadzieję, że przedłożona Czytelnikowi publikacja będzie inspiracją do samodzielnych poszukiwań teoretycznych i praktycznych, wytyczania nowych trendów w pracy z podopiecznymi i budowania z nimi relacji niosących radość i zadowolenie dla obu stron w okresie ponowoczesności.

Szczególne wyrazy wdzięczności kierujemy na ręce Recenzentki dr hab. Ewy Wysockiej za cenne wskazówki, zainteresowanie potrzebą publikacji niniejszych tekstów i ich znaczeniem dla rozwoju tematyki ponowoczesności w naukach humanistycznych.

Joanna Aksman, Jolanta Pułka

Kraków, 7 września 2010 r.



1. Oblicza ponowoczesności w wychowaniu i edukacji



Andrzej Mirski

Ponowoczesność a percepcja rzeczywistości i rozwój człowieka

I Ponowoczesność a postmodernizm

Pojęcie ponowoczesności, choć wprowadzone przez postmodernistów, jest czymś zupełnie różnym od pojęcia postmodernizmu. Ponowoczesność to jedna z proponowanych nazw epoki, w której żyjemy (niekoniecznie musimy ją tak opisywać jak postmoderniści, przeciwnie – powinniśmy ją zdiagnozować lepiej). Natomiast postmodernizm jest 1) kierunkiem w architekturze, sztuce, muzyce i literaturze; 2) kierunkiem w krytyce sztuki i w krytyce literackiej; oraz 3) nieco już anachronicznym prądem myślowym, częściowo związanym z filozofią i socjologią. Centralnym zagadnieniem i tematem w postmodernizmie jest opozycja pomiędzy pojęciem nowoczesności a ponowoczesności. Postmodernizm powstał z poczucia rozczarowania modernizmem jako nurtu opozycyjny wobec szeroko rozumianej nowoczesności. Jednakże zupełnie inaczej jest rozumiany modernizm (a więc także postmodernizm) w architekturze, sztuce, muzyce i literaturze, a zupełnie w filozofii, a tym bardziej w naukach społecznych.

W dziedzinie sztuki i literatury estetyka postmodernistyczna pozostaje w bardzo silnej opozycji do modernizmu. Jedną z cech estetyki postmodernizmu jest zabawa konwencją i eklektyzm form. Etycznym założeniem postmodernizmu jest z kolei relatywizm. O ile nurty modernistyczne zapalczywie odrzucały (czyli uznawały za gorsze) to, co było poprzednio, silnie opowiadając się za swoimi koncepcjami jako jedynymi słusznymi, o tyle postmodernizm cechuje relatywistyczne przekonanie, że nie ma gorszych czy lepszych kultur lub idei twórczych¹. Postmoderniści uznali ponadto, że nic nowego w zasadzie się już nie da wykreować, należy więc stworzyć jakiś pretekst do powrotu do form starszych (a tym pretekstem jest właśnie pastisz, eklektyzm, zabawa konwencjami). Również za jedną z podstawowych cech postmodernizmu w muzyce uważa się obojętność wobec potrzeby ciągłego eksperymentowa-

¹ S. Little, *Sztuka. Kierunki, mistrzowie, arcydzieła*, tłum. H. Gardocka, Elipsa, Warszawa 2004.

nia i ostentacyjne zainteresowanie przeszłością. Znany postmodernistyczny kompozytor Paweł Szymański pisze, że „kompozytorowi z jednej strony grozi bełkot, jeżeli całkowicie odrzuci tradycję, z drugiej strony zaś może popaść w banał, jeżeli się całkowicie w nią zapatrzy”².

To poczucie, że nic nowego się nie da stworzyć, wynikało z odrzucenia podstawowych form komunikacji i kreacji, jakimi są figuratywność w sztuce, harmonia i melodia w muzyce oraz fabuła w prozie. To odrzucenie nie rozszerzyło możliwości artystów – przeciwnie niesłychanie je zawężyło i doprowadziło do poczucia estetycznego i intelektualnego wyczerpania. Stąd nieśmiały powrót do przeszłości i brak wiary w przyszłość.

Błąd jednak tkwi w potulnym przyjęciu fałszywego założenia późnych modernistów, jakoby podstawowy język dzieł artystycznych (figuratywność w sztuce, harmonia i melodia w muzyce oraz fabuła w prozie) byłby czymś przeszłym i skończonym. Była to konstatacja równie nonsensowna, jak gdybyśmy przyjęli, że naturalny język ludzki jest anachroniczny i należy się porozumiewać wyłącznie za pomocą gestów (lub nie porozumiewać w ogóle). Właśnie za pomocą naturalnego języka sztuki, muzyki i literatury można przekazać nieskończoną ilość całkowicie nowych treści, a błyskawiczny rozwój technik medialnych daje obecnie perspektywę pojawiania się nowych, radykalnie odmiennych nowoczesnych form przekazu.

Artystyczne spory o ponowoczesność mają bardzo słabe zastosowanie w nauce o rozwoju człowieka, a więc w psychologii i pedagogice. Przede wszystkim ani sztuka lub literatura, ani też krytyka literacka czy krytyka sztuki nie są naukami i ich diagnoza rzeczywistości (także kulturowej) nie jest dla naukowca zobowiązująca. Może natomiast zainteresować się pewnymi refleksjami, intuicjami artystów czy krytyków po to, aby je samemu rozwinąć naukowo. Ponadto mają one zastosowanie tylko do świata sztuki, muzyki i literatury. Mogą jednak mieć zastosowanie zarówno w nauczaniu przedmiotów artystycznych, jak i w objaśnianiu zjawisk artystycznych. Czym innym jest jednak opisywanie założeń ideowych pewnego kierunku, a czym innym bezkrytyczne używanie ideologii tego kierunku do diagnozy kultury. Twierdzenie postmodernistów, że już nic nowego nie da się wymyślić, nie jest naukową diagnozą (sztuka i krytyka nie mają uprawnień do naukowo wiążącej diagnozy). Powstanie postmodernizmu jest istotnie sygnałem wyczerpania się modernizmu XX-wiecznego w sztuce i literaturze. Ale postmodernistyczny relatywizm nie może zwolnić z obowiązku kształtowania bardzo dobrej formy w uczelniach artystycznych, nie powinien też zniechęcać do poszukiwania nowych rozwiązań, a jednocześnie nawiązywania do tradycji (które wcale nie musi być zabawą czy pastiszem).

Wydaje się natomiast, że pozytywnym efektem postmodernizmu jest zerwanie z negatywnymi skutkami snobizmu, to jest z ideologicznym przymusem awangardyzmu oraz ze sztucznym podziałem na sztukę wysoką i niską.

² D. Gwizdalanka, *Historia muzyki*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2009.

Postmodernizm przypomina też o wartości formy, języka oraz rozumienia konwencji, w której się pracuje, a także intelektualnego dyskursu z czytelnikiem. W opisie rzeczywistości kultury, w edukacji w tym zakresie oraz we własnej twórczości można wykorzystać zatem interesujące pomysły, inspiracje i refleksje postmodernistów, odrzucając jednocześnie źle uzasadnione twierdzenia i uogólnienia.

Przede wszystkim zaś należy rozróżnić nowoczesność (modernizm) jako pojęcie dotyczące świata sztuki, architektury, muzyki i literatury, od nowoczesności rozumianej jako opis świata społecznego oraz pozostałych aspektów cywilizacji, takich jak nauka i technika.

O ile w dziedzinie sztuki można jeszcze dyskutować, czy doszło do wyczerpania możliwości powstania nowych form (choć autor artykułu jest przekonany, że nie), o tyle o wyczerpaniu form i możliwości wręcz ewidentnie nie ma mowy w dziedzinie nauki i technologii, których rozwój w ostatnich czasach uległ gwałtownemu przyspieszeniu. Całkowitym nieporozumieniem jest także przenoszenie postmodernistycznego relatywizmu z obszaru sztuki na obszar nauki i techniki, którymi rządzą prawa twardego racjonalizmu oparte na dowodach i eksperymentach. Wielu postmodernistów natomiast odrzuciło spójność i racjonalizm nauki, a także wymaganie, aby nauka była odbiciem rzeczywistości. Do takich wniosków można dojść, czytając dzieła takich postmodernistycznych myślicieli, jak: Jacques Derrida (autor takich książek, jak *Chora; O gramatologii; Marginesy filozofii; Pismo i różnica*), Richard Rorty (*Filozofia a zwierciadło natury; Przygodność, ironia i solidarność; Obiektywność, relatywizm i prawda*), Michel Foucault (*Archeologia wiedzy; Słowa i rzeczy: archeologia nauk humanistycznych*), Paul Feyerabend (*Jak być dobrym empirystą; Przeciw metodzie*), Jean-François Lyotard (*Kondycja ponowoczesna; Postmodernizm dla dzieci*), Jean Baudrillard (*Symulakry i symulacja*). Ale właśnie samo to odrzucanie przez postmodernistów osiągnięć wiedzy naukowej powoduje wykluczenie postmodernizmu poza ramy nauki i uniemożliwia jej ocenę. Dlatego antynaukowy relatywizm postmodernistyczny nie może być przyjęty na bazie takich dojrzałych metodologicznie nauk jak psychologia czy pedagogika.

Jeszcze bardziej niebezpieczne jest przenoszenie postmodernistycznego relatywizmu z dziedziny zjawisk artystycznych na grunt zjawisk społecznych. Nieograniczonej swobody artysty (wszystko jest równie dobre) nie można przekładać na nieograniczone swobody polityka czy działacza społecznego, gdyż jego działania zawsze będą musiały być ograniczone przez prawa ludzi. Relatywizm przejawiany przez postmodernistów prowadzi do tolerowania nietolerancji. Jeśli wszystko jest dopuszczalne, to także przemoc i represje.

W życiu społecznym nie może być całkowitego relatywizmu – istnieje dobro, kiedy prawa ludzkie są szanowane, a obywatele mają pełne możliwości rozwoju i poszukiwania szczęścia, i zło, kiedy naruszane są prawa jednostek. Brak opowiedzenia się za prawdą czy nierozstrzygnięcie problemów jest tylko pozornym rozwiązaniem, gdyż w przyszłości może być źródłem ogromnych konfliktów – problemy te bowiem tylko będą narastać.

Podsumowując, można zacytować Jürgena Habermasa, że postmoderniści nie dostrzegają, że modernizacja jest wciąż jeszcze niedokończonym i niewyeksplloatowanym projektem „wielostronnego powiązania nowoczesnej kultury z praktyką codzienności”³.

II Jak rozumieć ponowoczesność

Ponowoczesność jako drugi okres nowoczesności

Zasadnicza hipoteza artykułu brzmi, że ponowoczesność to po prostu drugi okres nowoczesności, który różni się pod wieloma względami od wcześniejszego. Ta odmienność w zasadniczy sposób kształtuje warunki naszego życia, kulturę oraz wymagania pracy, dlatego ma też istotne znaczenie dla pedagogiki. Epoka, w której żyjemy, doczekała się wielu różnych nazw, jak na przykład cywilizacja postindustrialna, cywilizacja informatyczna, trzecia fala, New Age czy wreszcie ponowoczesność. Z różnych historycznych względów w środowisku humanistów (a więc także pedagogów) modne jest pojęcie „ponowoczesność”, choć inne środowiska preferują inne określenia (New Age lub postindustrializm). Niestety nazwa „ponowoczesność” ma jedną zasadniczą wadę, a mianowicie przedrostek „po” przed słowem „nowoczesność”. Jak bowiem należy to rozumieć? Czy właśnie jako następny, różny jakościowo etap nowoczesności (do takiego rozumienia tego słowa będę tutaj przekonywał), czy też jako zaprzeczenie nowoczesności, coś, co już nie jest nowoczesnością? Drugie rozumienie tego słowa jest dość częste i będę starał się wykazać jego absurdalność (na poziomie językowym przejawiającym się np. w twierdzeniu, że nowoczesność nie jest już nowoczesna). Aby uporządkować właściwe rozumienie słowa „ponowoczesność”, należy zacząć od analizy samego słowa „nowoczesność”. Można go rozumieć na trzy różne sposoby. Pierwsze, materialne znaczenie tego słowa, wywodzące się od terminu „nowe czasy”, oznacza świat, który jest gruntownie inny od poprzedniego, znacznie bardziej nowy, pod względem cywilizacyjnym, technologicznym, kulturowym. Oczywiście nie chodzi tutaj tylko o nowość w banalnie oczywistym sensie chronologicznym – bo tak rozumiejąc, zawsze żyjemy w czasach nowych. Mieszkaniec państwa Ostrogotów mógłby w VI wieku powiedzieć, że żyje w epoce nowoczesnej w stosunku do III czy IV wieku, czyli czasów Imperium Rzymskiego. Ale nie byłaby to prawda. Postęp ludzkości nie jest stały, bywają momenty regresji, a germańskie średniowiecze było kolosalną regresją w stosunku do cywilizacji rzymskiej (dopiero w XVIII wieku w Europie osiągnięto poziom dobrobytu późnego cesarstwa, i to tylko w Anglii).

Natomiast obecnie żyjemy w okresie wręcz nieprawdopodobnego przyspieszenia rozwoju cywilizacyjnego, tempa, którego ludzkość nie zaznała jeszcze nigdy, co więcej, tempo to ulega ciągle przyspieszeniu. Świat jest

³ J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, tłum. M. Łukaszewicz, Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983.

znacznie bardziej nowoczesny niż 20 lat temu, kiedy powstawały znane publikacje postmodernistów, a za następne 20 lat będzie jeszcze bardziej, wręcz w nieprzewidywalnym stopniu bardziej nowoczesny. O żadnym więc końcu nowoczesności w tym znaczeniu nawet nie ma mowy.

Rozumienie nowości w ponowoczesności

Drugie znaczenie słowa „nowoczesność” dotyczy bardziej klimatu wokół pojęcia „nowości”. W tym znaczeniu postawa nowoczesna to ceniecie tego, co nowe, twórcze i innowacyjne, to akceptowanie i propagowanie zmian. Ta postawa w historii ludzkości nie pojawia się od razu, gdyż ludzie przez wieki cechował pewien konserwaryzm i nieufność wobec nowości. Zamiłowanie do tego, co nowe i piękne, pojawia się w starożytnej Grecji. Starożytny Rzym był bardzo innowacyjny w technologii, administracji i prawie, a bardziej zachowawczy w kwestii myśli i obyczajów. Wczesne średniowiecze było zachowawcze we wszystkich obszarach, ale w późnym średniowieczu pojawia się silna innowacyjność, najpierw technologiczna, a później intelektualna. Innowacyjność we wszystkich zakresach cechuje Renesans, ale spotyka się z ogromnym oporem. Dopiero mniej więcej na przełomie XVIII i XIX wieku nowość staje się wartością dominującą. Opór wobec nowości, choć silny, maleje, a w konflikcie między nowym i starym wyraźnie zaczyna wygrywać nowe. Ale nigdy jeszcze to co nowe nie cieszyło się tak wielkim prestiżem i wzięciem jak obecnie. Innowacyjność jest obecnie centrami strategiczną ideą współczesnej gospodarki i cywilizacji. W tym sensie przewidywanie niektórych postmodernistów sprzed kilkunastu lat, że to co nowe przestanie już być ważne, okazało się całkowicie mylne. Natomiast istotne jest to, że stosunek do nowości stał się znacznie bardziej racjonalny, pragmatyczny i pozbawiony ideologicznego zadęcia. Dlatego częściej używa się w tej chwili pojęć „rozwój” oraz „innowacyjność” niż „postęp”, przy czym pojęcie „innowacyjności” jest znacznie bardziej nasycone umiłowaniem i propagowaniem nowości, proponuje też o wiele większą skuteczność w jej szerzeniu. Pojęcie „postępu” w ideologiach lewicowych było zbyt ogólnikowe, ideologiczne.

Natomiast innowacyjność postuluje konkretność i pragmatyzm rozwiązań. Ponadto innowacyjność jest z istoty swojej skutkiem wolnych indywidualnych działań konkretnych firm i ludzi, a nie procesem odgórnie kierowanym przez państwo czy jakiś niesprecyzowany duch dziejów. W dzisiejszych czasach coraz częściej odrzuca się rozwiązania awangardowe, oderwane od realiów życia, potrzeb ludzi oraz dorobku cywilizacyjnego. Nowość przestała być wartością samą w sobie, ma sens tylko wtedy, kiedy jest naprawdę użyteczna. Dlatego obecne rozumienie nowości i rozwoju jest na pewno inne niż w późnej pierwszej nowoczesności. Tak też staram się interpretować klimat ponowoczesności czy drugiej fazy nowoczesności. Natomiast interpretację postmodernizmu twierdzącą, że w ponowoczesności nowość jest nieważna lub tym bardziej niemożliwa, należy uznać za absurdalną. Nowość i innowacyjność jest możliwa, bardzo ważna i wręcz konieczna dla coraz większej liczby ludzi i całych społeczeństw.

Nowoczesność jako forma świadomości

Wreszcie istnieje jeszcze trzecie rozumienie nowoczesności – jako pewnej świadomości. Najbardziej istotną jej cechą jest uznanie człowieka jako autora czy przynajmniej współautora rzeczywistości, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Nie jest to tylko uznanie człowieka jako racjonalnego wolnego podmiotu, gdyż taka refleksja pojawiła się już w epoce, którą można byłoby nazwać klasyczną (Sokrates, Platon czy Arystoteles, na wschodzie zaś Laozi, Budda czy Konfucjusz). Można mówić o okresie barbarzyństwa (bardzo różnicowanego) do czasów Sokratesa i Platona, o okresie klasycznym i o okresie nowoczesnym. Platon, Sokrates czy św. Tomasz z Akwinu to wielcy klasycy, natomiast Kartezjusz czy Kant to już myśliciele na wskroś nowocześni. Myślenie nowoczesne nie stoi w sprzeczności z myśleniem klasycznym, tylko w pewnym istotnym zakresie transcenduje poza to myślenie (podobnie jak się ma relacja fizyki Einsteina do klasycznej fizyki Newtona). Klasycy potrafili wspaniale opisać sens rzeczywistości wokół człowieka oraz wielkość jego umysłu, natomiast myśliciele nowocześni po prostu spostrzegli, że zarówno ta rzeczywistość, jak i ten umysł są w ogromnym stopniu autorską konstrukcją samego człowieka. Wielu autorów, np. Jadwiga Staniszkis, uważa, że tak rozumiana nowoczesność zaczyna się od Wilhelma Ockhama i tak zwanej rewolucji nominalistycznej. Byłbym skłonny ostrożnie zgodzić się z tym poglądem, choć sięgamy rzeczywiście dość daleko w przeszłość, w wiek XIV, w mroki średniowiecza. Są to jednak mroki już pozorne, mocno rozjaśnione ogromną aktywnością intelektualną i cywilizacyjną, która zaczęła się już wcześniej, w XII i XIII wieku. Istota rewolucji nominalistycznej polegała na stwierdzeniu, że ludzkie pojęcia nie są bytami obiektywnymi, ale że są tworem jego umysłu. Samo to twierdzenie dla naiwnej, skłonnej do hipostaz, alegorii i personifikacji umysłowości średniowiecznej było szokiem, sam zaś Ockham musiał szukać schronienia u cesarza Ludwika IV Bawarskiego, który był inteligentnym, odważnym i radykalnym nonkonformistą. Ale jego myśl szybko przyjęła się na Sorbonie, a potem w Oksfordzie⁴. Tego nurtu nie dało się już zatrzymać. Jednocześnie nastąpił przełom w gospodarce, myśleniu i kulturze w miastach włoskich i niderlandzkich. Odrodzenie, wielcy myśliciele XVII wieku (Kartezjusz, Leibniz, Spinoza) oświecenie z Kantem i Lockiem, idealisci romantyczni – to kolejne kamienie milowe w rozwoju nowoczesnej świadomości. W dalszym ciągu artykułu będę starał się udowodnić, że takie rozumienie nowoczesności – jako konstruktywistyczne ujęcie człowieka jako autora swojego losu, refleksyjnego twórcy wewnętrznej reprezentacji świata oraz aktywnego aktora w tworzeniu i zmienianiu świata zewnętrznego jest jeszcze bardziej aktualne niż kiedykolwiek, choć zmieniły się tu pewne akcenty i wzrosła samoświadomość tych procesów.

⁴ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii. T. 2. Filozofia nowożytna do roku 1830*, PWN, Warszawa 1958.

Nowoczesność a nowożytność

Z kolei historycy stosują jeszcze jedno pojęcie – nowożytność. Jej początek wyznacza koniec średniowiecza. Historycy, jako granic, szukają spektakularnych wydarzeń historycznych, takich jak upadek Konstantynopola czy odkrycie Ameryki przez Kolumba, ale w zasadzie coraz częściej uważa się, że w istocie średniowiecze umarło znacznie wcześniej, potem zaś zostały tylko jego relikty (choć często potężne). Wydaje się, że można na serio sądzić, że myśl Ockhama zamyka średniowiecze w sensie ideowym, podobnie jak twórczość Dantego czy Boccaccia w sensie literackim, tak więc właściwy koniec średniowiecza to raczej wiek XIV niż XV. Dlatego pojęcie „nowożytności” i „nowoczesności” w sensie pojawienia się pewnej świadomości (choć wcale jeszcze nie powszechnej) się pokrywają.

Warto odnieść pojęcie „ponowoczesności” także do innych ważnych klasyfikacji, zwłaszcza do powszechnie już zaakceptowanych pojęć epoki post-industrialnej oraz informatycznej. Przyjmuje się, że ludzkość cywilizowana przeżyła trzy epoki: epokę agrarną, przemysłową i informatyczną. Epoka agrarna zaczęła się od rewolucji neolitycznej oraz wprowadzenia osiadłego rolnictwa i trwała do rozpoczęcia I rewolucji przemysłowej (około 1750 roku). Epokę agrarną charakteryzował skrajny kolektywizm i organicyzm społeczny, a także całkowite podporządkowanie grupom religijnym oraz stanom. Epoka przemysłowa trwała od I rewolucji przemysłowej do lat 50. XX wieku. Możliwości gospodarcze zwiększyły się znacznie, bardzo spadła śmiertelność, a ludzkie życie wydłużyło się przy stosunkowo nadal wysokiej rozrodzności. W dalszym ciągu utrzymały się jeszcze tendencje kolektywistyczne, chociaż kolektywizm grup stanowych i religijnych zastąpił kolektywizm narodowego państwa. Państwa te walczyły bezlitośnie ze sobą i świat (zwłaszcza Europa) przeszedł przez serię wyjątkowo krwawych i brutalnych wojen, co omal się nie skończyło nuklearną katastrofą ludzkości. Natomiast jednostka, przynajmniej częściowo, zaczęła odkrywać swoje prawa, w tym prawo do szczęścia. Końcowy okres epoki przemysłowej (w dużym stopniu skutkiem wspomnianych krwawych wojen) obfitował w niezwykle gwałtowne wstrząsy. Ich efektem był awangardyzm – tendencja do odrzucenia całego dorobku ludzkości, zarówno w sferze politycznej i gospodarczej (komunizm, faszyzm), jak i w sferze artystycznej. Innym wykwitem późnej epoki przemysłowej był uproszczony racjonalizm neopozytywistyczny, rezygnujący w zakresie psychologii z pojęcia autonomii i podmiotowości człowieka, pragnący zbudować ściśle scjentystyczny i kierowany przez ekspertów świat mechanicznego konformizmu, jak np. w utopii *Walden Two* Burrhusa Skinera⁵. Krytyka nowoczesności przez postmodernistów dotyczyła właśnie efektów tego schyłku pierwszej moderny.

⁵ B.F. Skinner, *Walden Two*, The Macmillan Company, New York, 1948.

III. Cechy rzeczywistości ponowoczesnej

Ponowoczesność jak epoka postindustrialna

Obecnie żyjemy w epoce informatycznej (postindustrialnej). Stawiam hipotezę, że ponowoczesność jest tożsama z epoką postindustrialną. Epoka ta przyniosła ze sobą zupełnie inne wyzwania, wymagania i cele. Początkiem nowej ery było wynalezienie tranzystora, który zastąpiwszy szybko tradycyjne lampy elektroniczne, umożliwił transformację i emisję informacji na ogromną skalę, przyczyniając się do szybkiego rozwoju telekomunikacji oraz komputeryzacji. Zasadniczym czynnikiem rozwoju gospodarki stała się wiedza i twórczość, Lata 60. XX wieku przyniosły rewolucję obyczajową, nową muzykę i nową świadomość. Rozwinęła się psychologia humanistyczna, skoncentrowana na dążeniu człowieka do samorealizacji (Abraham Maslow, Carl Rogers). Jednocześnie kolejne kryzysy ekonomiczne przyniosły załamanie dotychczasowej gospodarki opartej na wielkoprzemysłowych, pochłaniających ogromne ilości energii zakładach pracy. Upadł system socjalistyczny, będący produktem późnej epoki przemysłowej, ale zmienił się również gruntownie system kapitalistyczny. W wyniku rewizji dotychczasowych poglądów powstały dwie istotne koncepcje: postmodernizm, w większym stopniu rozwijany w środowisku humanistycznym i literackim, oraz New Age, bliższy modnym kierunkom kultury popularnej, ale także rozwijający się w środowisku fizyków i filozofów pod postacią ruchu tzw. nowej świadomości. Choć kierunki te pod wieloma względami się różnią (postmodernizm jest bardziej schyłkowy, dekadentki, dekonstruktywny, często pesymistyczny, a New Age – przeciwnie – zwiastuje początek zupełnie nowej epoki, jest optymistyczny i wierzy w nieograniczone możliwości ludzkiej podmiotowości), to jednak bywa, że głoszą podobne idee, dobrze określające charakter naszych czasów. Są to systemowość, złożoność i dyskursywność. Skończył się już czas wielkich narracji głoszonych przez kulturę i społeczeństwo. Jednostka sama stała się autorem narracji (w związku z tym rozwinęła się także psychologia narracyjna). Epokę, w której żyjemy, często nazywa się ponowoczesnością. Przedrostek „po” jednak budzi wiele nieporozumień i czasami błędnie jest rozumiany (choć sami niektórzy postmoderniści przyczynili się do tego nieporozumienia), dlatego ponowoczesność rozumie się jako zakończenie epoki, w której to, co nowe, jest cenne (jedno rozumienie nowoczesności), lub też kwestionujące wysoką rolę podmiotowości oraz racjonalności, charakterystyczne dla drugiego rozumienia nowoczesności. Takie rozumienie jest błędne. Nowość i postęp są nadal w cenie. W istocie nigdy jeszcze nie było w dziejach ludzkości tak wielkiego przyspieszenia w rozwoju nauki i techniki, nic też nie zapowiada kryzysu szeroko rozumianej racjonalności i podmiotowości ludzkiej. Natomiast zmienia się ich rozumienie.

Spółeczeństwo ryzyka i refleksji

Postęp już nie jest rozumiany jako wielka narzucona narracja, ale jako skutek decyzji poszczególnych ludzi pragnących poprawić swoje życie czy dokonać

twórczej ekspresji. Racjonalność nie jest tylko procedurą eksperymentów, ale całościowo rozumianą kompetencją ludzkiego umysłu, obejmującą także refleksyjność, sztukę, inteligencję emocjonalną, intuicję, empatię etc. Podmiotowość nie jest pustym konstruktem czy epifenomenem, jak chcieli behawiorysty. Jest ona znacznie bardziej złożona i bogata, niż dawniej sądzono. Jeśli coś się zakończyło i straciło swój sens, to skrajny awangardyzm, skrajny kolektywizm oraz skrajny pozytywizm, które podważały sens istnienia ludzkiej podmiotowości, a były charakterystyczne dla późnej epoki przemysłowej. Dlatego warto interpretować ponowoczesność jako drugą fazę nowoczesności. Podobny pogląd reprezentuje również Ulrich Beck⁶. Ponowoczesność oznacza dla niego globalizację nowoczesnych instytucji i wyzwolenie społecznego życia z tradycji, obyczaju i rytuału. Miejsce społeczeństwa przemysłowego zajmuje społeczeństwo ryzyka. Tradycyjni postmoderniści (np. Lyotard) w istniejącym świecie widzieli przede wszystkim chaos i brak porządku, Beck natomiast raczej spozstrzega w nim ryzyko i niepewność, a porządek interpretuje jako kontrolę ryzyka. Wedle niego ryzyko nie łączy się z zagrożeniami naturalnymi (te są wyraźnie mniejsze niż dawniej), ale przede wszystkim z własnymi działaniami, których dalszych konsekwencji nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Podmiotowość jednostki wcale nie słabnie, przeciwnie – jest na tyle istotna i ma na tyle wolności indywidualnego wyboru, że wiąże się to z większym ryzykiem życia niż dawniej. Beck nie uważa, aby przestał być możliwy postęp społeczny, ale nie będzie już on raczej wynikiem wielkich zaplanowanych akcji oraz idei politycznych (wielkich narracji według Lyotarda), ale nowego aktywizmu jednostek wyrażającego się przede wszystkim w działaniach subpolitycznych. Ludzie sami przyjmują odpowiedzialność za swój los i swoje szczęście, co łączy się dla nich z większym ryzykiem, ale też daje szansę większej satysfakcji i nowego, oddolnego, bardziej zrównoważonego postępu społecznego. Manuel Castells⁷ utrzymuje w swojej teorii gospodarki sieci, że tożsamość jednostki staje się w naszej epoce kwestią otwartą, nie jest już czerpana z przeszłości, tylko czynnie wytwarzana w interakcji z innymi. Dalszy postęp jest możliwy dzięki rozwojowi informatyzacji, która odnowi wspólnotowość niezależnych podmiotów. Anthony Giddens⁸ uważa, że najważniejszą cechą w społeczeństwie informatycznym jest refleksyjność. W dawnych społeczeństwach życie ludzkie podlegało tradycji i obyczajowości, pozwalając na mniej refleksyjny styl życia. Obecnie życie zmusza nas do ciągłych indywidualnych, niezależnych decyzji, za które podejmujemy odpowiedzialność.

⁶ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, tłum. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2002.

⁷ M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford 1996.

⁸ A. Giddens, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

IV. Rozwojowe i edukacyjne aspekty ponowoczesności

Edukacja spełnia swoją rolę, gdy prawidłowo przygotowuje młodego człowieka do życia w otaczającym świecie, do spełnienia swojej funkcji w istniejącym społeczeństwie i jednocześnie dając mu szansę wszechstronnego rozwoju jako człowieka. Edukacja, wedle Kwiecińskiego⁹, obejmuje wszelkie wpływy osobotwórcze prowadzące do ukształtowania się jednostki świadomej swoich możliwości rozwojowych, o ugruntowanej tożsamości, zdolnej do aktywnej samorealizacji, podejmowania zadań ponadosobistych i dalekich oraz odtwórczego współdziałania w różnych wspólnotach: narodowej, kulturalnej i globalnej. Zasadnicze pytanie dla edukacji brzmi zatem: jakie jest znaczenie ponowoczesności w rozwoju człowieka. Jakie cechy warto i można w nim rozwijać, aby odnalazł się w obecnych burzliwych czasach. Wydaje się, że takie najważniejsze cechy to twórczość i innowacyjność, pozytywność, refleksyjność, elastyczność połączona ze świadomym zarządzaniem ryzykiem oraz globalna świadomość.

Twórczość na podstawie znajomości i szacunku dla dorobku cywilizacyjnego

Kluczową cechą w ponowoczesności jest kreatywność. Dzięki niej możemy najbardziej efektywnie dostosowywać się do otoczenia, a zarazem go przekształcać. Twórczość jest najcenniejszym zasobem i wymogiem we współczesnej cywilizacji i zarazem daje największą szansę rozwinięcia własnego potencjału. Autor tego artykułu definiuje twórczość jako transformację informacji i materii prowadzącą do powstania użytecznego, wartościowego, nowego i oryginalnego produktu. Wedle Edwarda Nęcki¹⁰ jest to proces psychiczny, podczas którego podmiot dochodzi do nowego i cennego wyniku. Twórczość jest zwykle związana z postępem i rozwojem, gdyż najogólniej mówiąc, twórczość to po prostu spowodowanie nowego korzystnego stanu rzeczy. W psychologii poznawczej twórczość jest rozumiana przede wszystkim jako proces heurystyczny, w przeciwieństwie do podejścia algorytmicznego, lub jako efektywny sposób stosowania schematów poznawczych. Szkoła może i powinna uczyć jednocześnie nowoczesności myślenia, umiłowania postępu cywilizacyjnego z równoczesnym zapoznaniem z wielkością kulturowego dorobku ludzkości. Nowość wcale nie musi oznaczać permanentnej rewolucji, szokowania, usiłowania za wszelką cenę zrobienia czegoś niesłychanego i niewyobrażalnego; wprowadza ją każdy przypadek cennej niepowtarzalności – wystarczy zatem po prostu być autentycznym i prawdziwym, aby dysponując wiedzą i warsztatem, stworzyć nowe i cenne dla kultury dzieło. Kreatywność przynosi wielkie pożytki społeczne, ale jednocześnie bardzo dużo satysfakcji

⁹ Z. Kwieciński, *Składniki i aspekty edukacji*, [w:] *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, red. H. Muszyński, Wydawnictwo UAM, Poznań 1989.

¹⁰ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1987.

jednostkom. Istnieje bardzo silny obustronny związek pomiędzy poczuciem szczęścia a kreatywnością.

Współczesne koncepcje edukacji twórczej

Najważniejszą koncepcją wydaje się tu ideologia edukacyjna progresywizmu Lawrence'a Kohlberga. Prezentuje ona stanowisko interakcjonistyczne, czyli wzajemnego związku przekazu kulturowego z indywidualnym wzrostem jednostki. Koncepcja ta w pełni korzysta ze współczesnych osiągnięć psychologii, a rolę edukacji pojmuje jako wspieranie rozwoju niezależnej ludzkiej jednostki. Również ważne są tutaj koncepcje pedagogiki humanistycznej i wychowania integralnego. Należy do nich zaliczyć zwłaszcza koncepcje Heinricha Daubera¹¹, Volkera Buddrusa¹², Neila Postmana¹³ i Leo Buscagliasa¹⁴. W świetle pedagogiki humanistycznej oraz integralnej człowiek jest ujmowany jako istota naturalnie dążąca do rozwoju, harmonii z sobą i otaczającym światem. Jest to jednak również istota podatna na destrukcję, zarówno somatyczną, jak i psychiczną, która może ujawnić się w każdej chwili. Działanie pedagogiczne musi być zatem ukierunkowane na inną osobę we wszystkich jej wymiarach: umysłowym, emocjonalnym, psychicznym i fizycznym, zarówno w warstwie rdzeniowej, jak i procesualnej.

W centrum tej pedagogiki znajduje się podmiot działający w swoim środowisku fizycznym, społecznym i kulturowym, który nie powinien być blokowany przez obce jemu elementy. Najważniejszą zasadą tej pedagogiki jest zasada holizmu i kongruencji. Podkreśla się tutaj integralność organizmu i środowiska podmiotu, jego doświadczeń, uczuć i myśli.

Wedle Heinricha Daubera¹⁵ współczesne społeczeństwo w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy współkształtować. W pracy pedagogicznej najważniejsze jest ćwiczenie się w dialogu z innymi ludźmi, ze światem i samym sobą. Umożliwia to edukacja integralna, rozumiana jako proces duchowy, w którym dochodzi do wymiany osobiście znaczących wrażeń, uczuć i procesów myślowych, co daje uczniom poczucie społecznej jedności. Potrzebna jest tutaj empatia, dialog oraz tworzenie wspólnego świata.

Leo Buscaglias¹⁶ uważa, że człowiek ma prawo do bycia i doświadczania swego życia takim, jakim ono jest. W związku z tym powinien aktywnie wpływać każdego dnia na swoje życie i na formowanie swojej osobowości,

¹¹ H. Dauber, *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.

¹² V. Buddrus, *Pedagogika humanistyczna w Niemczech*, tłum. B. Śliwerski, „Forum Oświatowe” 1995, nr 1–2.

¹³ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1995.

¹⁴ M. Bönsch, *Pädagogik des Optimismus. Zur Rezeption der Arbeiten Leo Buscaglias*, „Forum Pädagogik”, 1990, nr 2.

¹⁵ H. Dauber, *op. cit.*

¹⁶ M. Bönsch, *op. cit.*

zdając sobie jednocześnie sprawę, że jest częścią określonego świata i jego struktury. W procesie edukacji jednostka powinna rozpoznać swoje więzy ze światem i nauczyć się wpływać na niego dzięki swojemu twórczemu potencjałowi. Potrzebna jest bowiem zawsze jakaś transgresja poza samego siebie, znajdowanie odniesienia w świecie wierzeń czy kultury innych ludzi. Hasło autora brzmi: „wykorzystuj rzeczy, ale ludzi kochaj”.

Sz szczególnie ważną rolę odgrywa koncepcja pedagogiki krytycznej, stworzona przez Jürgena Habermasa¹⁷. Uczony ten jest również zaniepokojony racjonalnością instrumentalną, która polega na manipulowaniu uczniem, i przeciwstawia jej racjonalność komunikacyjną, w której występuje niezapóźniony przez struktury władzy kontakt międzyludzki. Obraz świata jest tu uzgadniany pomiędzy nauczycielem a uczniem, przy czym powinny być spełnione następujące warunki:

- prawomocność roszczenia do prawdy – przyjmowanie tylko takich sądów, które uzna się za racjonalnie uzasadnione;
- prawomocność roszczenia do wartości – uzgadnianie wartości, równe szanse wysuwania i kwestionowania wszystkich twierdzeń;
- prawomocność roszczenia do szczerości – równe szanse do szczerego wyrażania swoich przekonań, intencji i postaw;
- prawomocność roszczenia słuszności założonych norm – obie strony muszą mieć równe szanse wysuwania żądań i postulatów.

Dyskurs komunikacyjny, wedle Habermasa, nie ogranicza się tylko do intencji argumentujących podmiotów, ale uzależniony jest również od racjonalności struktur społecznych. Edukacji nie da się zatem oddzielić od jej społecznego tła.

Koncepcje edukacji twórczej wychodzą poza ograniczenia podejścia modernistycznego i postmodernistycznego, pozwalają szukać syntez naszych czasów. Ich pewną wadą jest to, że nie do końca zauważają specyfikę tego, iż edukacja współczesna będzie istnieć w niesłychanie stechnicyzowanym świecie postindustrialnym, informatycznym.

Koncepcje te zawierają silne akcenty humanistyczne, słusznie podkreślając konieczność autonomii i indywidualizmu oraz całkowite odejście od autokratyzmu i heteronomii. Jednakże w wysoko stechnicyzowanym ponowoczesnym świecie równie ważna, obok autonomii, jest racjonomia (racjonalność), a więc podejmowanie pewnych działań, dlatego tylko, iż każe tak robić rozum i niezbędne ustalone procedury lub instrukcje obsługi różnych urządzeń, na co zwykle rozsądny człowiek sam się autonomicznie zgadza.

W obszarze technologii wolność staje się rzeczywistością heglowskim rozumieniem konieczności. Świat społeczny staje się coraz bardziej złożony, zatem nie wystarczy tylko formułowanie właściwych sądów, ale konieczne są także odpowiednie działania i dyspozycje do tych działań.

Dlatego też w procesie wychowania konieczny będzie powrót do idei charakteru oraz cnót, przy jednoczesnym szacunku dla osobowości i indywidualności.

¹⁷ J. Habermas, *op. cit.*

Pozytywność myślenia, emocji i działania

Obecnie w psychologii coraz większe znaczenie zdobywa nurt tzw. psychologii pozytywnej. Jej celem jest prowadzenie badań i programów służących zwiększeniu jakości ludzkiego życia, doskonaleniu ludzkich cnót i pomoc w osiągnięciu szczęścia. Dobrostan człowieka staje się obecnie jednym z najważniejszych pojęć nie tylko psychologicznych, ale także społecznych, a nawet ekonomicznych. Badania wykazują, że ludzie szczęśliwi są bardziej kreatywni, bardziej prospołeczni i altruistyczni. To, że szczęście jednostki staje się widocznym i powszechnie akceptowanym celem, nie znaczy wcale, że jest go łatwo osiągnąć, ponieważ w świecie ponowoczesnym spotykamy się z wielką liczbą psychologicznych niebezpieczeństw oraz z narastającą epidemią depresji. Wiemy już, że do szczęścia trzeba również wychowywać. Pozytywność oznaczałaby po prostu zdolność do pozytywnego myślenia, wzbudzania pozytywnych uczuć oraz pozytywnego działania.

Pozytywne myślenie to właśnie pragmatyczny optymizm i realistyczna wiara w sukces, to budowanie pozytywnego, optymistycznego obrazu świata, widzenie we wszystkim więcej jasnych stron niż ciemnych (pamiętajmy, że nowoczesny człowiek wie, że to, co widzi, przeżywa i doświadcza, jest przede wszystkim konstrukcją jego umysłu). Znany krytyk i teoretyk kultury Krzysztof Teodor Toeplitz¹⁸ uważa pragmatyczny optymizm za jedną z głównych cech społeczeństwa ponowoczesnego. Z kolei Alan Waterman¹⁹ uznaje eudajmonizm, czyli dążenie do szczęśliwości, jako istotny element etycznego indywidualizmu, który z kolei silnie łączy się z kreatywnością.

Pozytywna emocjonalność to przewaga uczuć pozytywnych nad negatywnymi, przy czym te ostatnie, jeśli już występują, mają charakter korygujący, a nie destruktywny, jest to także zasadnicza postawa akceptacji siebie, świata i ludzi, przy świadomości istniejących wad oraz chęci ich zmiany na lepsze.

Pozytywne działanie jest też ważne, nie wystarczy bowiem samo pozytywne myślenie (jak błędnie uczą niektóre popularne książki). Myśl, aby była skuteczna, musi być wsparta działaniem efektywnym, dopasowanym do intencji i sytuacji.

Pozytywna emocjonalność i pozytywne działania są obiektem zainteresowań Martina Seligmana²⁰. Jest on jednym z twórców psychologii pozytywnej, a jego oryginalna koncepcja jest współczesną formą eudajmonizmu perfekcjonistycznego. Oparta jest zatem na idei rozwijania cnót, na kształtowaniu pozytywnych uczuć i pozytywnego charakteru. Wedle Martina Seligmana źródłem prawdziwego szczęścia są gratyfikacje, wynikające z oddania się bez reszty, temu co się robi, oraz z zaangażowania ujawniającego mocne strony i cnoty człowieka.

¹⁸ K.T. Toeplitz, *Drzwi do przepaści*, „Polityka” 2009, nr 12.

¹⁹ A.S. Waterman, *Individualism and Interdependence*, „American Psychologist” 1981, nr 36, s. 762–773.

²⁰ M.E.P. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005.

Seligman²¹ wymienia sześć kardynalnych, uniwersalnych cnót: mądrość i wiedzę, odwagę, miłość i humanitaryzm, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość, duchowość i transcendencję. One z kolei składają się z mocnych stron.

Na mądrość i wiedzę składają się: ciekawość świata (w tym otwartość na doświadczenia, elastyczność sądów), zamiłowanie do nauki i wiedzy, krytycyzm myślenia (w tym brak uprzedzeń), inteligencja praktyczna i zdolności manualne, połączone z pomysłowością, oryginalnością i zaradnością, inteligencja społeczna i emocjonalna oraz dystans poznawczy, czyli zdolność przyjmowania punktów widzenia innych osób.

Cnotę odwagi wyznaczają mocne strony: męstwo i dzielność moralna oraz fizyczna (gotowość do poświęceń dla obrony istotnych wartości), wytrwałość w realizacji celów, połączona z sumiennością, prawość, uczciwość i autentyczność.

Na cnotę miłości i humanitaryzmu składają się: uprzejmość, dobroć i wielkoduszność, zdolność do kochania, a także zdolność do przyjmowania miłości.

Cnota sprawiedliwości obejmuje: postawę obywatelską, połączoną z obowiązkowością, lojalnością i zdolnością do pracy zespołowej, uczciwe i równe traktowanie innych, bez uprzedzeń, oraz zdolności przywódcze, połączone z umiejętnościami organizacyjnymi.

Cnotę wstrzemięźliwości wyznaczają mocne strony: samokontrola, połączona z umiejętnością regulowania własnych emocji i odraczania gratyfikacji, rozwaga, połączona z dyskrecją i ostrożnością, oraz skromność.

Na najwyższą cnotę transcendencji składają się: potrzeba piękna i doskonałości, odczuwanie wdzięczności, nadzieja i optymizm, duchowość, połączona z poczuciem celu i sensu życia oraz sensu wszechświata (co może być związane z religijnością), współczucie, połączone ze zdolnością do wybaczenia, wesołość wraz z poczuciem humoru, oraz zapał, czyli pasja, entuzjazm, namiętność – oddanie się w całości temu, co się robi.

Aby być w pełni szczęśliwym, te cnoty należy wykorzystywać do osiągnięcia wartościowych celów. Szczęścia może się każdy nauczyć, bo każdy może rozwinąć swoje cnoty i mocne strony.

Choć bardzo ważne jest rozwijanie tych wszystkich cnót i mocnych stron, Seligman²² zaleca, aby szczególnie skoncentrować się na stymulowaniu własnych zalet sygnaturowych, czyli właściwych dla danej jednostki. Najwięcej można osiągnąć, wykorzystując swoje najmocniejsze strony. Niemniej wszystkie cnoty są ważne, gdyż dzięki nim człowiek może osiągnąć w pełni pozytywność uczuć, myślenia i działania. Kiedyś rozwijanie cnót było podstawowym programem wychowawczym i edukacyjnym. Warto powrócić do tej tradycji w nowoczesnym ujęciu zaproponowanym przez Seligmiana.

²¹ *Ibidem.*

²² *Ibidem.*

Refleksyjność

Anthony Giddens²³ uważa, że najważniejszą cechą w epoce ponowoczesnej jest refleksyjność. W dawnych społeczeństwach życie ludzkie podlegało tradycji i obyczajowości, które narzucały pewne automatyzmy zachowania, na które już nie możemy sobie pozwolić. Ale refleksyjność nie przychodzi sama z siebie, należy ją wykształcić. W ponowoczesności jednostka jeszcze mocniej podlega pokusom automatyzmów zachowania oraz impulsywności (tak przecież działają reklama, popkultura, konsumpcjonizm, populistyczna propaganda). Epidemią naszych szkół staje się ADHD, którego istotną cechą jest właśnie impulsywność. W przeciwieństwie do dawnych czasów automatyzm zachowania prowadzi obecnie do dotkliwych porażek.

Istnieje kilka aspektów refleksyjności. Pierwszy aspekt refleksyjności to właśnie przeciwieństwo impulsywności, czyli umiejętność zatrzymania się, pomyślenia, krytycznej analizy, kontrolowania swoich emocji i zachowania, zdolność odraczania nagrody. Refleksyjność nie oznacza jednak wcale tłumienia swoich wewnętrznych impulsów, które mogą być kreatywne. Oznacza po prostu umiejętność poddawania ich racjonalnej analizie. Drugi aspekt refleksyjności, ściśle związany z pierwszym, to odpowiedzialność za swoje decyzje i wybory, odpowiedzialność zarówno wobec siebie, jak i innych.

Ale oprócz wspomnianych rodzajów refleksyjności behawioralnej bardzo ważna jest refleksyjność intelektualna. Wspomnieliśmy już, iż ponowoczesność charakteryzuje złożoność i systemowość. Nieprzypadkowo dwie szybko rozwijające się interdyscyplinarne dziedziny wiedzy to teoria systemów oraz teoria złożoności, obie bowiem opisują rzeczywistość tak, jak ją widzimy w świecie ponowoczesnym. Nie chodzi tylko o to, że otaczający nas świat społeczny i technologiczny stał się niezwykle skomplikowany, ale o to, że na naszym poziomie wiedzy dopiero udało nam się zobaczyć, jak złożona i jednocześnie systemowa jest rzeczywistość wszechświata. Jednocześnie spstrzegamy, jak bardzo złożone i systemowe jest życie społeczne, a wreszcie, jak złożona i systemowa jest psychika człowieka.

Tak rozumiana refleksyjność łączy się także z pojęciem mądrości, które na nowo powraca do łask psychologii. A mądrość jest czymś znacznie więcej niż inteligencja. Składają się na nią nie tylko kompetencje intelektualne, ale też postawa wobec świata i innych ludzi.

Według Martina Seligmana mądrość jest jedną z podstawowych cnót, których rozwijanie jest dla jednostki źródłem szczęścia. Podstawowe elementy mądrości: ciekawość świata, zamiłowanie do nauki i wiedzy, krytycyzm myślenia, inteligencja praktyczna i zdolności manualne, inteligencja społeczna i emocjonalna oraz zdolność przyjmowania punktów widzenia innych osób powinna rozwijać edukacja.

²³ A. Giddens, *op. cit.*

Elastyczność i zarządzanie ryzykiem

Ulrich Beck²⁴ uważa, że miejsce społeczeństwa przemysłowego zajmuje społeczeństwo ryzyka. Tradycyjni postmoderniści (np. Lyotard) w istniejącym świecie widzieli przede wszystkim chaos i brak porządku, Beck natomiast raczej spostrzega w nim ryzyko i niepewność, a porządek interpretuje jako kontrolę ryzyka. Ryzyko wedle niego nie łączy się z zagrożeniami naturalnymi (te są wyraźnie mniejsze niż dawniej), ale przede wszystkim z własnymi działaniami, których dalszych konsekwencji nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Podmiotowość jednostki wcale nie słabnie, przeciwnie – jest na tyle istotna i ma na tyle wolności indywidualnego wyboru, że wiąże się to z większym ryzykiem życia niż dawniej. Zygmunt Bauman²⁵, mówiąc o ponowoczesności, ma na myśli płynną nowoczesność, gdzie na miejsce propozycji zmian totalnych, charakterystycznych dla późnej pierwszej nowoczesności, przynoszących obietnicę pewnej przyszłości, pojawia się niekończąca seria zmian, pochodzących od niezliczonej liczby niezależnych podmiotów, czego efektu oczywiście nie da się przewidzieć. Czasy ponowoczesności wypełnione są ciągłą dekonstrukcją istniejącego porządku²⁶. David Harvey²⁷ z kolei określa ponowoczesność jako całkowitą akceptację efemeryczności, fragmentyzacji i braku ciągłości. Nic dziwnego, że podstawowym wymogiem stawianym w tej sytuacji przed jednostką jest elastyczność²⁸. Raz zdobyta wiedza nie gwarantuje już pracy w przyszłości, a wciąż zmieniające się warunki zmuszają do ciągłego dostosowywania się²⁹. Człowiek jest już skazany na uczenie się przez całe życie. Jednakże nie wystarczy tu tylko ciągłe pogłębianie wiedzy w jednej specjalizacji, co było już charakterystyczne dla późnej nowoczesności. Może się bowiem okazać, że ta specjalizacja w ogóle zniknie lub okaże się nieaktualna, a największy dochód i satysfakcję będzie można osiągnąć w innym zawodzie, być może obecnie w ogóle jeszcze nieistniejącym. Wydaje się zatem, że w przeciwieństwie do ścisłej specjalizującej edukacji epoki przemysłowej obecnie o wiele lepsza dla jednostki jest edukacja szeroka, interdyscyplinarna, dająca w każdej chwili możliwość rozpoczęcia poszukiwań twórczych czy w pracy w innej dziedzinie. Człowiek nie musi już być skazany na uprawianie jednego zawodu do końca życia, może wykonywać kilka różnych po kolei, a czasem nawet równocześnie. Najważniejszym celem edukacji jest przede wszystkim nauczenie myślenia, obserwacji, uczenia się, znajdowania i przyswajania wiadomości, a także wyposażenie w szeroką perspektywę intelektualną, mogącą być podstawą do działań w różnych zakresach i zawodach. Ponieważ żyjemy

²⁴ U. Beck, *op. cit.*

²⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Sic!, Warszawa 2000.

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ D. Harvey, *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Blackwell, Oxford 1989.

²⁸ R. Łuczak, *Spółczesność i kultura w zglobalizowanym świecie*, [w:] M. Czerny, R. Łuczak, J. Makowski, *Globalistyka. Procesy globalne i ich lokalne konsekwencje*, Warszawa 2007.

²⁹ *Ibidem.*

w dobie zwiększonego ryzyka, należy się nauczyć umiejętnego zarządzania ryzykiem. Wiąże się to również z koniecznością większej odporności na stres i umiejętności radzenia sobie z nim.

Etyczny, wspólnotowy indywidualizm

Nie ulega wątpliwości, iż jedną z głównych cech epoki ponowoczesności jest indywidualizm i że ten indywidualizm ma tendencję narastającą. Jest to też jedna z konsekwencji zwiększającej się złożoności społecznej. Według Harry'ego Triandisa³⁰, im bardziej złożona jest kultura, tym bardziej dysfunkcjonalny staje się konformizm i kolektywizm. Im bardziej wzrasta liczba grup odniesienia, tym bardziej przedkłada się cele indywidualne nad cele grupowe. Ale przez długi czas indywidualizm nie był lubiany przez pedagogów, polityków czy filozofów. Dlatego narastająca indywidualizacja budzi liczne narzekania, pojawiają się tęsknoty za starym kolektywizmem, który towarzyszył ludzkości przez większość jej historii.

Niemniej dokładniejsza analiza psychologiczna i socjologiczna wskazuje na to, że indywidualizm wcale nie musi być gorszy od kolektywizmu. Przeciwnie – może być znacznie lepszy. Kolektywizm też miał i nadal ma bardzo wiele wad. W kolektywizmie jednostka przedkłada cele grupowe nad indywidualne, ale po pierwsze płaci za to zawsze pewną cenę, a po drugie te cele grupowe wcale nie muszą być takie szlachetne. Wszystkie systemy totalitarne, faszizm czy komunizm, opierały się przecież na kolektywizmie.

Triandis³¹ stwierdził, że kolektywiści postrzegają normy swojej grupy jako uniwersalne. To może wieść i często wiodło (wiedzie) do etnocentryzmu, rasizmu, fanatyzmu czy szowinizmu, a w każdym razie nader często do nietolerancji wobec innych. Kolektywiści łatwo podporządkowują się grupowym autorytetom, są gotowi walczyć i zginąć za własną grupę, a zarazem nie są skłonni do kooperacji z innymi, wobec których mogą być destruktywni. Grupa taka jest zatem nieprzyjazna wobec innych ludzi, określanych jako obcy. Wobec swoich jest przyjazna pozornie, a wysoko karze sobie płacić za tę przyjaźń – ograniczaniem wolności, a nader często poświęcaniem interesów, a nawet czasem życia jednostki na korzyść grupy (a najczęściej po prostu korzyść lidera). Tak naprawdę kolektywizm najlepiej służy liderom grupy, którzy wykorzystują swoich członków i dla swoich egoistycznych interesów zwalczają obcych.

Dlatego też Maria Jarymowicz³², rozumiejąc kolektywizm jako symbiozę pierwotną orientacji wspólnotowej, twierdzi, że nie tylko jest ona do pogodzenia z indywidualizmem, ale wręcz go wymaga. Uznała proces poznawczego wyodrębnienia Ja (nazwany procesem poznawczej indywidualizacji) za

³⁰ H.C. Triandis, *The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts*, „Psychological Review” 1989, nr 96, s. 506–520.

³¹ *Ibidem*.

³² M. Jarymowicz, *O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke i M. Jarymowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

warunek konieczny rozwoju podmiotowych standardów, umożliwiających uznawanie celów innych za własne (Jarymowicz 1994)³³. To właśnie odrębność Ja daje możliwość jego egocentrycznego (skierowanego na innych ludzi) angażowania się.

Empiryczne badania autorki wsparły hipotezę, że indywidualizacja jest warunkiem koniecznym prawdziwego identyfikowania się ze wspólnotą. Wedle Jarymowicz orientacja indywidualistyczna to tendencja do uzyskania samoświadomości i samowystarczalności. Przejawia się ona skłonnością do samoobserwacji i samopoznania, poszukiwaniem wglądu w samego siebie celem dookreślenia własnej tożsamości, własnych standardów i celów.

Treść standardów może wyznaczać zarówno tylko motywacje wsozne (np. zamożność), jak i motywacje zorientowane na satysfakcje wspólnotowe: satysfakcje innych ludzi i własne, wynikające ze wspólnoty z innymi. Tak więc ze względu na wspomniane osobiste standardy może być zarówno indywidualizm egoistyczny, jak i prospołeczny.

Podobnie Waterman³⁴ uznaje indywidualizm za warunek koniecznych prawdziwych więzi z innymi ludźmi, a indywidualistyczne wartości ułatwiają, a nie hamują, pomaganie, kooperację i inne zachowania prospołeczne. Waterman również wprowadza rozróżnienie indywidualizmu prymitywnego i etycznego. Wymienia cztery składowe indywidualizmu etycznego: eudajmonizm (dążenie do szczęśliwości oraz do życia w zgodzie w prawdziwym Ja), wolność wyboru, odpowiedzialność i uniwersalizm. Etyczny indywidualizm cechuje zaufanie do siebie, niezależność i kreatywność. Służy on nie tylko celom prywatnym, ale również przynosi pożytek ogólny.

Podobnie uważa Kohlberg³⁵, twierdząc, że realizacja zasad normatywnego indywidualizmu wyraża się w realizacji celów osobistych powiązanych z relacjami wynikającymi z wrażliwości na wartości drogie innym ludziom. Wedle tego wybitnego psychologa rozwojowego poziom autonomii jest miarą rozwoju moralnego.

Również Shalom Schwartz³⁶ na podstawie kilkunastoletnich badań w różnych obszarach kulturowych świata dostarczył rzetelnych dowodów na to, że indywidualność, wyróżniająca się intelektualną autonomią, łączy się z cieniem więzi partnerskich – opartych na równości, lojalności, odpowiedzialności – oraz z poszanowaniem norm i celów społecznych³⁷.

³³ M. Jarymowicz, O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem, [w:] *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke, M. Jarymowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

³⁴ A.S. Waterman, *op. cit.*

³⁵ L. Kohlberg, *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach*, [w:] *Moral Development and Behavior*, red. T. Lickona, Holt, Rinehart and Winston, New York 1976.

³⁶ S. Schwartz, *Beyond Individualism/Collectivism. New Cultural Dimensions of Values*, [w:] *Individualism and Collectivism: Theory, Methods and Applications*, red. U. Kim *et al.*, Newbury Park 1994.

³⁷ M. Jarymowicz, *O godzeniu wody...*, *op. cit.*

Tak więc tendencje indywidualizacyjne, charakterystyczne dla ponowoczesności, wcale nie muszą być zagrożeniem – przeciwnie, mogą być wielką szansą, pod warunkiem, że edukacja nada im odpowiedni kierunek. Nie da się zatrzymać procesu indywidualizacji, ale od wychowania i edukacji zależy, czy ludzie będą przejawiać indywidualizm egoistyczny czy też prospołeczny.

Indywidualizm prospołeczny pozwoli budować prawdziwą wspólnotę – bez uprzedzeń, bez odrzucania ludzi o innych poglądach czy pochodzeniu. Wspólnotę, która będzie szanować godność, wolność i niepowtarzalność jej uczestników.

Świadomość globalna

Rozwój technik informacyjnych radykalnie poszerzył możliwości kontaktu między ludźmi na całym świecie, a także przepływ informacji o ludziach i ich problemach. Skutkiem tego rzeczywiście żyjemy już w globalnej wiosce. Globalizacja jest istotną cechą ponowoczesności. Ludzie coraz bardziej żyją problemami świata, co można nazwać globalizacją świadomości. Giddens³⁸ uważa, że nabywanie świadomości globalnej odbywa się w dwóch istotnych wymiarach.

Po pierwsze ludzie coraz wyraźniej zdają sobie sprawę, że odpowiedzialność społeczna nie kończy się na granicach państwowych. Mają świadomość zagrożenia globalnym ociepleniem, przejmują się mocno naruszaniem praw człowieka w innych krajach. Po drugie ludzie coraz częściej sięgają do innych niż narodowe wyznaczników w kształtowaniu własnej tożsamości. Nabywają coraz bardziej świadomość globalną, a więc poczucie, że żyjemy razem na jednym wielkim, samotnym, kulistym statku kosmicznym o nazwie Ziemia. Zaczynają się coraz bardziej identyfikować z wielkimi, kontynentalnymi wspólnotami ponadnarodowymi, jak na przykład Unia Europejska.

U niektórych ludzi, polityków czy pedagogów, budzi to lęk o erozję tożsamości narodowej. Nie należy się jednak tego obawiać. Globalizacja nie osłabia, lecz wręcz wzmacnia dążność do zachowania własnej, odrębnej tożsamości³⁹. Kazimierz Krzysztofek⁴⁰ twierdzi, że sama globalizacja multiplikuje tożsamości, gdyż każdy chce zachować twarz, po której jest rozpoznawany.

Dlatego też wzmacnia się jednocześnie świadomość regionalna i coraz większe znaczenie nabierają kultury lokalne. Wraz z rozwojem urbanizacji coraz bardziej rośnie znaczenie miast oraz identyfikacja z nimi. Krótko mówiąc, w epoce globalizacji tożsamość i świadomość przestają być jednowymiarowe, a zaczynają być złożoną hierarchicznie strukturą: np. jestem człowiekiem, obywatelem świata, jestem Europejczykiem, jestem mieszkańcem Europy Środkowej, jestem Polakiem, jestem Małopolaninem, jestem krakowianinem. Istotne jest to, że globalizacja wcale nie musi niszczyć świadomości i tożsamości lokalnych, także narodowych, bo mając możliwość skonfronto-

³⁸ A. Giddens, *op. cit.*

³⁹ R. Łuczak, *op. cit.*

⁴⁰ K. Krzysztofek, *Kulturowa ścieżka globalizacji*, [w:] *Oblicza procesów globalizacji*, red. M. Pietraś, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

wania własnego dziedzictwa kulturowego z innymi, można mieć w stosunku do niego bardziej twórczą i refleksyjną postawę. W epoce globalizacji wysoko się ceni nawiązywanie do swoich korzeni kulturowych, dzięki czemu na światowym rynku można spotkać się z prawdziwą różnorodnością i oryginalnością. W każdym razie inspiracją do aktu twórczego stają się już nie tylko problemy lokalne, ale i problemy całego świata, problemy ogólnoludzkie, które jednak mogą zostać ciekawie i twórczo przedstawione dzięki nawiązaniu do własnego kulturowego dziedzictwa.

Percepcja ponowoczesnego świata a rozwój jednostki

Rozwój jednostki uzależniony jest w ogromnym stopniu od tego, jak ona spostrzega współczesny, ponowoczesny świat i jak określa w nim swoje miejsce. Czy spostrzegany jest jako miejsce groźne, ponure, w którym wszystko należy wyrzucić w imię awangardowych, radykalnych koncepcji (to podejście, charakterystyczne dla późnego modernizmu, można nazwać rewolucjonizmem)? Czy określić świat jako miejsce totalnego chaosu, w którym i tak się już nic nie da zrobić (takie podejście można nazwać radykalnym pesymizmem, spotykanym u niektórych twórców modernistycznych i postmodernistycznych)? Czy percypować świat jako miejsce zamknięte, w którym już nic nowego nie da się wymyśleć i można tylko naśladować i rekombinować to, co miało już miejsce w przeszłości (podejście w istocie konserwatywne, charakterystyczne dla wielu postmodernistów)? Czy też uznać świat za miejsce piękne i godne miłości, w którym można (i trzeba) stale dokonywać zmian, aby był jeszcze lepszy – co daje połączenie kreatywności z pozytywnością, które stoi u podstaw postawy prometejskiej. Te różne możliwości pokazuje poniższy wykres. W poziomie mamy pozytywny lub negatywny stosunek do zmian. W pionie mamy pozytywny lub negatywny stosunek do rzeczywistości.

KONSERWATYZM –	+ Ocena PROMETEIZM
PESYMIZM	+ Zmiana REWOLUCJONIZM –

Postawa prometeizmu łączy w sobie zasadniczą akceptację siebie, świata i ludzi, przy jednoczesnej kreatywnej chęci ciągłej poprawy na lepsze. Ta postawa oraz związany z nią sposób percepcji dotyczy także kultury postrzeganej jako wspaniałe dziedzictwo ludzkości, które jednak można i trzeba wciąż uzupełnić, bo jest to zasadniczą misją człowieka jako jednostki twórczej.

Spostrzeżenie ponowoczesności jako czasu wielkich zmian, które akceptujemy, w świecie, który afirmujemy, daje szansę na pełne urzeczywistnienie najważniejszych celów rozwojowych będących wyzwaniem naszych czasów: twórczości, pozytywności, elastyczności, refleksyjności, etycznego indywidualizmu oraz świadomości globalnej. Rola edukacji w tym procesie jest nie do przecenienia.

Bibliografia

- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2002.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Bönsch M., *Pädagogik des Optimismus. Zur Rezeption der Arbeiten Leo Buscaglias*, „Forum Pädagogik” 1990, nr 2.
- Buddrus V., *Pedagogika humanistyczna w Niemczech*, tłum. B. Śliwerski, „Forum Oświatowe” 1995, nr 1–2.
- Castells M., *The Rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford 1996.
- Dauber H., *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Marszałek, Toruń 1999.
- Derrida J., *Chora*, tłum. M. Gołębiewska, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.
- Derrida J., *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.
- Derrida J., *Marginesy filozofii*, tłum. A. Dziadek et al., Wydawnictwo KR, Warszawa 2002.
- Derrida J., *Pismo i różnica*, tłum. K. Kłosiński, Wydawnictwo KR, Warszawa 2004.
- Dewey J., *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, 1916.
- Feyerabend P.K., *Jak być dobrym empirystą?*, tłum. K. Zamiara, PWN, Warszawa 1979.
- Feyerabend P.K., *Przeciw metodzie*, tłum. S. Wiertlewski, Siedmioróg, Wrocław 1996.
- Foucault M., *Słowa i rzeczy: archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komentant, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2005.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, tłum. A. Siemek, PIW, Warszawa 1997.
- Gellner E., *Postmodernizm, rozum i religia*, tłum. M. Kowalczyk, PIW, Warszawa 1997.
- Giddens A., *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gwizdalanka D., *Historia muzyki*, Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2009.
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, tłum. M. Łukaszewicz, Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983.

- Harvey D., *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Blackwell, Oxford 1989.
- Jarymowicz M., *W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe podstawy społecznych identyfikacji*, [w:] *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*, red. M. Jarymowicz, Wydawnictwo Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1994.
- Jarymowicz M., *O godzeniu wody z ogniem: związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke, M. Jarymowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Kohlberg L., *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach*, [w:] *Moral Development and Behavior*, T. Lickona, Holt, Rinehart and Winston, New York 1976.
- Krzysztofek K., *Kulturowa ścieżka globalizacji*, [w:] *Oblicza procesów globalizacji*, red. M. Pietraś, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
- Kwieciński Z., *Składniki i aspekty edukacji*, [w:] *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, red. H. Muszyński, Wydawnictwo UAM, Poznań 1989.
- Little S., *Sztuka. Kierunki, mistrzowie, arcydzieła*, tłum. H. Gardocka, Elipsa, Warszawa 2005.
- Lyotard J.-F., *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia 1997.
- Lyotard J.-F., *Postmodernizm dla dzieci*, tłum. J. Migasiński, Aletheia 1998.
- Łuczak R., *Społeczeństwo i kultura w zglobalizowanym świecie*, [w:] M. Czerny, R. Łuczak, J. Makowski, *Globalistyka. Procesy globalne i ich lokalne konsekwencje*, Warszawa 2007.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1987.
- Olearczyk T., *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM, WSFP Ignatianum, Kraków 2009.
- Stein M.I., *Creativity and Culture*, „Journal of Psychology” 1953, nr 36, s. 311–322.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1995.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, tłum. M. Szczubiałka, Aletheia, Warszawa 1994.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. J. Popowski, Aletheia, Warszawa 1996.
- Rorty R., *Obiektywność, relatywizm i prawda*, tłum. J. Margański, Aletheia, Warszawa 1996.
- Schwartz S., *Beyond Individualism/Collectivism. New Cultural Dimensions of Values*, [w:] *Individualism and Collectivism: Theory, Methods and Applications*, red. U. Kim et al., Newbury Park 1994.
- Seligman M.E.P., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2005.
- Skinner B.F., *Walden Two*, The Macmillan Company, New York, 1948.

Sokal A., Bricmont J., *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Prószyński i S-ka, tłum. P. Amsterdamski, Warszawa 2004.

Sołowiej J., *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1997.

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii T. 2. Filozofia nowożytna do roku 1830*, PWN, Warszawa 1958.

Toeplitz K.T., *Drzwi do przepaści*, „Polityka” 2009, nr 12, s. .

Toffler A., *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyło, PIW, Warszawa 1997.

Triandis H.C., *The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts*, „Psychological Review” 1989, nr 96, s. 506–520.

Waterman A.S., *Individualism and Interdependence*, „American Psychologist” 1981, nr 36, s. 762–773.

Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1976.

Summary

The Meaning of Postmodernist in the Domain of Development of Modern Man

The paper describe the meaning of modernity and postmodernity in the developmental and educational context. Author indicates the most important traits of modernity in rationality, autonomy, and in affirmation of creativity, connected with respect to tradition and cultural heritage. Author claims, that the period of our times we can call the second stage of modernity. The most important traits of this second stage are complexity, systemic character and individualism. The paper refers to developmental and educational connections with requirements and characteristics of our time.



Andrzej Szyszko-Bohusz

Trendy postmodernizmu w wychowaniu i edukacji doby globalizacji a pedagogika holistyczna

Przed przystąpieniem do próby rzucenia światła na zagadnienie tytułowe dokonajmy syntetycznej oceny szczególnej sytuacji, w której znalazła się cywilizacja naukowo-techniczna doby transformacji ustrojowych i globalizacji. Obok bezdyskusyjnych osiągnięć w zakresie rozwoju nauki, techniki, medycyny, komunikacji czy udogodnień cywilizacyjnych współczesna era globalizacji niesie również zjawiska wysoce szkodliwe, destrukcyjne, antyhumanistyczne, godzące w podstawy rozwoju społecznego i stwarzające realną groźbę autodestrukcji oraz totalnej samozagłady.

Węzłowe obszary ludzkiej działalności noszą znamiona głębokiego kryzysu społeczno-moralnego, deprecjacji uniwersalnych wartości etycznych wypracowanych przez ludzkość, a więc czci wobec Stwórcy wszechbytu, szacunku do człowieka i jego niezbywalnych praw: prawa do życia od poczęcia do naturalnej śmierci, prawa do wolności, bezpieczeństwa, satysfakcjonującej pracy, prawa do wszechstronnego i nieskrępowanego rozwoju wszystkich sfer osobowości, a więc sfery somatycznej, emocjonalnej, intelektualnej, woluntarystycznej oraz społeczno-moralnej i aksjologicznej.

W czasach nam współczesnych podważone i nierzadko wyszydzone zostały pojęcia prawdy, dobra, bezinteresownej miłości i pomocy, wrażliwości na krzywdę i cierpienie, ofiary ponoszonej dla ideałów humanitarnych, a także wysiłki podejmowane w celu przezwyciężenia egoizmu, chciwości, zachłanności, wyuzdania czy nałogów.

W pogoni za dobrobytem materialnym, zyskiem za wszelką cenę, żądzą władzy i luksusu kosztem zniewolenia i pauperyzacji wielkich rzesz ludzkich doprowadzono do pogłębienia fundamentalnego kryzysu cywilizacji technicznej – kryzysu-matki w sferze wartości społeczno-moralnych oraz kryzysów pochodnych – kryzysu ekologicznego oraz bez precedensu w historii wychowania – kryzysu pedagogicznego. Po przedstawieniu syntetycznej charakterystyki pełnej niepokoju i zagrożeń doby cywilizacji naukowo-technicznej poświęćmy nieco uwagi szczególnemu nurtowi kulturalnemu – postmo-

dernizmowi, stanowiącemu wyraźne odzwierciedlenie chaosu i zagubienia, niepewności i bezradności towarzyszącym rodzeniu się ery globalizacji. Cytuję: „Postmodernizm – nurt kulturowy, rozwijający się w drugiej połowie XX wieku, w przeciwstawieniu do modernizmu. Nurt ten wyrasta głównie ze strukturalizmu C. Lévi-Straussa, dekonstrukcjonizmu J. Derridy i z założeń mechaniki kwantowej (głównie R. Rorty, J.-F. Lyotard). Cechy postmodernizmu to wielowymiarowość, przełomowość, schyłkowość, współwystępowanie z postindustrializmem, a więc ze zjawiskami dotyczącymi szczególnego charakteru współczesności. Z. Bauman odróżnia postmodernizm jako nurt kulturalno-intelektualny od ponowoczesności jako nurtu cywilizacyjnego”¹. Postmodernizm wywarł określony wpływ na wiele istotnych dziedzin życia współczesnego człowieka – na naukę, sztukę, literaturę, postawy społeczno-moralne, a także na edukację i wychowanie. W opinii autora niniejszego eseju oddziaływanie to, zwłaszcza w sferze społeczno-moralnej, miało i ma nadal zdecydowanie negatywny wpływ, prowadzący do zamętu pojęciowego, podważenia wszelkich autorytetów, utraty wiary w zwycięstwo dobra nad przejawami zła, postępu nad upadkiem, życia nad śmiercią.

Zgodnie z poglądem piszącego te słowa postmodernizm jest konglomeratem relatywizmu etycznego, skrajnego liberalizmu (niezwykle szkodliwego w procesie wychowania), poglądów zabarwionych postawami ateistycznymi lub agnostycyzmem, niewiarą w wartości prawdy, dobra i piękna.

Oto niektóre fragmenty zaczerpnięte z książki Bogusława Śliwerskiego *Współczesne teorie i nurty wychowania* dotyczące postmodernizmu: „Pedagogiki posmodernistycznej nie da się w związku z tym zdefiniować ani w kategoriach stylu wychowania, ani jako jednoznacznie określonego celu wychowania, ani jako planu kształcenia, ani jako pożądanej wartościowo formy interakcji. Wychodzi się tu z założenia, że społeczeństwo nie jest już jednolite, zwarte. Wszystko jest możliwe. Tracą swoje znaczenie takie pojęcia jak »progresywne« czy »konserwatywne«, gdyż nie jest możliwe przyporządkowanie im w sposób wolny od wątpliwości określonych form zachowań i sposobów postępowania. Każdy krok może być inaczej interpretowany. Wszystko, co zostało zrobione, może oznaczać przeciwieństwo w stosunku do tego, czemu miało służyć. Zbyteczne są pytania, na które można by udzielić odpowiedniej odpowiedzi...”².

W postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, przy czym podaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całość. Nie obowiązuje już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym dobrowolność. Ten społeczny przełom ma dla wychowania w świetle poglądów Heinricha Kupffera trzy implikacje:

¹ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004, s. 320.

² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005, s. 262.

- „1. Zanika logika przyczynowości, pedagog nie wyczuwa już obszaru wychowania i nie może więcej liczyć na to, że określone działania, decyzje i style wychowania doprowadzą do pożądanых celów.
2. Pomimo tego wszystko jest inscenizowane, choćby na krótko, pedagog w żadnym momencie nie staje na pewnym gruncie, on nie wie, co jest »prawdziwe«, gdyż tak emocjonalne, jak i rzeczowe stosunki, więzi dają się wytworzyć zarówno poprzez media, jak i nowe techniki komunikacyjne.
3. Z tego tytułu nie istnieje niezawodna rzeczywistość: wszystko, co czynimy dzisiaj, jutro może być już przestarzałe...”³

Postmodernizm prowadzi do relatywizacji prawdy, przez co może przyczynić się do rozchwiania czy zakwestionowania wszelkich wartości. W poszukiwaniu i kreowaniu prawdy człowiek skazany jest na samego siebie, na samotność. „Ponowoczesność, stawiając człowieka w obliczu totalnej beznadziejności, jest większym zagrożeniem dla osoby niż bałwochwalczy kult rozumu w modernizmie”⁴. Ludzkie Ja staje się samotną monadą, pozbawioną ustaleń w zakresie hierarchii wartości oraz znaczenia symboli, która ma sama odkrywać i nadawać im sens. Jeśli jednak określony symbol posiada dowolne znaczenie i każdy człowiek sam stanowi własną hierarchię wartości, to zerwana jest zdolność do wzajemnej komunikacji.

Postmodernizm utrudnia człowiekowi zajęcie miejsca w perspektywie transcendentnej, odrywając go od Boga i postulując całkowite wyzwolenie od wszelkiej religii. Znosi tym samym obiektywne i uniwersalne dobro moralne, odrywa byt ludzki od *sacrum*. „Czy w tym kontekście nie proponuje się człowiekowi teorii »życia na próbę«, egzystencji prowizorycznej, niepewnej co do znaczenia ludzkich działań, nieokreślonej i niedającej się ująć w sensowne normy?”⁵

Preferowanie za Michelem Foucault dyskursywnego charakteru rzeczywistości społecznej sprawia, że nie ma podstaw, jakiegoś punktu wyjścia czy oparcia (jednej „prawdy”, jednego systemu wartości), które pozwoliłyby na dokonanie zmiany czy rekonstrukcję rzeczywistości⁶.

Przytoczona w zarysie istota współczesnego postmodernizmu wskazuje jednoznacznie na trudne do przecenienia niebezpieczeństwo, jakie stanowi ten nurt dla wychowania, kształcenia i nauczania młodzieży szkół wszystkich szczebli. Nie wymaga argumentacji, że dzieci i młodzież pozbawione jakichkolwiek wzorców społeczno-moralnych, wpływu edukacyjnego zarówno rodziców, jak szkoły i nauczycieli oraz pozostawione same sobie zgodnie z postmodernistyczną ideą braku ingerencji oraz absolutnej swobody w doborze wartości, a także stylu życia, znajdują się w sytuacji ogromnie trudnej, niejasnej, w stanie zagubienia i niepewności. Jest również sprawą

³ *Ibidem*.

⁴ Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, [w:] *Postmodernizm. Wyzwania dla chrześcijaństwa*, red. ks. Z. Sareło, Pallotinum, Poznań 1995, s. 30.

⁵ *Ibidem*, s. 57.

⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, *op. cit.*, s. 362–363, 384.

oczywistą, że w stanie tym dzieci i młodzież mogą łatwo ulegać wzorcom i wpływom negatywnym, demoralizującym, przestępczym, wiodącym prostą drogą do wykolejenia, uległości nałogom, nadużyć seksualnych, w konsekwencji zaś do tragicznych skutków, z samobójstwem włącznie. Jak stwierdzono wyżej, cywilizacja techniczna doby globalizacji znalazła się w sytuacji głębokiego kryzysu aksjologicznego, którego pochodną stanowi najbardziej dotkliwy w historii wychowania kryzys pedagogiczny. W świetle danych statystycznych takie zjawiska jak trudności młodego pokolenia w opanowaniu materiału szkolnego (drugoroczność, odpad, odsiew), wagary, agresja przybierająca nierzadko postać patologiczną, pijaństwo, nikotynizm, narkomania, przestępczość, akceleracja, błędna postawa wobec problemów płci, negacja autorytetu rodziców i nauczycieli, kłamstwa, oszustwa (do których zaliczyć należy wszelkie ściągę, „bryki”, podpowiedzi itp.), jak również próby samobójcze, ucieczki z domu, przynależność do sekt zwiększają swą liczebność z roku na rok, powodując niewyobrażalne szkody społeczne. Nie ulega wątpliwości, że eskalacja tych groźnych zjawisk ma ścisły związek z trendami postmodernizmu przenikającymi w środowiska rodzinne i szkolne. Wobec zaistniałej sytuacji w sposób naturalny powstała potrzeba poszukiwania ratunku, radykalnych i niecierpiących zwłoki środków zaradczych. Niewątpliwie taką próbą wyjścia z wychowawczego marazmu było pojawienie się z początkiem lat 90. ubiegłego stulecia nowego kierunku współczesnej pedagogiki, nazwanego pedagogiką holistyczną, stanowiącego zdecydowaną antynomię (przeciwieństwo) ideologii postmodernistycznej. Jako cel priorytetowy kierunek ten stawiał wszechstronny rozwój osobowości młodego pokolenia aż do uzyskania samoświadomości, równoznacznej z uzyskaniem dojrzałości emocjonalnej, intelektualnej, wolicjonalnej, zwłaszcza zaś społeczno-moralnej, głębokiej dojrzałości duchowej. O ile, w opinii autora eseju, postmodernizm w procesie dydaktyczno-wychowawczym wiedzie w sposób nieunikniony do pesymizmu, beznadziei, relatywizmu etycznego, permissywizmu, swoistej postawy o zabarwieniu nihilistycznym, utraty wrażliwości na krzywdę, atrofii woli w walce z trudnościami życiowymi i przejawami zła, zaś w konsekwencji do frustracji, agresji, depresji, apatii i rozpacz (charakterystycznych dla osób o poglądach ateistycznych), o tyle pedagogika holistyczna, zgodnie z określeniem Jana Pawła II, traktuje proces kształcenia „jako radosną eksplorację prawdy nauczycieli i uczniów”⁷. Dla zwolenników postawy postmodernistycznej w pedagogice takie pojęcia jak wiara, nadzieja i miłość są jedynie werbalnymi sloganami, podczas gdy pedagogika holistyczna traktuje je jako fundamentalną osnowę procesu nauczania, kształcenia i wychowania. W odróżnieniu od rozchwianego, wątpliwego, negującego obiektywną prawdę, nieuznającego autorytetów postmodernizmu pedagogika holistyczna postuluje cześć i miłość Stwórcy wszechbytu będącego Najwyższym Autorytetem oraz miłość i bezinteresowną pomoc dla ludzi traktowanych jako członków jednej wielkiej rodziny, którą stanowi ludzkość.

⁷ Jan Paweł II, *Wy jesteście moją nadzieją. Słowa Jana Pawła II do młodzieży*, Warszawa 1987.

Teonomiczna i personalistyczna orientacja ideowa pedagogiki holistycznej w niczym nie koliduje z jej głęboką tolerancją, asertywną postawą w dyskusji, otwartością nacechowaną głęboką życzliwością dla adwersarzy. Pedagogikę holistyczną i nauczanie Jana Pawła II łączy pogląd, że między postawą mistyczną, fideistyczną, religijną a postawą naukową nie ma sprzeczności na głębszym poziomie poznania. Różnicę stanowi jedynie odmienny punkt widzenia rzeczywistości, zresztą wzajemnie się dopełniający⁸. Nauczyciel-postmodernista unika jakiegokolwiek osobistego oddziaływania na młodzież (zgodnie z zasadą „nieingerencji”, „nieskrępowanej wolności” w wychowaniu) – podczas gdy nauczyciel-holista nie waha się przybliżyć młodemu pokoleniu godnych naśladowania najwyższych autorytetów moralnych ludzkości: Jezusa Chrystusa – Boga-Człowieka, Jana Pawła II, Mahatmy Gandhiego, Alberta Schweitzera, Matki Teresy z Kalkuty, ojca Maksymiliana Kolbego, Janusza Korczaka etc. W konkluzji stwierdzić należy, że zgodnie z opinią autora eseju postmodernizm jest współczesnym schyłkowym nurtem kulturowym lansowanym w niektórych kręgach społecznych oraz, w węższym zakresie, wśród nauczycieli, rozczarowanych dominującą w szkolnictwie pedagogiką tradycyjną. Autor wyraża przekonanie, że owa swoista „moda” negująca w istocie wszelkie wartości wypracowane przez ludzkość w imię „absolutnej i nieskrępowanej wolności indywidualnej”, posiadająca zabarwienie nihilistyczne lub wręcz anarchistyczne oraz propagująca relatywizm etyczny posunięty do absurdu, ma charakter przemijający i krótkotrwały. Gdyby stało się inaczej, postmodernizm zrodziłby niewątpliwie głęboko szkodliwe i tragiczne następstwa w wymiarze ogólnospołecznym, etycznym, pedagogicznym.

Bibliografia

- Aleksandrowicz J., Cwynar S., Szyszko-Bohusz A., *Relaks. Wskazówki dla lekarzy i pedagogów*, PZWL, Warszawa 1976.
- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, PWN, Warszawa 1995.
- Bortkiewicz P., *Postmodernistyczna destrukcja kultury moralnej*, [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. ks. Z. Sareto, Pallotinum, Poznań 1995.
- Gnitecki J., Pasterniak W., *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski 1994.
- Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Kraków 1998.
- Jan Paweł II, *Wy jesteście moją nadzieją. Słowa Jana Pawła II do młodzieży*, Warszawa 1987.
- Kurgul J., *Czy szkoła ma ulegać postmodernizmowi?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1.

⁸ Por. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Kraków 1998.

- Legutko R., *Postmodernizm*, „Życie” z 1–2.03.1997.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań 1995.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1994.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004.
- Pasterniak W., *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998.
- Sareło Z., *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. ks. Z. Sareło, Pallotinum, Poznań 1995.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993.
- Szkudlarek T., *Postmodernistyczne pedagogie: Amerykańska wobec wyzwań kulturowego przełomu*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1992.
- Szyszko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Ossolineum, Wrocław 1998.
- Szyszko-Bohusz A., *Współczesna higiena psychiczna a Pedagogika holistyczna w świetle Teorii Nieśmiertelności Genetycznej*, [w:] *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*, red. T. Aleksander, Wyd. UJ, Kraków 2001.
- Szyszko-Bohusz A., *Teoria nieśmiertelności genetycznej. Naukowe uzasadnienie uludy śmierci*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Kraków 2006.
- Szyszko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna i Teoria Nieśmiertelności Genetycznej wobec wyzwań doby globalizacji*, Leszno 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005.
- Zieliński A., *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011.

Summary

The Postmodernical Currents in Education at the Epoch of Globalization Related to “Holistic Pedagogy”.

According to authors opinion the contemporary postmodernism has been strictly connected with atheism, agnosticism, radical liberalism as well as ethical relativity. In the educational process postmodernism exerts very negative and degenerate influence. The modern pedagogical current named “Holistic Pedagogy” represent the absolute antithesis of postmodernical ideas in education. At the opposition to postmodernism “Holistic Pedagogy” claims love, dignity and respect for God as well as love and care for every human being as the most important, fundamental values. According to authors opinion postmodernism at the epoch of globalization has a fleeting time of the human mode.

Beata Zinkiewicz

Płynność granic normy w rzeczywistości ponowoczesnej – refleksje pedagogiczne

„Zacierają się w jakimś stopniu i rozwadniają różnice między normą a anomalią, tym, co zgodne z oczekiwaniami, a tym, co niespodziane, zjawiskiem zwykłym a dziwacznym, oswojonym a żywiołowym: między tym, co znane i nieznanne...”

Zygmunt Bauman

Wprowadzenie

Zagadnienie normy i patologii ludzkiego zachowania wciąż nie traci na swej aktualności – zarówno z punktu widzenia naukowych analiz, jak i codziennych społecznych doświadczeń przeciętnej jednostki. Samo określenie, czym jest tzw. norma, jest niesłychanie trudne i budzić może wiele kontrowersji, szczególnie, gdy nie uwzględni się przy jej definiowaniu szeregu kryteriów i nie oddzieli się przesłanek racjonalnych od emocjonalnych. Konieczne jest zatem interdyscyplinarne ujęcie normy uwzględniające różne punkty widzenia, np. perspektywę medyczną, psychologiczną czy społeczną. Ważny jest również kontekst społeczno-kulturowy i czasowo-przestrzenny; uściślając, zachowania, które przyjmowane są jako normalne w jednym środowisku, mogą być piętnowane w innym. Podobną ambiwalencję w ocenie zachowań i zjawisk możemy odnaleźć, biorąc pod uwagę czynnik czasu. To, co dawniej uznawano za dewiację, dziś staje się normą i odwrotnie – aktualnie potępiane działania ludzkie niegdyś były powszechne i akceptowane.

Klasyfikowanie zachowań normalnych i odbiegających od normy jest zabiegiem niezbędnym w procesie diagnozowania nieprzystosowania społecznego jednostki. Każdego roku na zajęciach z pedagogiki resocjalizacyjnej podejmuję ze studentami dyskusję na temat zachowań człowieka, które trudno jest jednoznacznie, na zasadzie logiki dwuwartościowej, zerojedynkowej, umieścić na biegunie normy czy patologii. Spotkania te uświadamiają mi ogromną dynamikę zmian w określaniu zjawisk i zachowań społecznych oraz potwierdzają konieczność podtrzymywania dyskursu międzypokoleniowego

i międzykulturowego (szczególnie w obliczu globalizacji). Dyskusje te z roku na rok stają się z jednej strony coraz trudniejsze, ze względu na powiększającą się rozbieżność stanowisk, a z drugiej – są coraz ciekawsze i niezwykle inspirujące na skutek zderzenia różnych światów wartości. Czasami trudno oprzeć się wrażeniu, iż normalność (tzn. prawidłowość, postępowanie zgodne z powszechnie przyjętymi i obowiązującymi standardami społeczno-moralnymi) ulega marginalizacji, ponieważ samo pojęcie normy ewoluuje w kierunku coraz większej relatywizacji.

Teoretyczne tło problemu

W literaturze pedagogicznej można odnaleźć różne zestawienia kryteriów przystosowania jednostki, które mogą być pomocne w określaniu normy i patologii w ludzkim zachowaniu. Lesław Pytka¹ wymienia następujące kryteria:

- Statystyczne – normalne jest to, co występuje zgodnie z oczekiwaną częstością i natężeniem, co jest przeciętne i powszechne w określonym środowisku.
- Biologiczne (ekologiczne) – normą jest afirmacja życia, tzn. dążenie do zachowania własnej egzystencji (utrzymania gatunku), przetrwania w środowisku naturalnym czy społeczno-kulturowym.
- Medyczo-psychiatryczne – norma to stan doskonałego zdrowia psychicznego i fizycznego, to zdrowa struktura osobowości i niezaburzone funkcje.
- Psychologiczne – za normę uznaje się optymalne sposoby redukcji napięć wewnętrznych, utrzymanie homeostazy psychicznej. Wyrażać się to ma w subiektywnym poczuciu dobrego przystosowania, zadowolenia, szczęścia.
- Interakcyjne – normalne są adekwatne reakcje na bodźce pochodzące z otoczenia fizycznego i społecznego, umiejętność przeciwstawiania się presji niekorzystnych czynników biopsychicznych, środowiskowych i sytuacyjnych.
- Społeczne – norma to zgodność postępowania (i motywacji) z powszechnie akceptowanymi wzorcami i normami.
- Pedagogiczne – za normalne uznaje się dążenie jednostki do samourzeczywistnienia, autonomii, samowychowania i rozwoju.

Zestawienie to jest – zdaniem autora – niedoskonałe i niekompletne, ale może być użyteczne na gruncie pedagogiki. Do wspomnianej listy można dodać jeszcze kryterium prawne (ważne z punktu widzenia nieprzystosowania społecznego jednostki, a zwłaszcza jego krańcowej postaci – przestępczości), według którego normą jest postępowanie zgodne z ustanowionymi przepisami prawa.

¹ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2000, s. 19.

Dylematy wokół normy – próba egzemplifikacji

Egzemplifikację można rozpocząć od analizy treści ostatniego z wymienionych wcześniej kryteriów normy. Skoro przestrzeganie litery prawa jest normą, to jak ocenić powszechność łamania rozmaitych przepisów wprowadzanych dla utrzymania ładu społecznego? Dlaczego zanieczyszczanie środowiska naturalnego albo prowadzenie samochodu pod wpływem alkoholu może liczyć na społeczne przyzwolenie? Z czego wynika fakt, że pasażer przytępiony za jazdę na gapę spotyka się z powszechnym zrozumieniem, wręcz współczuciem i solidarnością współpodróżnych, a kontroler – z mniej lub bardziej okazywanym ostracyzmem? Dlaczego piesi spacerują po wyznaczonych ścieżkach rowerowych, a rowerzyści urządzają slalomy pomiędzy pieszymi na chodnikach lub między samochodami na jezdniach? Podobne przykłady można mnożyć.

Odwołując się do kryterium statystycznego, kluczowego w klasyfikowaniu zachowań ludzi, jak ocenić zjawisko postępującej wulgaryzacji życia społecznego, odczuwanej nie tylko w sferze języka, ale też w całej gamie zachowań interpersonalnych, nacechowanych brakiem szacunku, ignorancją czy zwykłym chamstwem? Z pedagogicznego punktu widzenia niepokojąca jest skala tego zjawiska i powszechne znieczulenie, niedostrzeganie problemu nawet przez środowiska opiniotwórcze. Podwórkowy język – bez trudu asymilujący neologizmy o wulgarnej etymologii – stał się bowiem domeną nie tylko kontrowersyjnych medialnych gwiazd, ale też polityków, dziennikarzy czy pracowników naukowych. Dodatkowo brak reakcji dorosłych na podobny sposób komunikowania się młodego pokolenia (od piaskownicy aż do murów uczelni wyższej) legitymizuje to zjawisko. Obecnie w codziennych sytuacjach społecznych uprzejmość, życzliwość to cechy niszowe na tle powszechnej obojętności i ignorancji. Coraz częściej można zaobserwować oznaki zaskoczenia, zdziwienia czy wręcz zaciekawienia ludzi okazywanymi wobec nich przejawami kultury osobistej.

Kolejnymi kryteriami istotnymi dla analiz pedagogicznych są: kryterium biologiczne (ekologiczne) i medyczno-psychiatryczne, akcentujące wartość życia i zdrowia. W tym miejscu należałoby wspomnieć o problemie otyłości współczesnej młodzieży, coraz częściej diagnozowanej anoreksji, bulimii czy używaniu substancji psychoaktywnych.

Z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2007 roku przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, a opublikowanych przez Janusza Sierosławskiego², wynika, że picie alkoholu stało się (przynajmniej w sensie statystycznym) normą, co – zdaniem autora – wskazuje na zachodzące przemiany obyczajowe w tym zakresie. Mimo nieznacznej tendencji spadkowej w stosunku do sytuacji sprzed czterech lat eksperymentowanie z alkoholem (choć raz) zadeklarowało aż 90,2% uczniów w wieku piętnastu lat i 94,8% uczniów siedemnastoletnich. W czasie ostatniego roku przed

² J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2007 roku*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2007.

badaniem upiło się 39,8% młodszych uczniów i 56% starszych. Odnotowano też większe zainteresowanie młodzieży (zwłaszcza dziewcząt) lekami uspokajającymi lub nasennymi. Używa ich od 15% do 19% uczniów. Do zażywania narkotyków (najczęściej marihuany) przynależało 15,7% uczniów gimnazjów i 27,9% uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Statystyki dotyczące studentów są jeszcze bardziej niepokojące. Obserwuje się też tendencję wzrostową w zakresie naruszenia ustawy z 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu narkomanii (art. 62, ust. 1 i 3). W 2005 roku policja odnotowała 5659 czynów karalnych nieletnich i zatrzymała 2259 podejrzanych. W roku 2006 stwierdzono już 7880 czynów i zatrzymano 2398 podejrzanych³.

Przykłady te świadczą – z jednej strony – o dość swobodnym traktowaniu przez młodzież wartości zdrowia, a z drugiej – o nieskuteczności kampanii reklamowych promujących wolny od nałogów styl życia.

Kryterium normy, dostarczającym jeszcze więcej przykładów niezbędnych z punktu widzenia niniejszego opracowania, jest kryterium pedagogiczne. Jakkolwiek samo dążenie jednostek do autonomii i rozwoju jest normą i nie podlega dyskusji, to już indywidualne ścieżki samorealizacji mogą być poddane odmiennym ocenom, zależnym od zdefiniowania treści procesu samourzeczywistniania, wyboru celów i środków do ich realizacji. Można przecież rozwijać się i doskonalić w sztuce manipulacji ludźmi przy werbowaniu ich do sekt albo dochodzić do perfekcji w błyskawicznym dokonywaniu włamań i kradzieży.

Indywidualne drogi autokreacji i kształtowania tożsamości młodych ludzi są w dużej mierze pochodną obowiązującego systemu edukacji. Niewątpliwie powszechność kształcenia dzieci i młodzieży na różnych szczeblach – zwłaszcza w kontekście wyrównywania szans – jest jedną z pożytecznych cech współczesnych systemów oświaty w naszym obszarze cywilizacyjnym. Jednakże coraz głośniejszemu artykułowanemu są oceny krytyczne (zarówno przez teoretyków, jak i praktyków) dotyczące wprowadzanych zmian w polskim systemie edukacyjnym. Normą jest powszechna dostępność do instytucji kształcenia (szczególnie w szkolnictwie wyższym), ale – niestety – w parze z nią idzie zgoda na obniżenie poziomu edukacji, co przekłada się na relatywnie niższą jakość (wartość) wykształconych obywateli. Za przykład tego zjawiska mogą posłużyć opinie tegorocznych maturzystów, według których egzamin dojrzałości nie stanowił żadnego problemu dla uczniów o przeciętnej inteligencji, nieprzywiązujących większej wagi do wiedzy, osiągających nawet mierne wyniki w nauce. Oceny pedagogów były zbliżone. W tym kontekście trudno okazywać zdziwienie, kiedy młodzież akademicka (niezależnie od rodzaju uczelni, w szkołach publicznych i niepublicznych!) ma wyraźne problemy z udzielaniem poprawnych dłuższych wypowiedzi ustnych, a poziom prac zaliczeniowych, egzaminacyjnych czy promocyjnych pozostawia wiele do życzenia z uwagi na liczne błędy ortograficzne, językowe oraz ogólny brak poczucia estetyki w ich redagowaniu. Ponadto, jak nauczyciele akademicy

³ www.narkomania.gov.pl.

uczelnii humanistycznych powinni traktować powszechny proceder usprawiedliwiania się młodzieży zaświadczeniami o dysleksji i dysgrafii? Gdzie są granice normy? O jakości naszej edukacji świadczy jeszcze inne zjawisko dostrzegane już z perspektywy gimnazjalistów. Zacytuję wypowiedź jednego z nich: „W drugim semestrze, już od początku wiosny, my tylko udajemy, że się uczymy. Dni wolnych od zajęć szkolnych jest tyle, że często zupełnie zapominamy o nauce. Wielkanocne rekolekcje, zielone szkoły, wycieczki w czasie egzaminów gimnazjalnych... Nawet nie mamy kiedy poprawić przypadkowo zdobytych złych ocen”.

Wyraźne obniżenie wymagań dydaktycznych oraz rozluźnienie dyscypliny szkolnej (przez zminimalizowanie poziomu stresu) znajduje swoje odzwierciedlenie w sytuacjach wychowawczych. Relacje nauczyciel – uczeń ulegają nieustannym przeobrażeniom w kierunku niepokojącego zmniejszania dystansu, którego pochodną (a często i przyczyną!) są między innymi:

- Zanik autorytetu nauczyciela, który utracił monopol na wiedzę, a tym samym zaufanie godnego mistrza, zarówno wśród uczniów, jak i rodziców.
- Eskalacja przemocy w różnych, najbardziej nawet wyrafinowanych formach.
- Powszechność środków psychoaktywnych w przestrzeni szkolnej.

We wspomnianych obszarach patologii współczesnej szkoły szczególnie niepokojąca jest ewidentna indolencja pedagogiczna nauczycieli dających przyzwolenie uczniom na łamanie norm w zakresie zachowania, kultury języka, sposobu ubierania, ignorujących zagrożenia uzależnieniami, przymykających oczy na przejawy uczniowskiej fali.

Piotr Słowik i Piotr Passowicz⁴, podając w wątpliwość słuszność kierunku tzw. bezstresowego kształcenia, powołują się na wnioski z badań amerykańskich, z których wynika, że zmiany w systemie edukacyjnym liberalizujące ustrój szkolny przyczyniły się do wzrostu przestępczości młodych Amerykanów. Przeobrażenia w tym zakresie są widoczne w wymiarze ilościowym i jakościowym. Kilkukrotnie wzrosła liczba przestępstw gwałtownych (w tym morderstw i gwałtów), popełnianych często pod wpływem alkoholu czy narkotyków. W kontekście wspomnianych badań mówi się o tzw. emocjonalnym analfabetyzmie młodych ludzi, czyli małej wiedzy o własnych emocjach i braku kontroli nad nimi. Niestety polska rzeczywistość wychowawcza coraz bardziej przypomina tę zza oceanu. Biorąc pod uwagę relatywizm wartości, brak właściwych wzorców, niespójny system prawno-sądowy (sprzyjający poczuciu bezkarności), niekorzystne oddziaływanie mass mediów (promujących agresję, wyrabiających bierność, bezrefleksyjność, stępiających wrażliwość) oraz fakt wzajemnego wzmacniania się tych czynników, możemy mówić o postępującym kryzysie⁵.

⁴ P. Słowik, P. Passowicz, *Przestępczość wśród młodzieży w Polsce – determinanty psychospołeczne*, [w:] *Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu*, red. P. Piotrowski, Żak, Warszawa 2004.

⁵ *Ibidem*.

Przyglądając się zachowaniom współczesnej młodzieży i konfrontując je z treścią psychologicznego kryterium normy, można odnieść wrażenie, że subiektywne poczucie szczęścia, dobrego przystosowania ewoluuje w kierunku *radości z namiastek* dawnych wartości, np. prawdziwej przyjaźni, miłości. Hołduje się bowiem tymczasowości, przelotności, powierzchowności i natychmiastowości w realizacji własnych potrzeb. Popularna kultura *instant* (wyrażana w znanej triadzie: *fast car, fast food, fast sex*) prowadzi do istotnego spłylenia kontaktów w obrębie młodzieżowych grup rówieśniczych, a w dalszej konsekwencji do zaniku naturalnych więzi międzyludzkich. Powszechność telefonów komórkowych i Internetu sprawia, iż przeobrażeniom ulega podstawowy wzorzec komunikacji. Młodzież coraz częściej wybiera wirtualną rzeczywistość, spotkania w sieci, krótkie wiadomości tekstowe (SMS-y) złożone z dziwacznych skrótów i symboli. Nawet imprezy w tzw. realu (w pubach czy dyskotekach) nie stanowią okazji do długich tradycyjnych rozmów, gdyż głośna muzyka uniemożliwia werbalną komunikację.

Patrząc z perspektywy pokolenia czterdziestolatków, można śmiało stwierdzić, że dzisiejsza młodzież łatwo zadowala się bylejąkością. Mimo wysiłków świata dorosłych, coraz bardziej dbających o wszechstronny rozwój osobowości swoich dzieci (np. inwestowanie w naukę języków, uprawianie sportu itp.), współczesne nastolatki mało wymagają od siebie i swoich rówieśników. Wśród niektórych deficytów kształtującej się osobowości młodych ludzi dostrzeganych przez psychologów można wymienić nieadekwatną samoocenę, bezkrytycyzm i nieumiejętność przyjmowania uwag krytycznych, reagowanie nieproporcjonalne do bodźca (labilność emocjonalna i brak kontroli emocji), częste uruchamianie mechanizmu usprawiedliwiania się i przerzucanie odpowiedzialności na innych. Równocześnie towarzyszy temu wysoki poziom zadowolenia z siebie i uczucie zdziwienia pretensjami dorosłych. Mimo że wiele z tych cech to atrybuty młodości, swoistego wyrazu buntu okresu adolescencji, to jednak skala zjawiska i utrwalanie się patologicznych wzorców zachowań może powodować zaniepokojenie pedagogów.

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat można zaobserwować swoistą ewolucję ogólnego sposobu funkcjonowania (filozofii życia) młodzieży: od skromności i pokory, czasem alienacji w wyniku kompleksów, do przebojowości, a nawet bezczelności w wyrażaniu siebie. Pokolenie szarych myszek stopniowo jest wypierane przez generację *yuppie*, często lansujących się za wszelką cenę, „rozpychających się łokciami” mimo intelektualnej i moralnej niedoskonałości. Dawne prawdy moralne w stylu: „nie odzywaj się, jeżeli nie masz nic istotnego do powiedzenia” czy: „siedź w kącie, a znajdą cię” zostają zastępowane przez nowe *credo*: „mówić byle co, byle mówić”, „zachowywać się byle jak, byle być zauważonym i zapamiętanym”. Zresztą kultura bylejąkości jest promowana i wzmacniana przez mass media, w których oklaskami nagradzane są zarówno występy artystów (niezależnie od poziomu ich twórczych dokonań), jak i intymne wynurzenia przypadkowych bohaterów programów typu talk-show wygrywających rankingi popularności wśród młodzieży.

Reasumując, granice normy w odniesieniu zarówno do pojedynczych zachowań ludzi, jak i bardziej złożonych zjawisk społecznych są niezwykle trudne do określenia, nieustannie przesuwają się i zacierają. Dokonana na potrzeby niniejszego opracowania próba analizy wybranych przykładów odwołujących się do poszczególnych kryteriów, zwłaszcza statystycznego ujęcia normy, przybliży jedynie wieloaspektowość tego zagadnienia, nie rozwiewając jednak wątpliwości interpretacyjnych.

Ponowoczesność jako klucz wyjaśniający zawilości w określaniu normy...

W ostatnim dwudziestoleciu niezwykle popularnym, wręcz modnym sposobem tłumaczenia wielu problemów społecznych, stało się odwołanie do nurtu postmodernizmu odrzucającego nowoczesne myślenie systemowe oraz dążenie do zrozumienia świata i osiągnięcia jednoznaczności pojęciowej na rzecz akceptacji wszelkiej różnorodności⁶. Według Zygmunta Bauman (1991)⁷ ponowoczesność to „półrealna a półsenna kultura, niedająca się wepchnąć w porządek logicznego przeciwstawienia – karmi się wieloznacznością. Z pogranicza, z marginalności uczyniła rację bytu”. Przeobrażenia dokonujące się w wysoko rozwiniętych społeczeństwach zachodnich – zmiany kulturowe wymuszone przez rozwój informatyki i mediów, zanik metafizyki, wpłynęły na ewolucję filozofii myślenia – od systemowości do cząstkowości, aspektowości, hipotetyczności, bycia w drodze, w ruchu. Zakwestionowano istnienie tzw. prawdy obiektywnej, ponieważ brak jest normy czy kryterium oceny jakichkolwiek twierdzeń (naukowych, filozoficznych, moralnych...). Odrzucono wszelkie uniwersalne zasady i normy ludzkiej działalności, podważając istnienie ponadczasowych i transkulturowych obiektywnych wartości i standardów⁸. Postmodernistyczne wychowanie miało polegać na tworzeniu nowego człowieka bez możliwości oparcia się na jakichkolwiek wzorcach, z uwzględnieniem jednak wszechogarniającego pluralizmu światopoglądów, kultur, opcji do wyboru. Jak podkreśla Jadwiga Królikowska⁹, postmodernizm „zaleca zachowanie sceptycyzmu wobec wielkich ideologicznych narracji [...], kwestionuje zarówno zasadność, jak i możliwość stworzenia uniwersalnych form instytucji społecznych. Wnosi do kultury życia społecznego zinstytucjonalizowany pluralizm, akceptację dla niekolizyjnej heterogeniczności, regionalizm, niepewność, filozoficzny antyfundamentalizm i metodologiczny dekonstrukcjonizm”. Tożsamość jednostki w ponowoczesności jest określana na poziomie społeczności lokalnej (płci, zawodu, narodowości, subkultury). Ważna jest zasada przyjemności. Nie ma potrzeby promocji kultury wyższej,

⁶ M. Nowak, *Ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2005.

⁷ *Ibidem*, s. 676–677.

⁸ *Ibidem*.

⁹ J. Królikowska, *Postmodernizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, op. cit., s. 756.

a oferta programowa mass mediów podporządkowana jest najniższym gustom. Chodzi o to, „by żyć z dnia na dzień, traktując życie jako serię nagłych potrzeb i ewentualności [...], by »nie dać się zdefiniować«, by każda przybrana tożsamość była szatą, a nie skórą, by zbyt ściśle do ciała nie przylegała, by można było, gdy zajdzie potrzeba lub przyjdzie chęć, pozbyć się jej równie łatwo, jak się zdejmuje przepoconą koszulę. Krzepka, solidnie zbudowana tożsamość częściej okazuje się kulą u nogi niż parą skrzydeł. Ponowoczesna strategia życiowa każe unikać jak ognia wszystkiego, co to raz na zawsze, na wieki wieków”¹⁰. Dlatego też należy unikać trwałych związków, a wybierać tylko te, „które od pierwszej chwili uznane są obopólnie za »do czasu« tylko, opatrzone klauzulą wypowiedzenia na żądanie jednej ze stron i nie zapewniają praw nabytych ani nie obciążają zobowiązaniami na czas po wypowiedzeniu”¹¹.

Jeszcze inaczej recenzuje ponowoczesność Piotr Sztompka¹², przywołując następujące jej cechy:

- Nowa forma zaufania, niezbędna dla poczucia bezpieczeństwa, związana z obecnością w życiu społecznym „abstrakcyjnych systemów” zarezerwowanych dla ekspertów.
- Nowe formy ryzyka, zagrażające wszystkim kategoriom ludzi (kataklizmy, epidemie chorób, itp.).
- Nieprzejrzystość, płynność i niepewność sytuacji społecznych.
- Relatywizm norm moralnych, stwarzający bezpośrednio uwarunkowania dla patologii społecznej.

Osadzenie rozważań na temat granic normy i patologii w perspektywie ponowoczesności z jednej strony zdaje się wyjaśniać wszelkie wątpliwości, a z drugiej – prowokuje do zadania pytania: co dalej? Czy powinniśmy zrezygnować z określania pojęcia normy (a tym samym z próby oddzielania dobra od zła), ponieważ żaden kanon nie istnieje i wszystko jest względne? Jak pisze Bauman¹³, „nie wiadomo tu, gdzie przód a gdzie tył, a więc i nie wiadomo, co »postępowe«, a co »wsteczne«. Nie ma przecież nowatorstwa, gdy brak kanonu, nie ma herezji, gdy brak ortodoksji!”.

Z punktu widzenia teoretyków pedagogiki resocjalizacyjnej ważna jest świadomość trudności czasów ponowoczesnych, związanych z warunkami konkurencji, rywalizacji, podwyższonego poziomu stresu, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży żyjącej w gorszych warunkach socjalizacyjnych. Można śmiało prognozować, iż zmarginalizowane środowiska będą odznaczały się brakiem odporności na nieprzewidywalny stres, co w konsekwencji zaowocować może poczuciem relatywnej deprivacji, niesprawiedliwości, a ostatecznie – zachowaniami dewiacyjnymi. Tworzące się współcześnie społeczeństwo sieci o globalnym zasięgu, w którym czas i przestrzeń przestaje się

¹⁰ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Sic!, Warszawa 2000, s. 142–143.

¹¹ *Ibidem*, s. 48.

¹² P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

¹³ Z. Bauman, *op. cit.*, s. 156.

liczyć, może stanowić z jednej strony szansę zaistnienia i przepływu nowych pożądaných wartości, a z drugiej – zagrożenie upowszechnianiem patologicznych norm i wzorów zachowań. Z punktu widzenia profilaktyki zachowań dewiacyjnych ważne jest pozytywne wykorzystanie powiązań sieciowych polegające na wkomponowaniu w nie (zwłaszcza na poziomie lokalnym) moralnych treści i stworzeniu kapitału społecznego w postaci więzi społecznej¹⁴.

Zakończenie

Próby ustawicznego określania granic normy i patologii nie da się uniknąć – patrząc z perspektywy pedagoga świadomego różnorodnych zawłości zjawisk współczesnego świata i ich uwarunkowań, mającego ambicję przekształcania („naprawy”) rzeczywistości wychowawczej. Szczególnie na gruncie praktyki resocjalizacyjnej nie można uwolnić się od wartościowania pewnych zjawisk i zachowań społecznych (oddzielania ziarna od plew, dobra od zła), zwłaszcza w odniesieniu do młodych ludzi. Trzeba ciągle zadawać sobie pytanie: jak wychowywać w trudnych czasach ponowoczesności? Uznając i szanując ogromne zróżnicowanie myśli ponowoczesnej i jej wpływ na wychowanie, trzeba próbować pielęgnować to, co jest tradycyjne i wartościowe, a jednocześnie poznawać i oswajać nieznanne. Mając świadomość problemu zaniku więzi społecznych, można próbować wpływać na ich odbudowywanie. Obserwując zachowania młodych ludzi nacechowane ignorancją innych, znieczuleniem na ich problemy czy kontestujących rozmaite reguły i przepisy (w imię typowego dla tych czasów hiperindywidualizmu i opacznie pojmowanej wolności), trzeba reagować i próbować ich edukować, gdyż większość nieprawidłowych postaw wynika z niedostatków wiedzy o ich przedmiocie (deficyt komponentu poznawczego).

Edukacja i międzygeneracyjny dialog wydaje się tu najlepszym rozwiązaniem, gdyż życie w demokracji (sprzyjające znieczuleniu i obojętności) nie jest łatwe, zwłaszcza w kontekście ewidentnej nieumiejętności poprawnego korzystania ze swojej wolności, dokonywania właściwych wyborów i brania za nie odpowiedzialności. Współczesny wychowawca – choć świadomy nikomej możliwości kontrolowania globalnej sytuacji pedagogicznej – nie powinien uchylać się od pomocy młodym ludziom w podejmowaniu własnych decyzji, choćby to miało polegać na podsuwaniu rozmaitych opcji, zawsze jednak w myśl zasady: „działaj tak, aby wyniki twego działania dały się pogodzić z trwaniem prawdziwie ludzkiego życia”¹⁵, ujmując inaczej, słowami z kultowego serialu „Dom”: „żyj tak, aby nikt przez ciebie nie płakał”. Szczególnie w sytuacjach ewidentnej przemocy czy zachowań ryzykownych młodzieży, związanych z zażywaniem substancji odurzających, pedagog nie może przyjmować

¹⁴ *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

¹⁵ Z. Bauman, *op. cit.*, s. 82.

orientacji defensywnej i obawiać się piętnowania zła, gdyż konserwuje w ten sposób patologiczne wzory.

Żyjąc w (i pomimo) ponowoczesności – nie wykluczając elastyczności i otwarcia na zmiany – należy pielęgnować ponadczasowe systemy wartości uniwersalnych, tworzyć i wzmacniać kanony poprawności (np. wprowadzając młodych ludzi w tajniki *savoir-vivre'u*), wyznaczać standardy moralne, choćby to miało przypominać kroczenie pod prąd.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000.
- Królikowska J., *Postmodernizm*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2005.
- Nowak M., *Ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2005.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2000.
- Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2007 roku*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2007.
- Słowik P., Passowicz P., *Przestępczość wśród młodzieży w Polsce – determinanty psychospołeczne*, [w:] *Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu*, red. P. Piotrowski, Żak, Warszawa 2004.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.
- www.narkomania.gov.pl

Summary

Fluctuation of Behavioural Standards in the Post-modern Reality – Reflections

The article considers theoretically the standards of human behaviour and pathology in the area of interpersonal relations in the reality of the post modern era. The author presents the thesis that the perception of *normality* (acting according to some accepted standards and moral rules) has changed negatively as the images of behavioural standards tend to be more and more relative.

On the basis of some criteria, such as biological, pedagogical, psychological, social etc., the article illustrates the very process which, in consequence, leads to dramatic changes in the interpersonal relations in general. According to the author these changes are a real threat to the concepts of modern upbringing and a real challenge for anti-social behavior prevention as well.

Alina Górniok-Naglik

Edukacja kulturalna podstawą klaryfikacji systemu uznawanych i odczuwanych przez młodzież wartości

Wprowadzenie

Pedagog próbujący rozwiązać problemy na którymkolwiek z poziomów praktyki edukacyjnej musi odnieść się do kultury. To w niej należy szukać przyczyn i skutków, wzorów i schematów istniejących w praktyce edukacyjnej. Tę współzależność, partnerstwo kultury i edukacji można ująć syntetycznie w postaci następujących stwierdzeń: 1) otoczeniem edukacji jest kultura, ale równocześnie edukacja jako część kultury jest warunkiem jej istnienia; 2) edukacja wraz z systemem organizacyjnym jest pochodną tradycji kulturowej; 3) każda kultura zawiera w sobie zestaw przekonań ontologicznych, które dotyczą politycznych, gospodarczych, społecznych, moralnych i edukacyjnych doświadczeń człowieka; 4) od wartości i jakości edukacji zależy wartość i jakość kultury oraz odwrotnie: od poziomu kultury zależy jakość edukacji, przy założeniu, że kulturę ujmujemy szeroko, globalnie, jako jedność w jej różnorodności wraz ze wszystkimi kategoriami, typami i poziomami (w takim ujęciu kultura stanowi podstawę współczesnej *paidei*¹).

Centralnym punktem odniesienia tych wzajemnych przepływów i relacji zwrotnych na linii kultura – edukacja jest człowiek i jego rozwój. Dlatego kulturę jako całość można nazwać procesem postępującego samowyzwalania się człowieka. Język, sztuka (stanowiąca trzon niniejszych rozważań), religia, nauka są różnymi fazami tego procesu. We wszystkich tych dziedzinach, a w sztuce w szczególności, człowiek odkrywa i udowadnia nową moc – moc budowania własnego świata, świata „idealnego”².

¹ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, s. 164.

² E. Cassirer, *Klucz do natury człowieka: symbol*, [w:] *idem, Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1977.

Wywodzenie edukacji kulturalnej z tradycji myślenia o wychowaniu estetycznym

72

Zgadzać się zasadniczo z tezą, że współcześnie traci w dużej mierze na znaczeniu uzasadnienie podziału na kulturę elitarną i popularną (jako wyższego i niższego poziomu) – co ma związek z eksponowaniem tak wartości absolutnych, jak i utylitarnych – należy z całą mocą podkreślić, że głównym przesłaniem kultury jest uwrażliwienie na wartości estetyczne, moralno-społeczne, intelektualne, przy jednoczesnym pogłębianiu poczucia ich ciągłości i trwania z równoczesną tendencją otwierania się człowieka na dalsze ich wzbogacanie³. Jest ono możliwe między innymi jako efekt obcowania człowieka ze sztuką, która jest nośnikiem ponadczasowych wartości oraz główną dziedziną kultury symbolicznej. Związek poznania i wartościowania w zjawiskach kultury symbolicznej eksponowało wielu teoretyków (np. Stanisław Pietraszko), krytykując semiologiczne podejście do kultury i redukowanie jej do zakresu poznania i roli narzędzia poznania, przy jednoczesnym pozbawieniu jej statusu ontycznego bytu⁴. Kultura symboliczna jest bowiem określona łącznie przez kryterium semiotyczne i aksjologiczne. Należy zatem za Antoniną Kłoskowską rozumieć kulturę jako sferę aksjosemiotyczną⁵. Jest to kultura znaków, a zarazem wartości, ponieważ symbolizacja zawsze wiąże się z wartościami, zaś jej wytwory (w tym sztuki) współkreują rzeczywistość kulturową, a zwrótnie człowieka, który kreując siebie, współkreuje otaczający go świat.

Lansowana współcześnie koncepcja globalnego pojmowania kultury (wysokiej i popularnej) wskazywałaby na to, że wychowanie estetyczne nie wystarcza do spełnienia obecnych oczekiwań w odniesieniu do edukacji kulturalnej człowieka. Ale to właśnie sztuka i związana z nią aktywność artystyczna są doniosłymi czynnikami rozwoju życia ogółu ludzi, rozumienia i porozumienia, a więc tworzenia wspólnoty ludzkiej. Edukacja estetyczna uznana jest przez UNESCO za istotną część edukacji do kultury – kultury w ludziach. Sztuka jest postacią ludzkiej transgresji i transcendencji, jest stymulatorem i środkiem kształtowania twórczej postawy człowieka. Bez wychowania estetycznego edukacja ogólna jest kaleką, daleka od spełnienia swej humanistycznej funkcji, co niestety nie jest powszechnie uświadomione i docenione⁶.

Obcowanie ze sztuką jest sytuacją aksjologiczną związaną z kreowaniem lub odkrywaniem wartości, ponieważ wartości są również informacjami, zawsze odbieranymi łącznie z innymi. Andre Malraux jest przekonany, że istnieją w sztuce wartości ponadczasowe, które przenikają do współczesnej świadomości⁷.

³ I. Wojnar, *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia*, [w:] *Kultura – wartości – kształcenie*, red. D. Kubinowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Lublin–Toruń 2003, s. 33–42.

⁴ S. Pietraszko, *Studia o kulturze*, AVA, Wrocław 1992, s. 24, 81.

⁵ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 116.

⁶ D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Impuls, Kraków 2006, s. 18.

⁷ I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza człowieka*, PWN, Warszawa 1982, s. 208.

Problem natury edukacyjnej polega na tym, że przybliżyć uczniom sztukę w kategoriach jej nazywania i klasyfikowania, a nie docierania do jej istoty. Ważne są informacje o możliwych do odkrycia w sztuce wartościach i sensach. W procesie wartościowania sztuki dokonuje się klaryfikacja wartości uczniów, powstają indywidualne systemy wartości, dookreślona zostaje treść przeżyć i osobistych odniesień do sztuki, a pośrednio do świata, co pozostaje w zgodzie ze stwierdzeniem Piotra Graffa, iż „proces wartościowania jest procesem ograniczania różnorodności świata”⁸.

Sztuka jest nośnikiem wartości, one zaś stanowią źródło podstawowych celów i zadań, które winny być realizowane w ramach złożonej rzeczywistości szkolno-wychowawczej⁹. Kultura, w której samorealizuje się człowiek, opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. U ich podstaw znajduje się transcendentálna triada wartości uniwersalnych – prawda, dobro i piękno. Nietrudno odnaleźć te wartości w wielu utworach sztuki, a wspomniana triada stanowi podstawę edukacji zorientowanej humanistycznie, albowiem każda z tych wartości uniwersalnych doskonali poszczególne strony natury człowieka: prawda – intelekt, a dobro i piękno – wolę i uczucia¹⁰. Obcowanie jednostki ze sztuką umożliwia rozpoznanie i zrozumienie zawartych w niej wartości. Stąd wniosek, że ekspozycja sztuki w toku kształcenia jest jednoznacznie z ekspozycją zawartych w niej wartości i wdrażaniem ucznia do życia według nich. Obcowanie ze sztuką ma umożliwić jednostce osiągnięcie twórczej partycypacji w świecie kultury symbolicznej, umożliwienie samopoznania, samookreślenia i samorealizacji, co ma ogromne znaczenie dla wysokiej jakości życia jednostek. Wartości przekazywane przez sztukę pozwalają w pełni wykorzystać je dla własnej treści życia i realizowania własnej podmiotowości.

Sztuka w każdej epoce stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości przez pryzmat określonego ideału estetycznego. Z upływem czasu ulega przemianom treść doświadczeń estetycznych oraz sposoby reagowania poszczególnych osób na wartości niesione przez sztukę. Ten parametr zmienności sprawia, że teoretyczna samowiedza sztuki towarzyszy zmieniającym się i postulowanym sposobom interpretacji człowieka. W tym ujęciu sztuka jest czynnikiem ciągłości kultur, podstawowym elementem dziedzictwa określającym historyczne trwanie, ale także ekspozycją nieustającą zmianę i ruch w perspektywie czasu. Dzieła sztuki należą dziś do naszej współczesnej świadomości i nie są jedynie dokumentem minionych epok¹¹. Człowiek współczesny powinien w sobie samym szukać poręczenia dla własnych wyborów i działań, trzeba go jednak do tego przygotować. W tym miejscu pojawia się wyzwanie dla edukacji estetycznej.

⁸ P. Graff, *O procesie wartościowania i wartościach estetycznych*, PWN, Warszawa 1970, s. 48.

⁹ A.M. de Tchorzewski, *Dyskurs wobec wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczyciela*, red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994.

¹⁰ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998, s. 29.

¹¹ I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza...*, *op. cit.*, s. 234.

Mówiąc o niej w kontekście rozwoju człowieka, trzeba spojrzeć na tę edukację z podwójnej perspektywy:

- perspektywy teorii wychowania estetycznego;
- perspektywy pedagogiki humanistycznej¹².

W pierwszej z wyróżnionych perspektyw eksponujemy refleksję o sztuce, będącą równocześnie refleksją o człowieku, uzasadniającą wywodzenie treści kształcenia ze sztuki dzięki bogactwu zawartych w niej wartości. W tym wymiarze trzeba spojrzeć na treść przesłania sztuki wszechczasów przez pryzmat współczesnych oczekiwań i dostrzec w niej źródło niewyczerpanych możliwości wychowawczych. Dążymy bowiem do tego, aby z uszlachetnionej natury ludzkiej uczynić podstawę charakteru moralnego. W perspektywie humanistycznej człowiek, obcując ze sztuką, zostaje ubogacony przez własne dzieła i własną aktywność, staje się istotą kreatywną, myślącą, wrażliwą i bogatą wewnątrz. Kreując siebie i nowe wartości, zawsze jednak własne, człowiek zakorzeniony jest w niepowtarzalnej tradycji.

Ta podwójna perspektywa patrzenia na edukację estetyczną czyni z niej drogę do spotkania człowieka z różnymi wartościami oraz ich współkreowania. Spotkanie ze sztuką rozpoczynające się od uważnej percepcji kończy się na odkrywaniu wielu sposobów bycia człowiekiem. „Człowiek, który stawia pytania dziełom sztuki, staje się bardziej zainteresowany poszukiwaniem wskazań, ustalaniem norm, naśladowaniem wzorów, mierzeniem wyników niż rozumieniem i analizą rzeczywistych faktów, które składają się na całość doświadczeń wyobraźni”¹³. Słowa te współbrzmiają z ideą współczesnej edukacji, akcentującej coraz silniej potrzebę samorozwoju człowieka „możliwego”, który podejmuje szeroko zakrojone działania autoedukacyjne¹⁴. Człowiek „możliwy” to jednostka samokształcąca się, wprowadzona w świat sztuki, który traktuje jako żywy potok bytu dzisiejszego.

Miejsce edukacji estetycznej w procesie klaryfikacji systemu wartości młodzieży

Kształcenie w duchu wartości ma mieć nie tylko wymiar doraźny, czasowo dookreślony, edukacyjny, ale całozyciowy, zależny od harmonii między strukturą przyswajanych dóbr kultury (sztuki) a strukturą duchową jednostki (aksjomat Geорга Kerschensteinera)¹⁵. Humanistyczna edukacja ma służyć budowaniu człowieczeństwa i odwoływaniu się do uniwersalnych wartości, takich jak: prawda, dobro, piękno, a z bardziej współczesnych: miłość, wolność, tolerancja, solidarność. Nakłada to obowiązek kształtowania postawy

¹² Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki, zarys problemów*, Media-tekka, Kielce 2005.

¹³ I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza...*, *op. cit.*, s. 20.

¹⁴ I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Elipsa, Warszawa 1998, s. 30.

¹⁵ J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, *op. cit.*, s. 87.

aksjologicznej u młodzieży, umożliwiając jej trafne wybory wartości, tworzących pełną osobowość. „W wielu oświadczeniach deklaruje się uroczyste wielkość i ważność edukacji kulturalnej w szkolnym i pozaszkolnym wychowaniu. W rzeczywistości w powszednich dniach poświęconych nauczaniu poszczególnych przedmiotów ginie ona niemal zupełnie”¹⁶. W Polsce system oświatowy jest zorientowany głównie na kształtowanie u uczniów kompetencji przydatnych w wyciąganiu dla siebie korzyści, dających się zmierzyć na rynku dóbr, zaś w mniejszym stopniu system ów koncentruje się na pomocy młodzieży w jej samorozwoju oraz myśleniu i działaniu według wartości¹⁷. Szczególne znaczenie odgrywa tutaj proces klaryfikacji wartości, który dokonywać się powinien już na poziomie edukacji szkolnej. Szansą na realizację tej idei jest wprowadzenie do edukacji na poziomie licealnym przedmiotu wiedza o kulturze. Jego treści powinny zdecydowanie w większym stopniu, aniżeli proponują to dotychczasowe programy, koncentrować się na edukacji estetycznej, w której toku sztuka powinna być prezentowana w ujęciu korelacyjnym w wymiarze historycznym (chronologicznym, epokowym)¹⁸. Takie ujęcie sztuki, pomimo odrębnej dynamiki rozwoju poszczególnych jej dziedzin, umożliwia uczniom traktowanie wytworów sztuki danej epoki jako „podręcznika życia”¹⁹. Dzieła sztuki jako swoista postać ducha obiektywnego, przekazywane z pokolenia na pokolenie, żyją nie przedmiotowo, materialnie, ale w osobowości. Przedłużają one swoje istnienie, jakby przechodząc przez osobowość odbiorców i cechujący ich dar twórczości i wolności. Nowemu pokoleniu może być przekazane z przeszłości tylko to, co stało się przedmiotem i punktem wyjścia nowej twórczości, dzięki której utrzymana jest łączność z wiecznymi wartościami, wiążącymi ciąg zmieniających się pokoleń łańcuchem tych samych zadań. Innymi słowy, włączyć się w prąd sztuki może tylko ten, kto przyswoił sobie przeszłość wysiłkiem swej osobowości i kto zarazem odszedł od niej, przewyciężając ją w nowym akcie twórczości. Młodzież obcuja z sztuką z jednej strony podporządkowuje się duchowej tradycji, z drugiej zaś ją przewycięża, tak że przymus, który charakteryzuje wspólnotę duchową, łączy się z wolnością. To dialektyczne napięcie między przymusem a wolnością jest charakterystyczną cechą życia duchowego. Człowiek jest mikrokosmosem, istotą duchową odtwarzającą w sobie całość świata na nowo w sposób idealny, tzn. we własnej świadomości. „Tylko dzięki takiemu duchowemu ustosunkowaniu się do świata jako całości potrafi człowiek uświadomić sobie swą własną całość, zdobywa świadomość samego siebie i staje się przez to osobowością. Świat zaś zaczyna być przekształcany przez człowieka w sposób twórczy, staje się światem dziejów”²⁰.

¹⁶ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1970, s. 84.

¹⁷ Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 1994.

¹⁸ A. Górniok-Naglik, *Sztuka w treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum*, Impuls, Kraków 2002.

¹⁹ I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

²⁰ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Żak, Warszawa 1997, s. 119–125, 160–167.

Aby powyższy postulat mógł być spełniony, niezbędna jest uprzednia edukacja estetyczna, w której toku obcowanie ucznia z najwspanialszymi utworami ludzkiego ducha zaostry jego zmysł krytyczny i wysubtelni jego smak na to, co piękne, dobre i prawdziwe. W procesie klaryfikacji wartości istotne jest stawianie sobie przez młodzież introspektywnych pytań w odniesieniu do doznań estetycznych wyniesionych z kontaktu ze sztuką w rodzaju: co cenię i uznaję za piękne i szlachetne? co mnie zachwyca, a co napawa obrzydzeniem? czego nie cenię, uważam za brzydkie, złe? itp.²¹ W wyniku klaryfikacji wartości jednostka staje się świadomym współtworzącym odbiorcą, którego życie kulturalne będzie przejawiało określoną jakość. W trakcie realizacji postulowanych założeń zostaje zwiększony nie tylko wysiłek percepcyjny, ale głównie urzeczywistnienie możliwości tworzenia własnego systemu wartości, rozwijanie wszystkich cennych właściwości swojej osoby, ugruntowanie indywidualności i gustów przy równoczesnej możliwości obrony autonomii.

Wyniki dotychczasowych badań empirycznych wskazują na to, że młodzież, przypisując określone wartości sztuce w poszczególnych epokach, zaraz po wartościach estetycznych wymienia wartości poznawcze i moralne (zdecydowanie dominujące w ich wyborach nad pozostałymi)²². Można sądzić, że właśnie wartości nadbudowane w dziele sztuki nad wartościami estetycznymi w procesie przeżycia estetycznego z największą siłą przemawiały do badanych i to one zostały najpełniej odczytane. Stąd też w procesie klaryfikacji (dokonując wtórnego wartościowania warunkowanego subiektywnym osądem) przypisali sztuce głównie te wartości, które w kontakcie z nią zostały najpełniej ujawnione. Jest to równocześnie potwierdzeniem istnienia wartości poznawczej sztuki, które było w dziejach estetyki wielokrotnie podważane. Mieczysław Wallis oddziela wartości estetyczne od wartości poznawczych – te drugie traktuje jako konsekwencję swoistego rozumienia wartości pozaestetycznych (poznawczych, moralnych itd.) jako refleksje, informacje dodane do dzieła²³. Nieco inaczej rzecz ujmując Roman Ingarden, twierdząc, że jeśli dzieło sztuki ostatecznie ma pewną wartość poznawczą, to jest ona ściśle związana z wartością estetyczną, a nawet jest jej uwieńczeniem. „Ale jest to wartość poznawcza w znaczeniu przeżycia czy odczucia sensu pewnych sytuacji ludzkich, nie jest natomiast sądem prawdziwym ani wiernym podobieństwem do świata rzeczywistego; nie jest tendencyjnością ani zaangażowaniem dzieła w doraźne sprawy życia publicznego”²⁴. Rozstrzygnięcia relacji między poznawczą a estetyczną wartością sztuki wymagają pogłębionych

²¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 56.

²² A. Górniok-Naglik, *Sztuka nośnikiem wartości*, [w:] *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław 2004, s. 271–277; A. Górniok-Naglik, *W dialogu sztuki z edukacją*, Akapit, Toruń 2007, s. 94–101.

²³ E. Borowiecka, *Poznawcza wartość sztuki*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1986, s. 167.

²⁴ *Ibidem*, s. 168; por. także: R. Ingarden, *Studia z estetyki*, PWN, Warszawa 1994; W. Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, Warszawa 1994.

analiz teoretycznych i rozległej dokumentacji empirycznej, nie stanowi to jednak przedmiotu rozważań w niniejszym artykule. Bez względu na to, jak ujmujemy relacje między poznawczą a estetyczną wartością sztuki, trudno zaprzeczyć, że sztuka jest nośnikiem wartości i może odgrywać istotną rolę w kształtowaniu systemu aksjologicznego młodzieży.

Odkrywanie w sztuce egzystencjalnych sensów, prawd o człowieku minionym, umożliwia odbiorcom dokonanie porównań z punktu widzenia współczesnej egzystencji, formułowanie głębszych sensów, a także ich wartościowanie. Nawet gdy prawda o człowieku minionym nie zostanie dokładnie odczytana, to i wówczas cel edukacyjny zostanie osiągnięty, ponieważ najistotniejsze jest, co osoba (uczeń) wyniosła z obcowania ze sztuką, na ile sztuka ją pobudziła, przyjmując za punkt widzenia jednostkowe istnienie.

W współbytowaniu ze sztuką młodzież musi mieć możliwość odniesienia swoich umiejętności i krytycznego myślenia do wyzwań społecznych i problemów spoza murów szkolnych. Takie uwikłanie w proces tworzenia przyszłości zwiększa niewątpliwie bazę ich twórczych możliwości w tworzeniu otaczającej rzeczywistości i siebie. Z pomocą w kształtowaniu aksjologicznej postawy młodzieży nakierowanej na tworzenie nowych wizji siebie i świata przychodzi sztuka pojęta jako wizja własnych możliwości. W niej człowiek odnajduje perspektywę przyszłych działań i równocześnie nie ogranicza go ona w dokonywaniu wyborów, stwarzając szerokie spektrum swobody, samodzielności i odpowiedzialności za podjęte działania. W przypadku, gdy w sztuce mamy do czynienia z poetyką konieczności, kiedy odbiorcy prezentowane są jednoznaczne sposoby rozwiązania problemów, wówczas sztuka pozostaje poza polem wpływów i odbiorca nie czerpie z niej wzorów dla siebie. Odkrycie w dziele wskazań postępowania pozwala z jednej strony to dzieło zrozumieć w inny sposób niż bez ich wykrycia, z drugiej zaś pozwala w nowy sposób zrozumieć zagadnienia życia, mające miejsce poza dziełem²⁵. Obcowanie z tego typu sztuką prowadzi do ubogacenia wiedzy o człowieku i świecie, a równocześnie pozwala człowiekowi przekraczać ograniczenia swojej praktyki życia. Sztuka bowiem polega nie tylko na przejmowaniu dorobku wieków, ale na wzbogacaniu i inspirowaniu nowej twórczości. W tym ujęciu obcowanie ze sztuką umożliwi młodzieży kształtowanie takiego świata przyszłości, w którym przeciętny człowiek rządzi nie tylko teoretycznie, ale i faktycznie ma moc decyzyjną i jest świadom własnych możliwości²⁶.

Rozpoznanie siebie w sztuce jest możliwe niezależnie od okoliczności życia i uwarunkowań społecznych oraz biologicznych. Obcując ze sztuką, mamy możliwość odkrycia ponadindywidualnego ludzkiego potencjału duchowego. Dzieło sztuki przemawia nie tylko w imieniu twórcy, ale także swoich czasów i ludzi współcześnie żyjących. Nawiązując kontakt emocjonalny przez sztukę ze światem innych, człowiek może w tym świecie aktywnie działać. Stałe napięcie

²⁵ M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, PWN, Warszawa 1977, s. 189, 184.

²⁶ Por. H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.

między Ja i Ty, bytem poznawanym i poznającym, wyraża stan ludzkiego ducha. W tym procesie Ja kształtuje Ty, a Ty kształtuje Ja. Jest to widoczne zwłaszcza w obcowaniu człowieka ze sztuką współczesną, w której doniosłą rolę pełni samodzielne poszukiwanie nowych rozwiązań i osobista inwencja odbiorcy, który staje się współkreatorem sytuacji estetycznej i dzieła. Współtworząc sztukę, człowiek współkreuje siebie i otaczający go świat, zaś akt kreacji umożliwia mu odczucie pełni swej duchowej odrębności i niepowtarzalności²⁷.

Orientacja edukacji estetycznej na realizację założeń „nowego humanizmu”

Uznanie strategii rozwoju przez twórczość za jeden z fundamentalnych problemów współczesnej cywilizacji i kultury kieruje uwagę w stronę sztuki i aktywnego z nią współbycia.

Odpowiedzią emocjonalną człowieka na sztukę kryjącą w sobie wartości i roztaczającą przed człowiekiem szereg możliwości i wyborów jest zaniepokojenie pociągające za sobą odpowiedzialność. W świetle słów Roberta Glotona i Claude’a Clero należy nauczyć każdego, by stał się samym sobą, by był za siebie odpowiedzialny, będąc równocześnie odpowiedzialnym za przemiany i postęp ludzi i spraw wokół siebie²⁸. Postrzegając świat przedstawiony w sztuce jako jeden z możliwych, człowiek spostrzega, że ma w tym świecie coś do zrobienia. W tym ujęciu tradycja łączy się ze współczesnością i wyznacza drogę nowemu humanizmowi, który jest kontynuacją starożytniej *paidei* i *humanitas* oraz założeń pedagogiki kultury i jej współczesnych dróg rozwoju, uwzględniających przemiany społeczno-cywilizacyjne i realia życia²⁹. We współczesnym humanizmie nie da się lekceważyć rzeczywistości, ponieważ to, co dzieje się tu i teraz, wyznacza perspektywy na przyszłość i równocześnie jest kontynuacją wielowiekowej tradycji. Postulat ten dotyczy również – a może zwłaszcza – edukacji. W odniesieniu do edukacji estetycznej może stanowić próbę rozwikłania konfliktu wyrażonego w pytaniu: czy w edukacji przez sztukę eksponować dzieła posiadające niekwestionowaną wartość i kierujące uwagę odbiorców ku wartościom duchowym, absolutnym, czy też skupić się na sztuce współczesnej aktywizującej odbiorców, stających się jej współkreatorami, która często niesie z sobą wartości użyteczne, konsumpcyjne i hedoniczne. W tym złożeniu sztuki wysokich lotów ze sztuką współczesną, często o „podejrzanym” profilu wartościującym, przejawia się idea „nowego humanizmu” zwracająca uwagę na konieczność ujmowania człowieka w kategoriach „być” i „mieć”. W wymiarze edukacyjnym oznacza to umożliwienie uczniowi obcowania ze wszelką sztuką niosącą różnorodne wartości. Jest to równocześnie warunek nawiązania dialogu między uczniami i nauczycielem w szukaniu odpowiedzi na pytanie o godziwy sens ludzkiego życia. Tylko w ten sposób droga ku przyszłości będzie odwołaniem się do żywej tradycji i do warto-

²⁷ J. Brach-Czaina, *Etos nowej sztuki*, PWN, Warszawa 1984, s. 218–220.

²⁸ C. Clero, R. Gloton, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1988, s. 28.

²⁹ J. Gajda, *Pedagogika kultury...*, *op. cit.*, s. 171.

ści trwałych, co zapewni ciągłość życia, ale i jednocześnie otwartość na niezbędne zmiany. Otwarcie na perspektywę wartości utylitarnych, konsumpcyjnych i hedonicznych nie musi oznaczać degradacji osoby, a wręcz przeciwnie – może służyć budowaniu wysokiej jakości człowieczeństwa, jeśli będą one harmonijnie łączone z wartościami absolutnymi³⁰.

Oddziałując na młodego człowieka w perspektywie „być” i „mieć”, dążymy do ujmowania go całościowo z naciskiem na wielostronny rozwój. Kładziemy nacisk na ukształtowanie osoby przyjaznej sobie, w czym pomaga nam sztuka będąca niezbędnym narzędziem i środkiem zaspakajania różnorodnych ludzkich potrzeb. Tym samym dzięki sztuce człowiek może uzyskać równowagę wewnętrzną i dobre samopoczucie. Wkraczamy w ten sposób w obszar katartyczno-kompensacyjnych funkcji sztuki³¹. Jak wspomniano wcześniej podstawowym zadaniem edukacji wspomagającej klaryfikację systemów wartości i postaw humanistycznych jest wyzwianie w młodzieży twórczej, refleksyjnej, krytycznej oraz podmiotowej aktywności. Sztuka umożliwia ten proces, ponieważ zmusza swoich odbiorców do osobistego zaangażowania się w to, co przedstawione, a współcześnie skłania ich nie tylko do współprzeżywania, ale i współtworzenia zarysowanych w dziele sztuki konfliktów i wydarzeń. Tak pojmowane obcowanie ze sztuką jest źródłem różnorodnych wartości odnoszących się do osobistych doświadczeń odbiorcy, poruszając jego najskrytsze pragnienia, stwarza warunki nie tylko do identyfikacji z dziełem, ale i do projekcji i częściowego wyładowania własnych niepokojów, kompleksów, impulsów, które nierozładowane mogłyby się stać destrukcyjne dla jednostki. W ten sposób sztuka, rozszerzając granice jednostkowego istnienia, umożliwia zrekomensowanie rzeczywistych niedostatków i zastępcze zaspokojenie niezrealizowanych pragnień, marzeń i ambicji. Ułatwia też rozwiązanie trudnych konfliktów wewnętrznych oraz bolesnych napięć. W tej opcji całościowego zestrojenia człowieka w jego „być” i „mieć” moc sztuki polega również na tym, że oddziałuje ona na wszystkie sfery życia psychicznego: zmysły, wyobraźnię, uczucia, nastroje i intelekt. Dzięki temu może ona aktywizować wszystkie władze psychiczne człowieka i harmonizować jego życie wewnętrzne. Ponadto, angażując się w sprawy innych i świata, człowiek wyzwala się z nadmiernego egocentryzmu i przesadnego zaabsorbowania sobą. Sztuka pomaga człowiekowi odzyskać bardziej niezależne widzenie rzeczywistości, a także kształtuje jego poczucie wspólnoty i więzi społecznej.

Zakończenie – wnioski i postulaty

Przyjmując, że w procesie wartościowania sztuki dokonuje się klaryfikacja wartości uczniów i powstają indywidualne systemy wartości, należy szczególnie nacisk położyć na edukację estetyczną, pojmowaną jako kształtowanie kultury w ludziach. Obcowanie ze sztuką, pojętą korelacyjnie i prezentowaną w ujęciu

³⁰ *Ibidem*, s. 173.

³¹ B. Dziemidok, *Sztuka, wartości, emocje*, Wydawnictwo Fundacji dla Instytutu Kultury, Warszawa 1992, s. 93–138.

epokowym, chronologicznym, powinno stanowić trzon przedmiotu wiedza o kulturze. Należy również pamiętać, że obcowanie ze sztuką jest zawsze sytuacją aksjologiczną, stwarzającą niepowtarzalną okazję do odkrywania wartości i sensów niesionych przez sztukę, i nie powinno być sprowadzane tylko do przybliżenia sztuki w kategoriach jej nazywania i klasyfikowania. Prezentowana sztuka ma być sztuką możliwości, odkrywającą przed odbiorcami wiele sposobów bycia człowiekiem. Wizja własnych możliwości wyniesionych z obcowania ze sztuką prowadzi do ukształtowania człowieka „możliwego”, dążącego do samorozwoju i traktującego świat sztuki jako nurt bytu dzisiejszego. Kolejny postulat edukacyjny dotyczy realizacji idei „nowego humanizmu”, który nie lekceważy rzeczywistości i w którego świetle przyswojenie przeszłości wiąże się z jej przezwyciężeniem w nowym akcie twórczości, a poczucie ciągłości z równoczesną tendencją otwarcia człowieka na zmiany i dalsze ubogacanie. Ta twórcza aktywizacja uczniów umożliwia nawiązanie łączności z ponadczasowymi wartościami. Równocześnie obcowanie ze sztuką wszechczasów, nie pomijając sztuki współczesnej, lecz ją akcentując, stwarza możliwość kontaktu uczniów z całym spektrum wartości – od absolutnych po konsumpcyjne i hedoniczne, przez co realny staje się całościowy rozwój w perspektywie „być” i „mieć”. Całościowe spojrzenie na człowieka wyklucza bowiem redukcję go do oblicza technicznego *homo faber* i racjonalistycznego *homo sapiens*. W ludzkim obliczu trzeba dostrzec mit, święto, taniec, śpiew, ekstazę, miłość, śmierć, nadmiar, wojnę, dialektykę *sapiens-demens*³², a to wszystko niesie ze sobą sztuka.

Bibliografia

- Borowiecka E., *Poznawcza wartość sztuki*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1986.
- Brach-Czaina J., *Etos nowej sztuki*, PWN, Warszawa 1984.
- Cassirer E., *Klucz do natury człowieka: symbol*, [w:] *idem, Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Clero C., Gloton R., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1988.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.
- Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki. Zarys problemów*, Mediateka, Kielce 2005.
- Dziemidok B., *Sztuka, wartości, emocje*, Wydawnictwo Fundacji dla Instytutu Kultury, Warszawa 1992.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- Gofaszewska M., *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, PWN, Warszawa 1977.

³² E. Morin, *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*, tłum. R. Zimmand, PIW, Warszawa 1977, s. 261–262.

- Górniok-Naglik A., *W dialogu sztuki z edukacją*, Akapit, Toruń 2007.
- Górniok-Naglik A., *Sztuka nośnikiem wartości*, [w:] *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław 2004.
- Górniok-Naglik A., *W treściach nauczania. Na tropie korelacji i integracji w liceum*, Impuls, Kraków 2002.
- Graff P., *O procesie wartościowania i wartościach estetycznych*, PWN, Warszawa 1970.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Żak, Warszawa 1997.
- Ingarden R., *Studia z estetyki*, PWN, Warszawa 1994.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Impuls, Kraków 2006.
- Morin E., *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*, tłum. R. Zimmand, PIW, Warszawa 1977.
- Pietraszko S., *Studia o kulturze*, AVA, Wrocław 1992.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1970.
- Tatarkiewicz W., *Historia estetyki*, Warszawa 1994.
- Tchorzewski de A.M., *Dyskurs wobec wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczyciela*, red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994.
- Tschirner J., *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 1994.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Elipsa, Warszawa 1998.
- Wojnar I., *Estetyczna samowiedza człowieka*, PWN, Warszawa 1982.
- Wojnar I., *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia*, [w:] *Kultura – wartości – kształcenie*, red. D. Kubinowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Lublin–Toruń 2003.
- Wojnar I., *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2005.

Summary

Cultural Education as the Basis for Clarification of the System of Values Recognised by Young People

The article is an attempt to highlight the problem of the role of the cultural education in a clarification process of the values accepted by young people. The subject matter of the particular inter-chapters familiarizes a reader with a correlation between: culture and education, cultural education and aesthetic education, principles of the 'new humanism' and its educational consequences. Looking into the aesthetic education in a double perspective (a theory of the aesthetic education and humanistic pedagogy) the author emphasizes the form

of a 'possible' human being who becomes a person able to self-development when moved into a world of culture.

Moreover, the importance of the 'Culture competence' is emphasized in the text where the art takes a priority place and should be presented in a correlative, epochal and chronological perspective in order to allow students to examine the art and its values as a whole. Communing with the art should make young people discover the values of the art and not only make do with classifying and naming the process. Another educational demand expressed in the text concerns the realization of the idea of a 'new humanism' which does not disregard the reality and makes people more open to any changes. It carries with it the necessity to awake in young people a creative activity and making a strategy of development through artistic work one of the fundamental problems of contemporary civilization, culture and education. Students' creative activity in their process of communing with the art is combined with presenting it in a broad perspective. Such a process makes a possibility to acquaint young people with the whole spectrum of the values, starting from absolute ones, through consumer and hedonic. In the same way it provides the young with the ability to make right choices. Comprehensive look at the art presented in the text makes the art real as well as the overall development of young people in a perspective of 'to be' and 'to have'.

Ewa Augustyniak

Normy określające kulturę organizacyjną współczesnej szkoły miejskiej – perspektywa nauczycieli

Żyjemy w czasach ponowoczesnych, które wprowadzają nowe wyzwania, burzą dotychczasowe wartości i normy postępowania, wprowadzają chaos i relatywizm, ale też wymuszają zmiany. Zmianom podlegają także tradycyjne instytucje edukacyjne. W pedagogice bowiem zaczyna się zwracać większą uwagę na kulturę organizacyjną szkoły. Tworzy ona swoisty klimat, który wytwarza w szkole rytuały, wyznacza preferowane wartości, ale też i normy zachowań, układ stosunków z uczniami, pracownikami, rodzicami czy nawet z otoczeniem. Dziś w szkołach wybiera się najpierw zestaw celów, misję, a następnie, realizując je, buduje elementy oparte na wprowadzanych i wyznawanych wartościach czy wynikających z nich normach postępowania.

Według Edgara Scheina „kultura to całość fundamentalnych założeń, które dana grupa wymyśliła, odkryła lub stworzyła, ucząc się rozwiązywania problemów, adaptacji do środowiska i integracji wewnętrznej. Założenia te zostały na tyle potwierdzone praktyką, że można było je uznać za prawomocne i wpajać każdemu nowemu członkowi grupy jako właściwy sposób myślenia o problemach działania”¹. Kultura organizacji to także „wszelkie pojęcia wartości, normy i przekonania, które są w firmie akceptowane i przestrzegane przez wszystkich lub przez większość. Działają one jako system, tzn. że elementy oddziałują na siebie wzajemnie i są od siebie zależne. Owa kultura jest jednym z centralnych czynników pozwalających firmie przetrwać”². W Polsce uważa się też, że „kultura organizacyjna jest zbiorem norm, wartości, do których pracownicy się stosują, zawiera w sobie hierarchię wartości, wynagrodzenie, rozwój kariery, lojalność i władzę, współuczestnictwo, wzajemne komunikowanie się, innowacyjność”³.

¹ Cyt. za K. Wojcik, *Public Relations od A do Z*, Placet, t.2 Warszawa 2001, s. 403.

² H. Schenplein, *Kultura przedsiębiorstwa i jej rozwój*, „Organizacja i Kierownictwo” 1988, nr 7–8.

³ Cyt. za: L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 15.

Na elementy kultury organizacyjnej, także szkoły, składają się więc:

- wspólnie wyznawane wartości i normy;
- wynikające z nich postawy członków organizacji, przekładające się na konkretne wzorce zachowań;
- zasady współżycia wewnątrz instytucji;
- atmosfera;
- filozofia wpływająca na wewnętrzną oraz zewnętrzną politykę;
- artefakty, takie jak np. budynek i wystrój; artefakty językowe.

W pedagogice kultura organizacyjna ma olbrzymie znaczenie. Bardzo ważne jest przecież to, kogo i dzięki jakim pracownikom kształcimy, jakie przyświecają nam ideały, jakie wartości preferujemy. Idąc dalej, jakie normy zachowań są w szkole uznawane i wymagane, także od uczniów. Jakie postawy, wzorce chcielibyśmy wpoić wychowankom, a jakie im pokazujemy? Czy zasady współżycia rzeczywiście stosowane wewnątrz szkoły idą w parze z tymi regulaminowo reprezentowanymi? Ważne jest także to, czy ogólna atmosfera panująca w szkole sprzyja nauce, kształceniu i wychowaniu, czy jest jedynie teoretycznym konstruktem niemającym związku z rzeczywistością i z pełnym zrozumieniem oraz szacunku podejściem do ucznia. Tak zbudowana filozofia szkoły wpływa na jej odnoszenie się zarówno do uczniów, pracowników (nie tylko nauczycieli), jak i bliższego czy dalszego otoczenia zewnętrznego. Jak widać, normy są tu jednymi z ważniejszych elementów mających wpływ na inne z nich, wynikające na przykład z postawy członków organizacji, a także uczniów szkoły.

Celem przeprowadzonych i przedstawionych w tej publikacji badań była diagnoza kultury organizacyjnej szkół południowo-wschodniej Polski, zarówno miast, jak i wsi. Wybraną jednostką analizy była szkoła. W latach 2004–2005 przebadano 2000 nauczycieli szkół z województw: lubelskiego, małopolskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego. Ze względu na innowacyjność tematu i jego interdyscyplinarny charakter wykorzystano metody ilościowe, a także jakościowe, jako dopełniające się i umożliwiające bardziej całościowe podejście do zadania.

Przedstawione tu badania ilościowe wybrano między innymi ze względu na to, iż dają one możliwość odkrywania prawd i formułowania prawidłowości o badanej rzeczywistości, jednocześnie umożliwiając pogłębione, zindywidualizowane podejście w związkach nieuchwytnych. Są także uznawane za bardziej obiektywne niż badania jakościowe.

W badaniu zastosowano skalę interwałową z możliwością wykorzystania średniej jako dobrze opisującej badane aspekty zjawisk, co pozwoliło na ustalenie dystansów pomiędzy uporządkowanymi zmiennymi.

Niniejszy artykuł poświęcony jest części tych badań, czyli rangowaniu norm określających kultury szkół, w których pracowało 406 badanych nauczycieli miejskich. Najpierw przeprowadzono badania pilotażowe, które pozwoliły wykryć pewne mankamenty kwestionariusza i umożliwić poprawienie ich w badaniach właściwych. Do przedstawionej analizy wykorzystano

szkoły miejskie południowo-wschodniej Polski. Zdecydowano się na próbę losową.

W ankiecie respondenci mieli ocenić, w jakim stopniu przedstawione im normy określają kulturę szkoły, w której pracują. Jeśli chodzi o cel ankiety, były to pytania o opinię badanych. Jeśli chodzi o funkcję, pytania dotyczyły badanej szerszej problematyki kultury organizacyjnej szkoły i znaczenia norm w tej kulturze.

W pracy tej starano się uchwycić całościowe (holistyczne) podejście zarówno do szkoły, jak i pracujących tam i uczących się osób, a pytania miały charakter empiryczny, czyli koncentrowały się przede wszystkim na tym, jak jest naprawdę w zastanej rzeczywistości.

Pytania badawcze dotyczyły między innymi:

- znajomości historii szkoły, w której pracowali badani respondenci;
- znajomości misji tej szkoły;
- określenia osób najważniejszych w szkole;
- określenia cech charakterystycznych i wyróżniających dla danej szkoły.

W niniejszym artykule omówiony zostanie sposób rangowania norm określających kulturę danej szkoły.

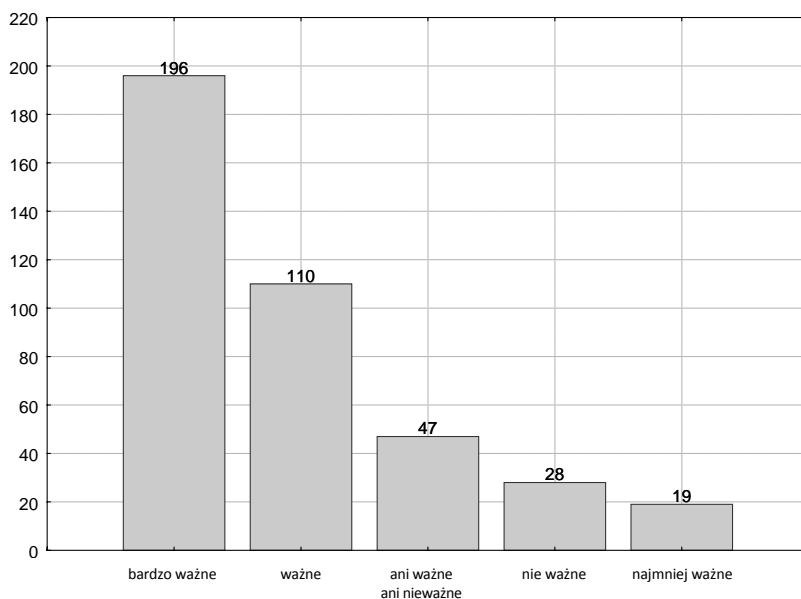
Osobom badanym przedłożono zamkniętą listę pięciu norm dotyczących szkoły, były to normy odnoszące się do:

- obiektów, np. wyglądu budynków, logo, wyglądu wnętrz;
- języka, np. historyjek, anegdot, legend;
- zachowań, np. obyczajów, rytuałów, ceremonii;
- uczuć, np. poczucia bezpieczeństwa, dumy, równouprawnienia;
- procesu pracy, np. planowania, stosunku do otoczenia, hierarchii wewnątrz szkoły.

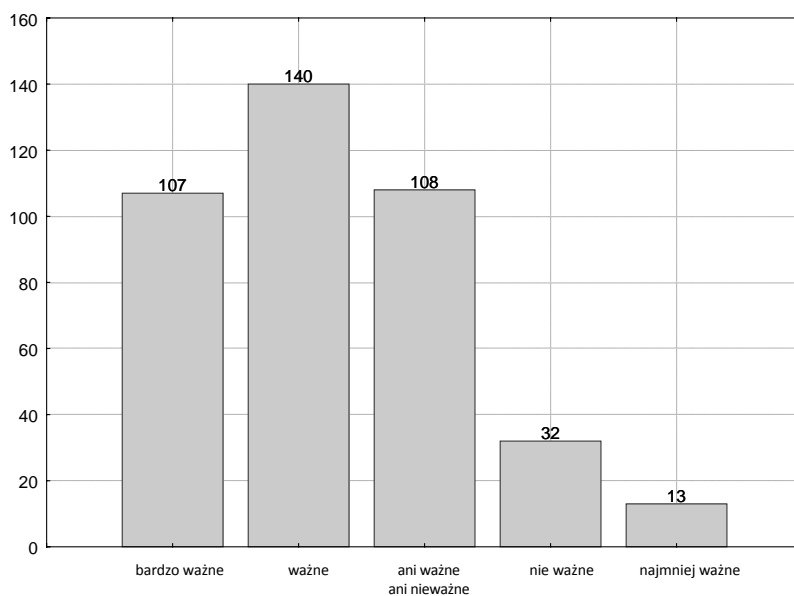
Metodą badawczą, jaką się posłużono, była popularna w pedagogice metoda sondażu diagnostycznego, najbardziej odpowiednia w badaniu opinii i poglądów wybranej zbiorowości, w tym przypadku nauczycieli. Zastosowano technikę ankiety anonimowej, audytoryjnej. Ankiety zebrane przez badaczy były poddane selekcji, przyjęto jedynie ankiety w pełni i poprawnie wypełnione. Przeprowadzono analizę zarówno ilościową, jak i jakościową uzyskanych informacji.

Badani mieli określić, w jakim stopniu przedstawione im normy określają kulturę szkoły, w której pracują. Zdecydowanie najwyżej ocenione zostały normy dotyczące uczuć. Dominanta dla tej zmiennej znalazła się w grupie pierwszej, bowiem prawie połowa respondentów (48%, czyli 196 nauczycieli) umieściła swoje głosy w tej kategorii, uznanej za bardzo ważną. Następna, także duża grupa, a mianowicie ponad jedna czwarta próby (110 osób), wybrała kategorię drugą. 47 osób, czyli 12%, wybrało kategorię trzecią, 28 osób (7%) uznało te normy za nieważne, a 19 nauczycieli (5%) za zdecydowanie nieważne. Szczęść osób, czyli 1,5%, nie odpowiedziało na to pytanie. Średnia dla tej zmiennej wyniosła 1,9.

Powyższe dane ukazuje rysunek 1.



Rys. 1. Rozkład ocen norm dotyczących uczuć jako określających kulturę szkoły miejskiej.



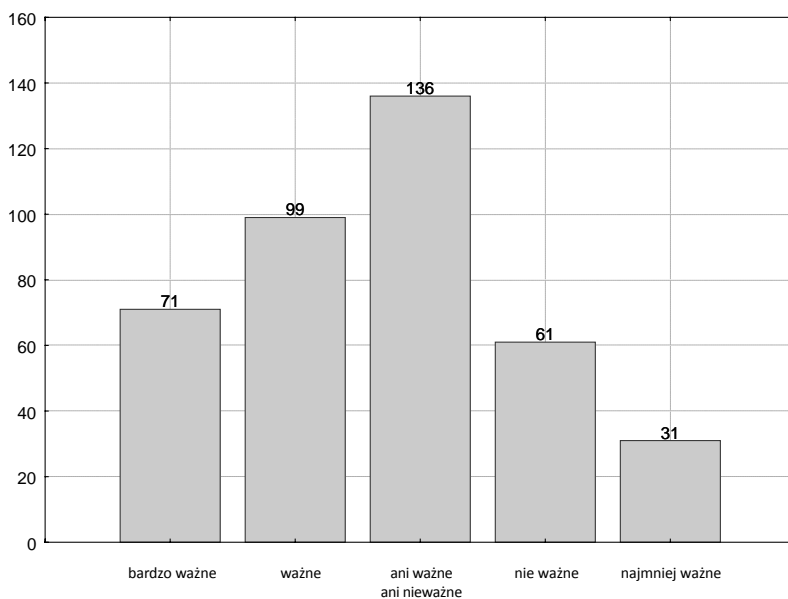
Rys. 2. Rozkład ocen norm dotyczących zachowań jako określających kulturę szkoły miejskiej

Jeśli chodzi o ocenę norm dotyczących zachowań, między innymi takich, jak obyczaje, rytuały, ceremonie – dominanta dla tej zmiennej znalazła się w grupie drugiej, gdzie uznano te normy za ważne, było to 140 głosów – 35% osób badanych, 108 osób (27%) wybrało grupę trzecią, a podobna liczba osób (107) wybrała grupę pierwszą, w której respondenci uznali normy dotyczące zachowań za bardzo ważne, 32 osoby, czyli 8% badanych, wybrały grupę czwartą, uznając te normy za nieważne, a tylko 13 nauczycieli uznało normy dotyczące zachowań za zdecydowanie nieważne, co stanowi 3% badanych. 6 osób, czyli 1,5%, nie odpowiedziało na to pytanie. Średnia dla tej zmiennej wyniosła 2,2.

Powyższe dane ukazuje rysunek 2.

Jeśli chodzi o normy dotyczące procesu pracy, dominanta znalazła się w kategorii trzeciej, było to 136 przypadków, co stanowi 34% ogółu odpowiedzi. Kategorię drugą, uznając te normy za ważne, wybrało 99 pytanym, tj. 24%, kategorię pierwszą, uznając te normy za bardzo ważne, wybrało 71 osób, czyli 18% badanych. 61 osób (15%) wybrało kategorię czwartą, uznając je za nieważne, a 31 nauczycieli, czyli 8% badanych, kategorię piątą. 7 osób, czyli 2% badanych, nie odpowiedziało na to pytanie. Średnia dla tej zmiennej wyniosła 2,7.

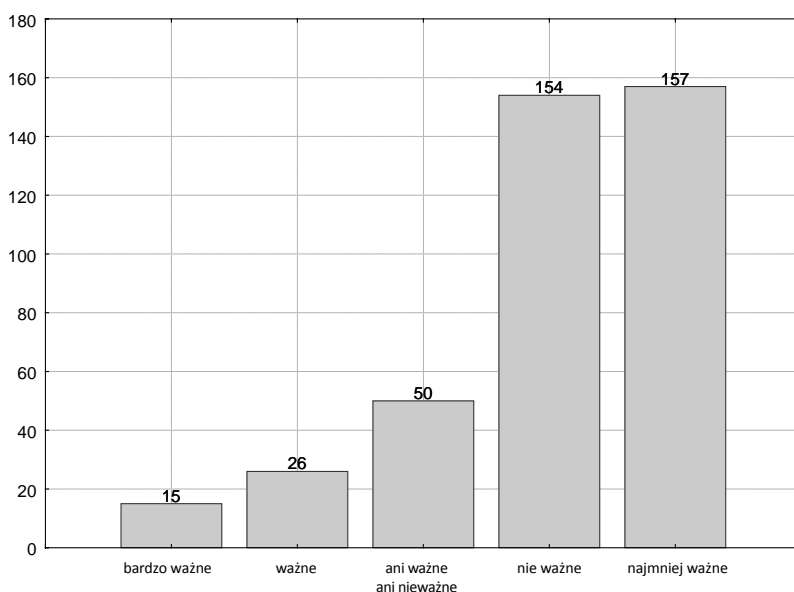
Powyższe dane ukazuje rysunek 3.



Rys. 3. Rozkład ocen norm dotyczących procesu pracy jako określających kulturę szkoły miejskiej.

Bardzo podobnie ocenione zostały normy dotyczące obiektów i języka. Nie zostały zbyt wysoko ocenione normy dotyczące obiektów, np. wyglądu budynków, logo szkoły czy wyglądu wnętrz. Dominanta dla tej normy znalazła się w grupie piątej, co oznacza, że największa liczba badanych – 157 osób, stanowiąca 39% respondentów – uznała je za zdecydowanie nieważne. Kategoria czwarta została wybrana przez równie dużą liczbę – 154 nauczycieli, czyli 38% ogółu badanych. W sumie daje to 77% procent skumulowanych odpowiedzi negatywnych. 50 osób, czyli 12%, wybrało kategorię trzecią, a drugą, uznając te normy za ważne, jedynie 26 nauczycieli, czyli 6% badanych. Za bardzo ważne uznało te normy zaledwie 15 badanych, czyli 4% respondentów. 4 osoby nie odpowiedziały na to pytanie. Średnia dla tej zmiennej wyniosła 4.

Powyższe dane ukazuje rysunek 4.

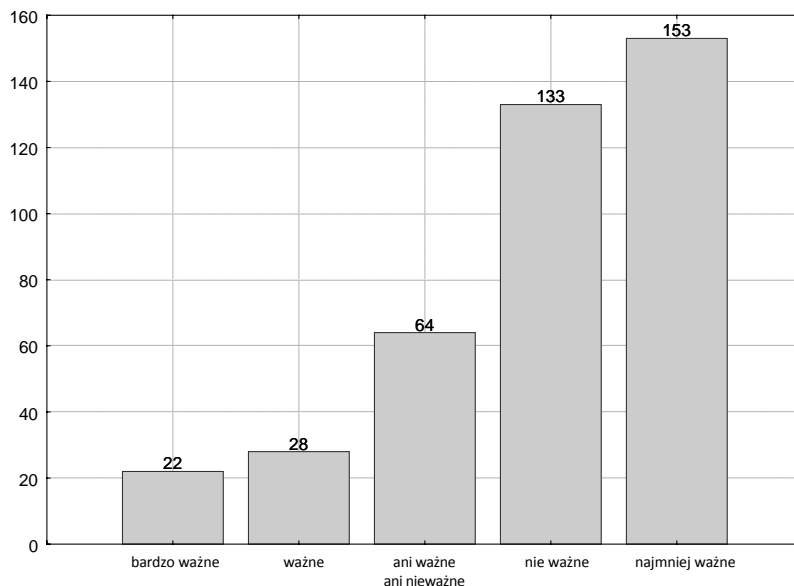


Rys. 4. Rozkład ocen norm dotyczących obiektów jako określających kulturę szkoły miejskiej.

Podobnie, choć nieco lepiej, ocenili respondenci normy dotyczące języka, takie jak np. historyjki, anegdoty, legendy. Tu także najwięcej wyborów znalazło się w kategorii piątej, oznaczającej ocenę najniższą. Kategoria ta zawierała 153 głosy, co stanowi 38% badanych. Dość duża liczebnie była także kategoria czwarta – 133 głosy, czyli 33% ogółu badanych. Kategorię środkową wybrało 64 nauczycieli, tj. 16%. 28 osób, co stanowi 7%, uznało normy dotyczące języka za ważne, a zaledwie 22 spośród 406 respondentów, czyli 1,5%, za bardzo ważne. Sześć osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie. Średnia dla tej zmiennej wyniosła 3,9.

Powyższe dane ukazuje rysunek 5.

Normy określające kulturę organizacyjną współczesnej szkoły miejskiej...



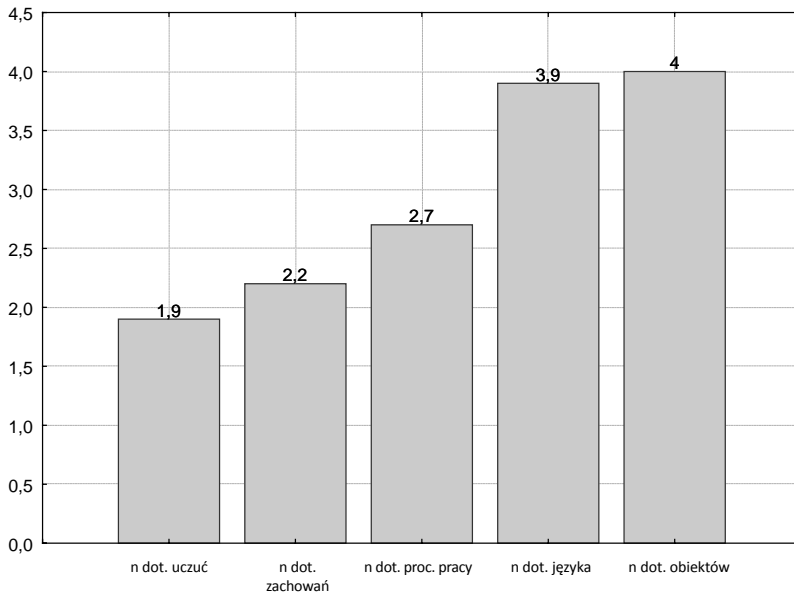
Rys. 5. Rozkład ocen norm dotyczących języka jako określających kulturę szkoły miejskiej.

Wydaje się więc, że to normy dotyczące uczuć są najważniejsze w tworzeniu kultury szkoły miejskiej. Następnie niską średnią, co w tym przypadku oznacza wysoką ocenę (wysokość średnich była odwrotnie proporcjonalne do ocen), uzyskały normy dotyczące zachowań, a dalej normy dotyczące procesu pracy, które znalazły się przed normami dotyczącymi obiektów i języka (obie uzyskały niemal identyczne wyniki). Można wyciągnąć wnioski, że historie, anegdoty, legendy, a także wygląd wnętrza i budynków są najmniej ważne w kulturze organizacji szkoły, w której pracowali badani nauczyciele. W szkołach tych zwraca się przede wszystkim uwagę na normy dotyczące uczuć i zachowań jako najważniejsze w tej kulturze.

Powyższe dane ukazuje rysunek 6.

Przez szczegółowe pytania w ankiecie starano się stworzyć obiektywny ogląd sytuacji szkoły i jej kultury organizacyjnej. „Prawdą jest, że poprzez podnoszenie kultury organizacyjnej w systemie zarządzania i kierowania placówkami oświatowymi można uruchomić, a zarazem wykorzystać, wiele rezerw, czynników i środków sprzyjających podnoszeniu twórczej pracy w szkołach i placówkach oświatowych. Aby jednak mogło to być możliwe, trzeba najpierw usunąć wiele niesprawności i nieprawidłowości, które tkwią jeszcze na wszystkich szczeblach zarządzania oświatowego”⁴. Aby to uzyskać, potrzebne jest zbadanie kultur organizacyjnych szkół polskich wraz z ich wartościami, normami i postawami pracujących tam nauczycieli w celu stworze-

⁴ J. Pająk, *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria – praktyka – stymulacja*, Śląsk, Katowice 1996, s. 50.



Rys. 6. Rozkład średnich dla pięciu przedstawionych norm określających kulturę szkoły miejskiej.

nia podstawy do szeroko zaprojektowanego systemu zarządzania opartego właśnie na przyjętych dobrych kulturach organizacyjnych, na przemyślanych normach, które te kultury będą propagować.

Wyniki badań potwierdzają teorię autorki, według której kultura organizacyjna jest bardzo ważnym składnikiem działania szkoły; przestarzałe, twarde systemy zarządzania w instytucjach zhumanizowanych, jakimi są szkoły, nie sprawdzają się. Wykorzystanie zaś kultury organizacyjnej jako sposobu podźwignięcia szkoły z kryzysu, wyprowadzenia jej na szeroką drogę efektywnego działania dobrze prowadzonej instytucji. Instytucji, która ma szansę przekazywać wyznaczone sobie cele, dzięki takim mechanizmom, jak szeroko pojęta kultura organizacyjna z jej jakże ważnymi wartościami, postawami i normami właśnie. Hierarchia norm uzyskana dzięki przeprowadzonym badaniom pokazuje jak ważne dla nauczycieli szkół miejskich południowo-wschodniej Polski są normy dotyczące uczuć i zachowań, które można przecież traktować jako swoistego rodzaju narzędzia oddziaływania na młode pokolenia.

Jeśli chodzi o wnioski praktyczne wynikające z przedstawionej pracy, na pewno wskazują one na wagę kultury organizacyjnej w życiu szkoły. Pokazują jak ważne zadania spełnia kultura organizacyjna na jej terenie.

Należałoby więc wykorzystać opisywaną kulturę jako narzędzie zarządzania. Na przykład, opierając się na wyznawanym zestawie norm, zwiększyć motywację i zaangażowanie nauczycieli w sam proces zarządzania czy chociażby jedynie w poszczególne, konkretne działania szkoły, które dobrze

przeprowadzane mogą przyczynić się do podniesienia jej z upadku, w który ostatnio popadła.

Przedstawiony ranking norm pokazuje, że dla nauczycieli miejskich najważniejsze są normy dotyczące uczuć. Poczucie bezpieczeństwa, tak podkreślane przez Masłowa, także i tu, w polskiej szkole, wybija się na plan pierwszy. Strach przed utratą pracy, brakiem stabilności, zmianami mogącymi zachwiać uzyskaną już stabilizacją pokazuje dość konserwatywne nastawienie samych nauczycieli, nieprzygotowanych na ciągłe przecież i bardzo szybkie zmiany zachodzące w otoczeniu globalnym i lokalnym oraz oczywiście w samej szkole. W szerokiej interpretacji wskazuje to na przywiązanie nauczycieli do „starej szkoły” i nieprzygotowanie na nadejście nowych czasów, które wymagają ciągłych dostosowań, zmian, porzucania tego, co do tej pory wypracowane, poznane, oswojone na rzecz spraw innych, jeszcze niezrozumiałych, na pewno wymagających nowych doświadczeń i wiedzy.

Równocześnie w badaniu jako ważne ocenione zostało poczucie dumy z przynależności do danej społeczności, do danej szkoły, co jest bardzo mocno kształtowane przez samą kulturę organizacyjną. W kategorii tej mieściło się również poczucie równouprawnienia, podkreślane w ostatnich czasach zwłaszcza wśród kobiet. Co ciekawe, dla nauczycieli ważne okazały się tak charakterystyczne dla zewnętrznych objawów kultury organizacyjnej szkoły sprawy jak obyczaje, rytuały, ceremonie (które często pamiętamy ze szkoły i które, jak widać, mają także znaczenie dla pracujących tam nauczycieli). Wprowadza to jednak pewien niepokój, iż szkoła kryje się za fasadą pięknych ceremonii, na przykład uroczystego rozpoczęcia roku szkolnego, rozdawania świadectw.

Dzięki przeprowadzanym badaniom okazało się także, że w szkołach miejskich normy dotyczące języka są ważniejsze niż normy dotyczące obiektów. A więc przekazywane drogą werbalną czy inną, na przykład cyfrową, historie, legendy, ale także anegdoty, a więc mówiona, szeptańcza czy niekiedy nawet spisana historia szkoły, również ta żartobliwa, nie zawsze formalna, jest w miastach ważniejsza niż zewnętrzna fasada budynku, jego wystrój czy wygląd wewnątrz, nie mówiąc o małym jeszcze ciągle rozpowszechnionym logo szkół.

Interesujące wyniki badań wskazują na dalszą potrzebę przyglądania się kulturze organizacyjnej polskiej szkoły. Kultura organizacyjna uznawana jest przez wielu za nowe, obiecujące narzędzie wpływu na organizacje, które może być wykorzystane w celu polepszenia jakości, efektywności i poziomu pracy.

Bibliografia

- Deshpandé R., Parasuraman A., *Linking Corporate Culture to Strategic Planning*, „Organizacja i Kierownictwo” 1987, nr 6.
- Ğacıarz J., Marcinkowski A., *Organizacje – kultura – zmiana społeczna*, „Studia Socjologiczne” 1988, nr 1, s. 99–119.

- Harrison R., *Understanding Your Organization's Character*, „Harvard Business Review” 1972, nr 5, s. 119–128.
- Hofstede G., *Kultura i organizacje*, tłum. M. Durska, PWE, Warszawa 2000.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981.
- Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, red. L. Harrison, S.P. Huntington, tłum. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Mortimore P. et al., *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Wells 1979.
- Pająk J., *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria – praktyka – stymulacja*, Śląsk, Katowice 1996.
- Rutter M., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Open Books, London 1979.
- Schwartz W., Davis S.M., *Matching Corporate Culture and Business Strategy*, „Organizational Dynamics” 1981, nr 9, s. 30–48.
- H. Schenplein, *Kultura przedsiębiorstwa i jej rozwój*, „Organizacja i Kierownictwo” 1988, nr 7–8.
- Sikorski C., *Kultura organizacyjna*, C.H. Beck, Warszawa 2006.
- Wojcik K., *Public Relations od A do Z*, t. 1 i 2, Placet, Warszawa 2001.
- Zbiegień-Maciąg L., *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Summary

Corporate Culture of Contemporary City School – Norms

Our world is changing all the time. Established values and norms start to be relative for young people but also for adults. These changes are important in the school too. In these organizations pupils are prepared to live in the new world. Since they are young, their school is for them a very close environment, so the influences are very strong.

The aim of the presented study was deriving the characteristic of corporate culture of city schools. This culture was estimated by standards of various nature. For most teachers emotional rules were the principal. Then were evaluated behavioral standards and the rules concerning the work. The standards concerning the objects and language was considered as least important.

Agnieszka Guzik

Pedagogika Marii Montessori – szansa dla edukacji szkolnej w ponowoczesności

Swoją refleksję na temat edukacji w czasach ponowoczesnych, i nie tylko w nich, chciałabym rozpocząć od zastanowienia się, jakie istotne elementy owej ponowoczesności mają wpływ na proces kształcenia i wychowania, zwłaszcza w szkole.

Charakteryzując ponowoczesność w wymiarze społeczno-kulturowym, chciałabym zwrócić uwagę na różnorodność, sprzeczność i niepewność.

Cechy i zjawiska ponowoczesności w wymiarze społeczno-kulturowym

Różnorodność odnosi się do wielości wyborów dotyczących funkcjonowania w świecie złożonym z rozlicznych alternatyw kulturowych. Jednostki muszą zdecydować, jak żyć, tj. według jakich wartości, zasad i wzorów, które źródła informacji uznać za właściwe, ważne i wiarygodne, z czym lub z kim się identyfikować i kogo uznać za autorytet. Z tą różnorodnością związany jest brak oceny, brak wskazań słusznych wyborów. Jednostka sama decyduje o tym, co jest dla niej odpowiednie, i wybiera z propozycji, które bardzo często wzajemnie się wykluczają. Tu pojawia się sprzeczność wynikająca z wielości dostępnych ofert, ale również z ich przemijalności. Rzeczywistość nie jest niezawodna: „wszystko, co czynimy dzisiaj, jutro może być już przestarzałe”¹, to, co dzisiaj jest właściwe, jutro może być nieefektywne. Z tym związana jest niepewność co do słuszności dokonywanych wyborów i trafności podejmowanych decyzji. W konsekwencji pojawiają się następujące zjawiska:

- Indywidualizm i samorealizacja – jednostka zobligowana jest do samostanowienia o sobie, do brania odpowiedzialności za kształt własnego życia, bycia twórcą swojej biografii.

¹ Cyt. za B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998, s. 363.

- Fragmentaryzacja tożsamości – zdaniem Zbyszka Melosika tożsamość nie jest już monolityczna i jednoznaczna. Jest ona „mozaiką, puzzlem – w permanentnej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji”². Pojawia się konieczność nieustannego określania siebie. Jednostki ciągle muszą odpowiadać na pytanie, kim są i dokąd zmierzają.
- Ryzyko – które wynika z niepewności i braku możliwości określenia przyszłości na podstawie terażniejszości. Według W. Sztumskiego człowiek skazany jest na funkcjonowanie w świecie, który z natury jest ryzykowny. W następstwie dyferencjacji, fragmentaryzacji życia społeczno-kulturowego oraz braku pewności co do słuszności swoich życiowych wyborów ryzyko staje się wartością nadrzędną³.

Ponieważ w ponowoczesnej rzeczywistości nie ma gotowych recept na życie i nie ma niepodważalnych autorytetów, nie da się też odpowiedzieć na pytanie, jak skutecznie uczyć i wychowywać. Co zatem można? Jaka jest rola edukacji we współczesnym świecie? Jaką funkcję powinna pełnić szkoła? Odpowiedzi na powyższe pytania związane są z uświadomieniem sobie pewnych faktów.

Po pierwsze kształcenie nie może opierać się na przekazie gotowej wiedzy, ale powinno kreować zdolność tworzenia tej wiedzy i odkrywania jej ograniczeń. Ważnym elementem tego postulatu jest przyzwolenie na krytyczne myślenie, wątplenie i otwartość na poszukiwanie nowych rozwiązań. Uczniowie powinni uczyć się na lekcjach formułowania pytań. Bez nich trudno mówić o refleksji, rozwoju intelektualnym⁴. Szkoła powinna kształcić jednostki, które mają łatwość przystosowywania się do zmian, umieją być przedsiębiorcze, potrafią żyć w świecie ryzyka⁵. Ważne jest, aby wyposażać młodzież nie tylko w kompetencje potrzebne do funkcjonowania w zastanej rzeczywistości, ale również do przekształcania tej rzeczywistości w sposób świadomy i odpowiedzialny. W takim kontekście trudno mówić o jednej słusznej formie i metodzie nauczania. Nauczyciel musi być twórczy i musi odwoływać się do różnych źródeł wiedzy. Podręcznik nie powinien finalizować procesu nauczania, ale być dla niego punktem wyjścia⁶.

Po drugie konieczna jest zmiana asymetrycznej i często antagonistycznej relacji nauczyciel – uczeń na płaszczyznę wspólnoty interesów w procesie

² Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Edytor, Toruń–Poznań 1998, s. 43.

³ W. Sztumski, *Ryzyko i świadomość ryzyka*, [w:] *Spółczesność a ryzyko: multidyscyplinarne studia o człowieku i społeczeństwie w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. L.W. Zacher, A. Kiepas, Fundacja Edukacyjna Transformacje, Katowice 1994.

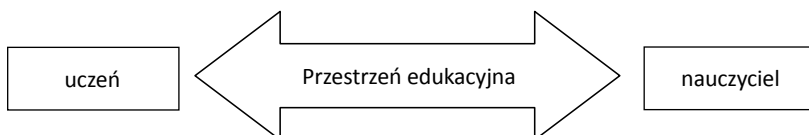
⁴ Por. B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 375–377.

⁵ R. Geisler, *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1999; W. Sztumski, *op. cit.*

⁶ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 377.

poznawania wiedzy. Wiąże się to z postawą nauczyciela (wychowawcy), który ma świadomość swojej ograniczoności, często niewiedzy (w obliczu wielości informacji), a także z przekonaniem, że nie jest on twórcą prawdy, lecz tylko pomocnikiem w jej odkrywaniu przez podopiecznego. Konsekwencją tego jest postępowanie nauczyciela, który nie narzuca się wychowankowi (uczniowi), nie wyręcza go w poszukiwaniach prawdy, nie wskazuje na siłę drogi działania – pozwala uczniowi aktywnie włączyć się w proces edukacji.

Tego rodzaju wymagania spełnia, według mnie, pedagogika Marii Montessori. Jej założenia pragnę przedstawić jako jedną z możliwości, która jawi się dla współczesnej edukacji szkolnej. Charakteryzując pedagogikę Montessori, odniosę się do dwóch wymiarów: uczeń/nauczyciel w określonej przestrzeni edukacyjnej.



Uczeń w szkole Marii Montessori

To, co zasługuje na szczególną uwagę w poglądach Montessori w odniesieniu do dziecka, z punktu widzenia wyzwań ponowoczesności, to przede wszystkim aktywność, samodzielność, indywidualizm jednostki.

Według Montessori aktywność dziecka z jednej strony jest jego naturalną potrzebą, z drugiej – podstawą wychowania i warunkiem kształtowania rozwoju jednostki⁷. Dziecko musi mieć możliwość poznawania świata wielozmysłowo, aby móc wszechstronnie się rozwijać, kształtować swoją osobowość. Owa aktywność prowadzi dziecko do stopniowego usamodzielniania się, niezależności. Trzeba zatem dać mu możliwość wzrastania i stawania się coraz bardziej autonomiczną jednostką. Maria Montessori twierdziła, że w sensie biologicznym „nikt nie może rosnąć za dziecko”, tak samo w sferze duchowej „dziecko jest własnym »budowniczym«”⁸. Nie można zatem pozbawiać go możliwości tworzenia samego siebie. W tym kontekście aktywność dziecka silnie związana jest z jego samodzielnością.

Umiejętność bycia samodzielnym jest wartością w świecie ponowoczesnym. Jednostka zdana jest na siebie samą i musi umieć samodzielnie kształtować swoje życie. W pedagogice Montessori owa samodzielność zajmuje ważne miejsce. Słynne zdanie wypowiedziane przez jedno z dzieci: „pomóż mi zrobić to samemu”⁹ stało się ważnym wyznacznikiem charakteryzującym

⁷ S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 17.

⁸ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Impuls, Kraków 2004, s. 23.

⁹ H.K. Berg, *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, tłum. K. Zimmerer, Jedność, Kielce 2007, s. 33.

założenia pedagogiczne badaczki. Samodzielność ma być kolejną możliwością prowadzącą do wszechstronnego rozwoju. Dzięki niej uczeń organizuje swój proces kształcenia, planuje swoją pracę, bierze za nią odpowiedzialność, ponosi konsekwencje swoich wyborów. Przez ten sposób funkcjonowania w szkole uczy się tego, co jest nieodłącznym elementem życia. Z tego typu patrzeniem na dziecko związane jest indywidualne podejście do niego.

Dla Marii Montessori każde dziecko jest indywidualnością, która niesie ze sobą coś niepowtarzalnego. Dlatego tak ważne jest, aby umożliwić realizację tej niepowtarzalności we właściwym rytmie i tempie charakterystycznym dla każdego dziecka. Z tego typu podejściem związany jest pogląd badaczki na temat występowania wrażliwych faz rozwojowych. W tych szczególnych momentach dzieci mają zdolność „ekstremalnej chłonności w uczeniu się i nabywaniu konkretnych kompetencji”¹⁰. Dlatego tak ważne jest jej zdaniem dostosowanie procesu kształcenia do potrzeb rozwojowych w odpowiedniej fazie.

Z indywidualnością wychowanka związane jest też zjawisko, które Montessori nazwała polaryzacją uwagi. Polega ono na intensywnym i długotrwałym zainteresowaniu określoną czynnością czy przedmiotem, które prowadzi dziecko do szczegółowego poznania owego przedmiotu czy wyuczenia się jakiejś czynności przez wielokrotne jej powtarzanie. Przykładem niech będzie opis pewnej sytuacji zaobserwowanej przez Montessori, która obserwowała trzyletnią dziewczynkę pochłoniętą swoim zajęciem. Mimo próby zwrócenia uwagi dziewczynki na inne rzeczy dziecko skoncentrowane było na swojej pracy. Zanim skończyło wykonywaną czynność, powtórzyło ją 44 razy. Po wykonaniu zadania dziewczynka nie sprawiała wrażenia zmęczonej, „rozejrzała się wokół siebie zadowolona, jakby przebudziła się ze spokojnego (pokrzepiającego) snu”¹¹.

Nauczyciel w szkole Marii Montessori

Rola nauczyciela w szkole (także w przedszkolu) Marii Montessori jest ściśle określona. Jest on pomocnikiem, towarzyszem dziecka, organizatorem przestrzeni, która ma służyć rozwojowi. Nie może to być osoba przypadkowa. „Nauczyciel powinien rozumieć swoją osobę jako część przygotowanego otoczenia. Jego zadaniem jest rozpoznawanie – dzięki obserwacji – potrzeb dziecka oraz staranie, by mu je w odpowiednim momencie uświadomić”¹². Obserwacja jest ważnym elementem pracy pedagogicznej. Dzięki niej powinna być kształtowana relacja dziecko – dorosły. Nauczyciel stoi zatem z boku, przygląda się pracy ucznia i w odpowiednim momencie przychodzi mu z pomocą. Nie jest niepodważalnym autorytetem, nie jest centrum procesu edukacji. Według badaczki rola pedagoga powinna sprowadzać się do następującej postawy:

¹⁰ M. Miksza, *op. cit.*, s. 27.

¹¹ *Ibidem*, s. 31–32.

¹² H.K. Berg, *op. cit.*, s. 39.

„Zamiast mówienia, powinien nauczyć się milczeć, zamiast nauczać, powinien obserwować; zamiast dumnej godności tego, kto chce się objawiać jako nieomylny, powinien przywdziać szatę pokory”¹³. Wszystko po to, aby wspierać dziecko. Nie urabiać je według określonych wzorców, nie kształtować ma własną miarę, ale podążać za dzieckiem, współtowarzyszyć mu.

Przestrzeń edukacyjna – czyli rola otoczenia w systemie Montessori

Przestrzeń, w której przebywa dziecko, ma być tak przygotowana, aby możliwy był wszechstronny rozwój. To znaczy otoczenie ma odpowiadać na potrzeby dziecka i umożliwiać ich zaspokojenie. Ważne jest również, aby środowisko pozwalało na realizację aktywności, samodzielności i indywidualizacji jednostki.

Zasadzie aktywności ma sprzyjać swobodna praca uczniów, polegająca m.in. na możliwości wyboru określonych pomocy dydaktycznych i czasu pracy z nimi. W tym celu ważna jest organizacja fizycznej przestrzeni klasy, w której uczniowie mają dostęp do materiałów edukacyjnych, starannie i estetycznie wykonanych z naturalnych materiałów (drewno, szkło, metal, papier itp.). Wszystkie elementy wyposażenia klasy mają być bezpieczne i dostosowane do potrzeb uczniów. Nie może być ich zbyt wiele, aby nie rozpraszały uwagi dzieci. Muszą mieć swoje stałe miejsce, aby był możliwy porządek.

Zasada samodzielności realizowana jest przez dostępność dziecka do materiałów dydaktycznych, które są w pojedynczym egzemplarzu. Dzięki temu odpowiednie zadania dziecko wykonuje samodzielnie, nie wzoruje się na innych. Materiały opracowane są według stopniowania trudności i posiadają możliwość kontroli błędów. W ten sposób dziecko wdrażane jest do samokształcenia – nie jest zdane na ocenę nauczyciela.

Realizacji zasady indywidualizacji sprzyja zróżnicowanie grup wiekowych w obrębie danej klasy. Dzięki temu zaletą jest różnorodność możliwości, zdolności i zainteresowań każdego wychowanka. Nikt nie jest określany jako „zły” lub „dobry” uczeń, każdy ma swoje mocne strony, które może wykorzystać w procesie kształcenia. Jest to możliwe dzięki indywidualnemu podejściu do każdego dziecka, nastawieniu na samodzielną pracę uczniów i postawie nauczyciela, który obserwując uczniów, jest w stanie tak zorganizować przestrzeń edukacyjną, aby uwzględnić różnice indywidualne swoich podopiecznych.

Podsumowanie

W rzeczywistości ponowoczesnej propozycja edukacji, według założeń pedagogicznych Marii Montessori, wydaje się bardzo interesująca. Szkoła jest

¹³ *Ibidem*, s. 38.

miejszem, w którym możliwa jest samorealizacja, wszechstronny rozwój, nastawiony nie tylko na kształtowanie umysłu, ale również sfery fizycznej, emocjonalnej, społecznej i duchowej. Jest to miejsce, gdzie dzieci mogą w dogodnej dla siebie przestrzeni kształtować swoją samodzielność, indywidualność, poczucie sprawstwa czy kompetencje społeczne. Wszystko dzięki temu, że w założeniach systemu Montessori „dziecko przygotowuje się do życia, nie do szkoły”¹⁴. Powyższe stwierdzenia brzmią bardzo optymistycznie i aż trudno byłoby uwierzyć, że tego typu edukacja jest możliwa, gdyby nie szkoły i przedszkola funkcjonujące w Polsce i na świecie oraz badania potwierdzające skuteczność i ponadczasowość metody Montessori.

Bibliografia

- Berg H.K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, tłum. K. Zimmerer, Jedność, Kielce 2007.
- Geisler R., *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 1999.
- Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Edytor, Toruń–Poznań 1998.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Impuls, Kraków 2004.
- Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Żak Warszawa 2005.
- Sztumski W., *Ryzyko i świadomość ryzyka*, [w:] *Spółeczeństwo a ryzyko: multidyscyplinarne studia o człowieku i społeczeństwie w sytuacji niepewności i zagrożenia*, red. L.W. Zacher, A. Kiepas, Fundacja Edukacyjna Transformacje, Katowice 1994.
- Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.

Summary

Maria Montessori's Education – The Challenges of Post-modernism

In post-modern times, when emphasis is placed on taking responsibility for one's life, when a human being has to create its identity again and again and everything seems to be under a considerable threat of failure, Maria Montessori's education method appears to be particularly appealing. What is outstanding in Maria Montessori's views concerning the child, taking into consideration the challenges of post-modernism, are particularly the activity, the independence,

¹⁴ M. Montessori, *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Żak, Warszawa 2005, s. 55.

the individuality of a human being. These three elements are the fundament of universal development, of becoming an autonomous human being. An important role in this process is played by the teacher, who supports the pupil's work. The teacher is the child's helper, companion and organiser of the educational background. Everything takes place in the school – a place specially organised and designed to enable self-fulfilment and universal development. This development is concerned not only with the mind, but also the physical, emotional, social and spiritual being.



2. Trendy globalne a lokalne probleme edukacii



Gabriele Simoncini

Trends in Global Higher Education

Introduction

Global higher education can be defined in a variety of ways and may be understood in different manners in different contexts. One working definition is as follows: global higher education implies effective education in the present era of globalization. Global education is therefore at all times impacted by the continuously mutating features of the broader economic and cultural processes, which are now commonly termed, globalization.

Globalization is an ongoing process of modernity, it is not a system and not an ideology. As such, it develops in an environment of uncertainty, risk, and volatility. Moreover, its development is occurring at unprecedented rates of speed, scope and magnitude. Globally, an advanced level of rationalization and integration is paralleled by an unbalanced degree of chaos and disintegration.

“In a 2004 report, UNESCO stressed that the role of higher education has increased as a key factor in stimulating sustained economic development in countries with knowledge-intensive and information societies, emphasizing that larger sections of the population need to acquire advanced levels of knowledge and skills”¹.

The report also clarified that: “institutions of higher education need to provide their graduates with competencies and skills that will enable them to adapt to the requirements of the knowledge economy, including: academic capacities (e.g., specialist training, critical thinking, problem solving), personal and social development skills (e.g., self-confidence, motivation, moral and ethical values, and broad understanding of the world), and entrepreneurial skills (e.g., leadership and team work abilities, and computer and other technology skills)”².

¹ M. Bastedo *et al.*, *Educational Policies for Integrating College Competencies and Workforce Needs*, Institute for Higher Education Policy (IHEP), Washington 2009, p. 2.

² *Ibidem*.

Global versus national

104

Within the scenario of global education, there is from the start, a gap between the fast progress of international global change and the very slow reaction of existing national educational systems. National systems have much that could be reinvented; their states' managerial capabilities are challenged and stressed. The integrative and disintegrative aspects of globalization mean also an erosion of the national stature of administrative entities, as primary reference points for education, on multiple fronts. The tension between globalization and extant institutions creates a contradictory and chaotic environment for the education of young adults; participants constantly find themselves running up against barriers, both academic and administrative. Structural 'national' resistance is often the most significant barrier.

Education systems are firstly national systems. These systems find themselves at conflict with both the disruptive and constructive developments produced by new, unexpected phenomena, which have been typical of the recent decades of globalization. This situation makes the reality of effective higher education nearly unmanageable, within the national framework. Moreover, the available education systemic instruments may quickly become obsolete, inappropriate, or unusable.

For these higher education systems, being national means the system was constructed in the era of nation-state formation, according to visions and missions crucial and valuable for those centuries. That time is now a historical, ancient era. The assets of the past are liabilities in the present. What matters now is that these systems find themselves boxed into a confining national structure: the structure is both bureaucratic and also philosophical. Higher educational systems of the past centuries were constructed and based on systemic principles and structures, and not on processes. Therefore, they are static (or terribly slow to adapt), unable to match modern society's changes, and incapable of providing solutions to 21st century needs in a timely manner.

Thus, global education does not exist for those many states where higher education is presided over by entrenched state administrators; it only has a potential to exist in the future. However, globalization does exist absolutely, and continues to define the foreseeable future; it is already dictating current society progress. Furthermore, it has already built up a history for our consideration.

Global education, or better, the role of higher education, has emerged as a crucial and strategic key issue around the world, both in developed and in developing countries. The knowledge society characterizes today's world, knowledge has become the core strategic production factor. This kind of society requires both vertical and horizontal management of strategic knowledge. The production of knowledge, and its transfer, requires people and institutions that are capable of reaching excellence and innovation.

Thus, higher education in the era of globalization, presents several specific characteristics with ramifications reaching into the broader social con-

text, and therefore it is subject to intense political debate and articulated theoretical speculation.

Private versus public

The issue of “public” versus “private” (in reality this implies state versus market support), also known as the “public/private divide” is certainly one of the major questions under discussion. This division is traditionally based upon the principle of legal identity and ownership of an institution, a clear heritage of the 19th century national state culture. Today, this traditional definition transported into the arena of globalization appears substantially obsolete. Moreover, it is hard to contextualize, too problematic to be workable. Most of all, it impedes integrative practices in society at large.³

The identification of a “public” higher education institution, based upon the state ownership of that institution, has become reductive and incoherent in practice. Furthermore, such identification appears to be conceptually contradictory in 21st century liberal-democratic societies. The scope of higher education has been transformed, significantly across many academic sectors, and deeply into relevant players. These processes reflect (often anticipate), broader trends of society development. The current society presents a developmental path characterized by cluster configurations; a path determined by global dynamics in terms of process and progress.

Therefore the qualifiers of “public” and “private”, applied to higher education, are becoming inadequate for describing the 21st century reality; in fact, many institutions have mutated beyond these two separate identities. The so called “private” sector at large, with its articulations and procedures, has been rapidly diversifying. (See for example the case of training schools, professional retraining schools, and permanent-continuing education). Finally, the private sector has been assuming more prominence and relevance within the arena of education itself, and the greater society.

The increasing prominence of the private sector happened under the almost equal impact of globalization upon the public and private sector. We can see it when looking at the world scenario, taking under equal consideration developed and developing countries. Public and private sectors continue to coexist in higher education. What is changing is their configuration and their traditionally stable nature. They have entered an era of uncertainty.

The two sectors are also interacting with each other at an unprecedented fashion and pace. Therefore, it may be useful to adopt a more flexible and articulated approach when defining “private” and “public”, and when defining their role amongst the numerous players (or stakeholders) of differing importance and duration. In fact, on one hand, many players are participat-

³ S. Marginson, *The Public/Private Divide in Higher Education in the Global Era*, Higher Education Colloquium, Association for Studies in Higher Education (ASHE), Philadelphia 2005, s. 18–19.

ing in the globalization of higher education. On the other hand, some institutions adapt, while others effectively refuse to adapt, to that globalization which continues to surround them.

This issue, of whether an institution is private or public, would be better approached from a different perspective: instead, focus squarely on the outcomes of higher education. The outcomes may be evaluated in terms of “public goods”. These goods might in fact be produced by the public and private sectors, or sometimes they may result from hybridization between the two. Public policy could seek to optimize interaction between public and private “goods” for the benefit of the global community, even across national boundaries; this is not the situation at present. Moreover, many players have impacted the field including: corporate business, finance, banks, insurance industry, service industry, logistics, and the transportation sector.

Workforce development

At the beginning of the 21st century, within the context of a newly created knowledge society, higher education has occupied a central position in the knowledge economy. Furthermore, it has become a core strategic factor in the production of tangible and intangible goods. Its role in the development of the workforce has become a key factor in globalized societies, both of developed and developing countries worldwide.

Higher education, as the factory of knowledge and the agent of knowledge transfer, has attracted increasing attention both from the market and the public sectors. The most advanced private and public players were the first to pay attention to, and then later to raise the issue of the traditional university’s capability in this mission of knowledge transfer. “Corporate universities”, “for profit universities”, and public-private educational and research consortia are examples of advanced educational players.

Primarily, the issue was, and still is, if universities actually are integrating new knowledge and adaptive capacities into the workforce. Are they are preparing graduates with the necessary analytical skills to be: 1. immediately productive in the globalized market; 2. competitive in the dynamic economies; 3. capable to navigate globalized cultures?

A general growing interest in global education, generated by new economic and social conditions in the last few years, has driven academic, business, and political leaders to focus more attention on the role of higher education in workforce development and integration. All countries, independently from their level of achieved development and their differences, are confronting the challenge to adjust to an increasingly dynamic economy, to cope with expanding competition, and to manage unexpected levels of complexity and quality.

There are several complications within this scenario. Among players and stakeholders there is no consensus as to how to establish the specific re-

quired competencies for graduates entering the job market. In fact, in many countries there is a wide discrepancy between what universities teach students, and what the market expects from graduated students when they enter the workforce. This discrepancy produces a tension/conflict in the market based on the difficulty in balancing demands for specialized training, with needs for basic and applied academic skills⁴.

A further complication consists in establishing what would be the correct regulatory role of government in driving higher education institutions toward utilitarian results for the market and for the society. Public policy also is faced with the necessity of promoting increasing access to higher education. At the same time, the “state university” has to deal with the consequent overall decreasing academic preparation of this expanding pool of students⁵.

A major issue to be addressed is how specific academic programs would develop the academic and applied skills needed by a specific market. This implies the involvement of external stakeholders from the business community. They would be able to understand what is requested by the real world market, and which qualifications graduates should have in order to successfully enter the workforce.

College graduates seeking employment, should be able to offer a set of basic academic skills, which make them productive on the job from day one. Critical thinking and skill in mathematics, writing, and foreign languages, are all fundamental for a graduate to offer to the market (and society). Traditional (usually public) higher education has become detached from this reality, and is not fulfilling this mission. This happens in spite of the fact that many excellent universities exist in North America and Europe.

This situation is particularly evident in those countries where a state education monopoly survives, for it is now often inefficient, highly bureaucratic, and corrupt. A representative example of this is Italy, where the very governance itself, the decision making process, and the entire structure (of the university monopoly system) remains in the hands of an untouchable, unqualified, and corrupt cast of baron-professors⁶.

One example of workforce development, which is already in place in many systems, is the instrument called “internship”. This is a valid procedure to expose students to direct experience in the workplace. With respect to internships, more work is needed in order to create accountability mechanisms, for both the university and the business. It is necessary to ensure that the internship instrument serves to engage the student in important functions. It should not be used to provide cheap labor for low compensation to a business, and it should not create frustrating and humiliating experiences

⁴ M. Bastedo *et al.*, *op. cit.*

⁵ *Science Competencies for Tomorrow's World*, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Programme for International Student Assessment (PISA), Paris 2007.

⁶ R. Perotti, *L'università truccata*, Einaudi, Torino 2008.

for the student. Internships should be organized by universities in close collaboration with businesses, and with student input. Businesses and organizations offering internships, should view internships as a long-term investment in creating professional links. Then, the internship may constitute a natural bridge from academic study to real-world work.

108 Privatization process

Escalating privatization of higher education has been a worldwide phenomenon for some time. Today, privatization is the dominant trend in global education. The process presents some well-defined and distinguishing features. First, new private universities, colleges, and schools are being founded. This is paralleled by the appearance of a variety of corporate-owned, professional, training centers, and the expansion of already existing private institutions. Second, we see increased collaboration between public institutions and private businesses, and escalating private funding of public institutions. Third, a business model is frequently adopted even by public institutions as they strategize for the future; this is apparent when looking at the administrative, academic, and increasingly non-academic activities being provided to students, which are all part of the development and income strategies of universities⁷.

The process of privatization, as it is unfolding (rapid and uncontrolled) assumes a variety of different forms and features. This in turn produces a cascade of new questions that should be addressed by different stakeholders and players in society, and presumably first of all by the state governments.

An important set of questions relates to the state (and academic) authorities and their regulatory roles. Governments respond (and are continuing to respond) in different ways to this challenge, from liberally favoring private education (e.g. Mongolia), to adamantly opposing it (e.g. Italy). We can recognize different strategies by governments in dealing with private education including: 1. government (with the state machine, ministries and offices) assumes direct control in regulatory and normative activity; 2. government allows independent players, agencies or academic entities, to act as regulators; 3. government leaves regulation to the free market. A combination of these options can also be found in some countries.

In Western Europe there is a relatively little presence of private education, while in Eastern Europe privatization or quasi-privatization is more common. In Asia, many governments opted for total or almost total privatization. The U.S.A. instead, is a relevant example of a fully developed system in which private and public higher education models are equally prominent.

⁷ *Privatization in Higher Education: Cross-Country Analysis and trends, Policies, Problems, and Solutions*, Institute for Higher Education Policy (IHEP), Washington 2009, s. 1.

This system is widely acknowledged as being successful in satisfying global education expectations.

Problems, more inherent to private education itself, are of two kinds. First, proprietary (for-profit), as well as some non-profit, institutions are substantially business operations. This means they are based on a cost-recovery model that consists primarily of tuition and fees. They may also utilize other instruments such as student loans, voucher schemes, fund-raising, proposals to foundations, and a variety of services (from entertainment to vending), in order to increase revenue and reduce costs. Essentially, they are mining the market for students, and thus their revenue stream will be impacted quickly by changes in that market.

These private institutions, sometimes, can actually become complex structures in terms of economic and financial management. Management efficiency remains crucial to success. On one hand, it can impact negatively two vital elements of education: academic quality of the student body, and the qualifications of the faculty body. Entrance standards might be lowered in order to quickly increase student recruitment and retention. The faculty body might be transformed from permanently employed professors to non-tenured and less costly part-time faculty. Managerial (market) efficiency has its price, in several senses. In reality, academic standards are a delicate issue. Often, private education institutions are associated with lower quality in terms of teaching, curriculum, exams, and outcomes. In extreme cases fraud can be recorded, and a variety of non-validated, not accredited “Vanity Universities,” exist everywhere.

Conclusion

Higher education, and its general principles and procedures, are being implemented in different national contexts. The resistance of entrenched local and state interests in the present evolution of higher education (i.e. localism) is certainly a factor, in the implementation. National governments are encouraged to accept the challenge and to produce efforts to make their education systems relevant to the global scenario. Governments are encouraged to ensure that the skills of graduates do have some relevance to the needs of the market, and the graduates are promptly and consistently integrated with the needs of the national and global cultures and economies.

Global higher education implies the existence of multiple stakeholders working together: students, faculty, officials, policymakers, businessmen, politicians, and community leaders. All these players, interacting at national and international levels are shaping current developments in global higher education. Governments are reacting differently to the new challenges, unfortunately sometimes are more concerned that global education and privatization will further erode traditional academic and even national culture (indeed it might!).

The private sector in higher education is gaining increasing importance, on a global scale. In many countries, both higher education institutions, and governments, have a tradition, or what can be described as faith, in low-cost public higher education. Thus, they can hardly conceive of an alternate model. Global higher private education is expanding ambiguously (in a contradictory way), and higher public education is ambiguously facing increasing challenges. Meanwhile, the costs of private and public education, both direct costs to the student and family and the indirect costs, are escalating... a pattern seen across many countries. Perhaps, a new way of conceptualizing the support of higher education systems, is urgently needed now.

References

- Bastedo M. *et al.*, *Educational Policies for Integrating College Competencies and Workforce Needs*, Institute for Higher Education Policy (IHEP), Washington 2009.
- Education for the Knowledge Economy*, The World Bank, Washington 2009.
- Ferraris M., *Una ikea di università, Alla prova dei fatti*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- Frameworks a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Bologna Process. Bologna Working Group on Qualifications, Copenhagen 2005.
- Final report of the Meeting of Higher Education Partners. World Conference on Higher Education*, UNESCO, Paris 2004.
- Global Ranking Systems May Drive New Decision Making at U.S. Higher Education Institutions*, Institute for Higher Education Policy (IHEP), Washington 2009.
- Innovating Education*, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Center for Educational Research and Innovation (CERI), Paris 2009.
- Marginson S., *The Public/Private Divide in Higher Education in the Global Era*, Higher Education Colloquium, Association for Studies in Higher Education (ASHE), Philadelphia 2005.
- Perotti R., *L'università truccata*, Einaudi, Torino 2008.
- Privatization in Higher Education: Cross-Country Analysis and trends, Policies, Problems, and Solutions*, Institute for Higher Education Policy (IHEP), Washington 2009.
- Science Competencies for Tomorrow's World*, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Programme for International Student Assessment (PISA), Paris 2007.
- Statement by the Bologna Policy Forum*, Bologna Process, Louvain-la-Neuve 2009.

Streszczenie

Trendy globalne w zakresie szkolnictwa wyższego

Artykuł koncentruje się na problematyce globalnych i lokalnych wyznaczników procesu edukacji. Autor wskazuje i opisuje w nim potrzeby w zakresie wsparcia rozwoju szkolnictwa wyższego, odnosząc się do założeń raportu UNESCO z 2004 roku, precyzującego kompetencje i zdolności, które winny zostać wykształcone na poziomie edukacji wyższej. Analizuje wymiary i wyznaczniki edukacji – globalny vs narodowy, prywatny vs publiczny, wskazując ich wzajemne zależności, eksponując tezę, iż system edukacji pierwotnie jest systemem narodowym. Wskazując rolę kształcenia wyższego we współczesnym świecie – produkcja wiedzy, transmisja wiedzy i jej integracja – autor określa wymiary dyskusji dotyczącej publicznej i prywatnej edukacji, eksponując podstawowe aspekty i wymiary koegzystencji i wzajemnego uzupełniania się obu sektorów.



Anna Kožuh, Robi Kroflič

Wybrane aspekty hasła „zero tolerancji”

Hasło „zero tolerancji” – dotyczące najbardziej problematycznych form zachowań dewiacyjnych, jakimi są agresja, narkomania i przemoc – wydaje się ogólnie do przyjęcia, a przez wielu nawet uznane jest za jedyną możliwą drogę walki z przemocą w społeczeństwie. Podążając tym tropem, kto mógłby być przeciwny twierdzeniu, że społeczeństwo powinno bezzwłocznie odregulowywać na każdy przypadek przemocy z klarownym znakiem niezgody na takie zachowanie. Hasło „zero tolerancji” wypływa ze zdefiniowanej polityki reagowania na zachowania dewiacyjne w szkole i w szerszej rozumianym środowisku wychowawczym. Polityka ta powstała w USA i była oparta na dokumentach o niejasnych podstawach teoretycznych, związana ze spornymi, a przede wszystkim nieefektywnymi praktykami wychowawczymi. Po około 25 latach od momentu wprowadzenia hasła „zero tolerancji” do rzeczywistości szkolnej pojawiły się przekonujące argumenty, że tego rozwiązania wychowawczego nie można pogodzić z przyjętą w szkolnictwie publicznym zasadą inkluzyjnego podejścia wychowawczego, czyli maksymalnej integracji uczniów z problemami szkolnymi różnego pochodzenia.

Z tego powodu należy zadać podstawowe pytania, które brzmią: czy poparcie dla podejścia inkluzyjnego w edukacji to tylko ładnie brzmiące humanistyczne idee polityki oświatowej, a polityka „zero tolerancji” to realny i skuteczny sposób oddziaływań wychowawczych? czy politykę „zero tolerancji” można oceniać jako pewną populistyczną, neokonserwatywną drogę wychowawczą, która cieszy się ogromnym poparciem społecznym, pomimo że istnieją teoretyczne argumenty i empiryczne dowody potwierdzające nieskuteczność tej polityki oświatowej?

Źródła polityki „zero tolerancji” w USA

Powodem szerzenia polityki „zero tolerancji” jako antidotum na przemoc, agresję i narkomanie, według opinii badaczy tego problemu, było wdrożenie rozporządzenia „szkoła bez broni” (*Gun-Free Schools Act*) w 1994 roku. Po-

czątki idei „zero tolerancji” są jednak znacznie wcześniejsze, sięgają lat 80.¹, a nawet 70. XX wieku, kiedy to Richard Nixon zapowiadał wojnę narkotykową². Po krwawym buncie osadzonych w więzieniu Attica w roku 1971 zaczęto podważać teoretyczne podstawy paradygmatu resocjalizacji przestępców, uznając, że tylko konsekwencja i surowa kara może zatamować narastającą falę przestępczości³. Według Henry’ego Giroux⁴ chodziło o wprowadzanie polityki państwa do przestępczości pod wpływem kryzysu ekonomicznego i społecznego oraz polityki konserwatywnej, która wyraża się w przekonaniach sformułowanych pod hasłem: „trzy uderzenia (wybryki) i jesteś wykluczony” (*three strikes and you are out*). Polityka ta oznacza, że po trzech przestępstwach, niezależnie od ich charakteru i rodzaju, sprawca czynów zostaje skazany na dożywocie.

Z pewnością polityka „zero tolerancji” wzmocniła się wyjątkowo po brutalnym masowym morderstwie uczniów i nauczycieli w Columbine w USA, co przejawiało się m.in. w szybkim tempie wzrostu liczebności okresowo zawieszonych w obowiązkach ucznia i całkowicie wykluczonych ze szkoły. Wzrosły też wydatki na bezpieczeństwo szkół, zatrudniono ochronę w szkołach, wprowadzono nadzór wideo oraz detektory metali. Szkoły zaczęły przypominać koszary i więzienia, dlatego też Giroux swoją krytykę polityki „zero tolerancji” w przestrzeni szkolnej uwieńczył następującym cytatem: „Liczne stany USA wydają dziś więcej środków finansowych na więzienia niż na uniwersytety. Młodzież szybko rozpoznała, że szkoły coraz bardziej przypominają centra wojskowe, przeznaczone dla rekrutów i więzienia niż placówki z pierwotnego założenia. Poza tym szkoły gubią swoją rolę demokratycznej przestrzeni publicznej i są dosłownie izolowane z otoczenia społecznego. Tracą też możliwość stania się czymś innym niż tylko terenem władzy i nadzoru. W tym kontekście dyscyplina i porządek zastępują wychowanie i kształcenie dla wszystkich”⁵.

O tym, że przy wprowadzaniu polityki „zero tolerancji” w przestrzeń szkolną nie chodzi przede wszystkim o literackie metafory przekonują dane statystyczne:

- Według danych Państwowego Centrum Kształcenia w latach 1996–1997, a więc w czasie szerzenia się polityki „zero tolerancji”, liczba przestępstw nie zmniejszyła się⁶;

¹ S. James, R. Freeze, *One Step Forward, Two Steps Back: Immanent Critique of the Practice of Zero Tolerance in Inclusive Schools*, „International Journal of Inclusive Education” 2006, vol. 10, nr 6, s. 583.

² A. Hočevár, *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*, Univerza w Ljubljani, Ljubljana 2005, s. 104.

³ D. Petrovc, *Kazen brez zločina*, SH Zavod za Založništvo Dejavnost, Ljubljana 1998, s. 47.

⁴ H. Giroux, *Racial Injustice and Disposable Youth in the Age of Zero Tolerance*, „Qualitative Studies in Education” 2003, vol. 16, nr 4, s. 557.

⁵ *Ibidem*, s. 562.

⁶ S. James, R. Freeze, *op. cit.*, s. 589.

- Z czasem polityka „zero tolerancji” w szkołach USA, a także w krajach sąsiednich, np. Kanadzie, zaczęła być wykorzystywana także do walki z drobnymi przestępstwami, takimi jak przeciwstawianie się regułom szkoły czy brak szacunku dla nauczycieli. Fakty te uzasadniają twierdzenie Noguery, że celem surowego karania jest wzmocnienie autorytetu, a nie resocjalizacja przestępców.
- Liczne studia empiryczne wskazują na dane, które wyraźnie ukazują politykę „zero tolerancji” jako tę, która najbardziej dotyka populację uczniów, jakimi w USA są Afroamerykanie i Hiszpanoamerykanie, uczniowie z rodzin biedniejszych i patologicznych oraz uczniowie z problemami emocjonalnymi i rozwojowymi⁷.

Wewnętrzną logikę zdarzeń powiązanych z polityką „zero tolerancji” doskonale opisuje raport badawczy Noguery⁸. Autor badał szkołę średnią w Kalifornii. Dyrekcja tej szkoły uznała, że przyczyną słabych osiągnięć uczniów na zewnętrznych testach wiadomości i umiejętności jest zbyt duża liczba trudnych uczniów zakłócających lekcje swoim zachowaniem i z tego właśnie powodu za zgodą nauczycieli skierowała ona najbardziej niezdyscyplinowanych do utworzonej klasy specjalnej. Do prowadzenia nowo utworzonej klasy powołano pedagoga specjalnego, który uczestniczył w kursach przygotowujących go do pracy z taką młodzieżą. Nauczyciele wybrali 22 najmniej zdyscyplinowanych ich zdaniem uczniów (20 chłopców i dwie dziewczyny), wśród których, pomimo iż szkoła jest wielorasowa, wszyscy byli Afroamerykanami. Rodzicom obiecano, że ich dzieci zostaną objęte specjalnym programem nauczania, proponującym liczne wycieczki szkolne, spotkania z terapeutami, po to aby czas nauki w szkole nie był dla nich okresem segregacji i izolacji. Już po tygodniu zajęć w nowej klasie zarówno dla uczniów, jak i samego nauczyciela było oczywiste, że nowa klasa ma wyraźnie izolacyjny charakter, co stworzyło bardzo niestymulacyjny klimat. Jeszcze ciekawsze były zdarzenia w innych częściach szkoły. Na pytanie, jak zmienił się klimat w klasach, w których odizolowano najbardziej uciążliwych uczniów, większość nauczycieli odpowiedziała, że ich miejsce zajęli nowi „problematyczni” uczniowie. Niektórzy nauczyciele proponowali nawet, aby utworzyć kolejną klasę specjalną dla nowych problematycznych uczniów. Kilka tygodni po eksperymencie Pedro Noguera przyjechał na posiedzenie rady pedagogicznej w tej szkole. Tylko nieliczni nauczyciele nie zaproponowali izolacji niektórych uczniów ze swojej klasy. To właśnie tych nielicznych Noguera zapytał o to, jak panują nad dyscypliną uczniów. Ta dyskusja okazała się radykalną ideą, bowiem nigdy wcześniej nauczyciele nie rozmawiali z sobą o tym, jak utrzymać dyscyplinę w klasie. Przykład ten pokazuje dlaczego założenie, że izolowanie tzw. trud-

⁷ *Opportunities Suspended: The Devastating Consequences of Zero Tolerance and School Discipline*, Cambridge 2000; R. Skiba, *Zero Tolerance Zero Evidence. An Analysis of School Disciplinary Practice*, Policy Research Report, Indiana 2000; P. Noguera, *Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices*, „Theory into Practice” 2003, vol. 42, s. 341–350.

⁸ P. Noguera, *Schools, Prisons...*, *op. cit.*

nych uczniów z klasy lub szkoły okazuje się rozwiązaniem co najmniej problematycznym i dyskusyjnym.

Warto w tym miejscu przytoczyć też wyniki innego badania, przeprowadzonego już na przełomie lat 60. i 70. Badano w nim związek między przestępstwem a karaniem. Dowiedziono wówczas, a potwierdzono empirycznie w badaniu przeprowadzonym w latach 90.⁹, że indukcyjne podejście do dyscyplinowania, które nie wychodzi z wypracowanych wcześniej norm społecznych, lecz jedynie z chęci, że dziecko przekona się o szkodliwych skutkach swojego działania na bliską mu osobę – co jednocześnie powoduje w dziecku emocjonalny *distress* (cierpienie, ból, niebezpieczeństwo, zmartwienie) lub empatyczną krzywdę – jest dużo bardziej skuteczne i mocniej zachęca uczniów do rozwoju moralnego niż klasyczny autorytarno-asertywny i permi-sywny (przyzwalający) model dyscyplinowania. Oznacza to, że:

- moralność nie musi zawierać zrozumienia praw moralnych przez dziecko, tak jak moralna odpowiedzialność nie wychodzi wyłącznie z podporządkowania normom społecznym¹⁰;
- do szybszego rozwoju moralnego ważniejsze niż jasno określone ramy norm społecznych i oczekiwane plany sankcjonowania przestępstw, przynajmniej we wczesnym dzieciństwie, są wpływy i warunki pedagogiczne do tworzenia klimatu inkluzyjnego oraz do pobudzania szacunku w relacjach rówieśniczych i społecznych;
- z tak rozumianym odwróceniem teoretycznym obalony zostaje jednocześnie argument, że wraz z likwidacją klasycznego sankcjonowania przestępstw, który jest wiodącą zasadą polityki „zero tolerancji”, zostają zlikwidowane też możliwości, dzięki którym uczeń rozwija swoją moralność i tym samym moralne zachowanie.

Nieinkluzywność polityki „zero tolerancji”

James i Freeze¹¹ jako punkt wyjścia tezy o nieinkluzywności polityki „zero tolerancji”, czyli izolacji uczniów z problemami szkolnymi różnego pochodzenia, wskazują na definicję inkluzywności, według której inkluzywność dotyczy procesu powiększania udziału uczniów w procesie kształcenia oraz zmniejszaniu ich wyłączenia z życia szkoły, jej kultury i społeczności uczniowskiej. Już dotychczas wskazane i dowiedzione badaniami wyniki o środkach oraz skutkach polityki „zero tolerancji” wskazują, że stosowanie czasowego zawieszenia w czynnościach ucznia i całkowitego wykluczenia ze szkoły jest diametralnie

⁹ M. Hoffman, *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, Cambridge 2000; J. Krevans, J. Gibbs, *Parent's Use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior*, „Child Development” 1996, vol. 67, s. 3263–3277.

¹⁰ R. Kroflič, *O pedagoški vrednosti kazni*. *Šolska kronika*, „Zbornik ob Razstavi Stara Šola Novo Tepe” 2003, vol. XXXVI, nr 12, s. 374–384

¹¹ S. James, R. Freeze, *op. cit.*

przeciwnie inkluzyjnej logice włączania uczniów w życie szkoły. Jeszcze bardziej tragiczne są dane ukazujące, że w większości tarczą drastycznych postanowień polityki „zero tolerancji” są uczniowie z najbardziej zagrożonych grup społecznych. Uczniów tych próbuje się za pomocą działań inkluzyjnych traktować szczególnie troskliwie w celu zapewnienia im możliwości skutecznego włączania ich w społeczeństwo.

Aby dodatkowo wzmocnić tezę o niekompatybilności polityki „zero tolerancji” i inkluzyjności James i Freeze analizują różnice między obydwoma podejściami według trzech kryteriów:

1. Eskalacja problemów zamiast rozwiązywania problemów.

Sedno polityki „zero tolerancji”, jak sądzą badacze tego zjawiska Skiba i Peterson¹², polega na przemieszczaniu problemu. Wskazują oni na to, że izolowanych ze szkoły uczniów będziemy spotykać na ulicy. Praktyka inkluzyjna polega m.in. na stworzeniu takiego środowiska wychowawczego, które problematycznym uczniom zagwarantuje akceptację oraz poczucie związku z tym środowiskiem. W ten sposób pomaga ona uczniom w nabyciu i rozwoju różnych form życia społecznego. Takie przekonanie prezentują też James i Freeze¹³.

2. Nieelastyczne, przejęte z zewnątrz działania wychowawcze, zamiast elastycznych, indywidualizowanych interwencji wychowawczych.

Polityka „zero tolerancji” skłania się ku egalitarnemu podejściu, w którym za te same przewinienia stosuje się jednakowe sankcje, niezależnie od okoliczności zdarzenia. Wymienieni wyżej autorzy, którzy analizowali ten problem, wskazują na dwa hipotetyczne przypadki, w których powodem agresji pierwszego ucznia jest jego niezadowolenie z osiągnięć szkolnych, drugi z nich jest natomiast agresywny z powodu braku zdolności społecznych. W obliczu tych dwóch, jakże odmiennych uczniów i zdarzeń szkolnych, autorzy udowadniają nieadekwatność nieelastycznego traktowaniu wykroczeń uczniów.

3. Obojętność w stosunku do osiągnięć uczniów zamiast akcentowania konstruktywnego uczenia się (zachowania prospołeczne i samoregulacja).

Krytycy polityki „zero tolerancji” wskazują między innymi na brak w niej starań o to, aby ukarany uczeń zrozumiał powody braku akceptacji jego zachowania. Polityka inkluzyjna natomiast ukierunkowuje agresywnych uczniów na samodzielne poszukiwanie rozwiązań, które zagwarantują im mniej frustracji na terenie szkoły, a przede wszystkim wyposaży ich w doświadczenia społeczne, sprzyjające rozwiązywaniu sporów i problemów.

Uzupełnienia i alternatywy polityki „zero tolerancji” w szkołach publicznych

Analizując politykę „zero tolerancji” oraz refleksje i przemyślenia dotyczące tego problemu można ująć w dwóch grupach komentatorów projektu.

¹² R. Skiba, R. Peterson, *ZAP Zero Tolerance*, „Phi Delta Kappan” 1999, s. 24–30.

¹³ S. James, R. Freeze, *op. cit.*, s. 587–588.

W pierwszej grupie są autorzy, którzy nie odrzucają w całości dotychczasowego zastosowania idei i logiki ostrego karania, ale jednocześnie podkreślają, że podejście to wymaga uzupełnień. W zwalczaniu narkotyków znane są np. modele działań prewencyjnych, które dopełniają program zwalczania narkomanii działaniami minimalizującymi to zjawisko, zarówno w wymiarze zdrowotnym, społecznym, jak i ekonomicznym (bo taniej zapobiegać niż leczyć).

Drugą grupę tworzą autorzy, którzy w całości przeciwstawiają się retoryce działań pedagogicznych określanych mianem „zero tolerancji”. Istnieje lista innych, prewencyjnych zachowań, którymi są m.in. doradztwo, szeroko rozumiana pomoc psychologiczna, alternatywne programy pracy dla czasowo zawieszonych w obowiązkach uczniowskich, a także bogata oferta programów rozwijających zdolności społeczne oraz strategię efektywnego i kreatywnego rozwiązywania problemów.

Noguera¹⁴ opisuje badanie, które prowadził w szkole średniej w Bostonie wśród młodzieży mającej problem z dyscypliną. Wśród różnych idei rozwiązań tego problemu pojawiły się alternatywne weekendowe programy dla uczniów czasowo zawieszonych w obowiązkach, a także programy dodatkowych prac szkolnych, specjalistycznej pomocy dla nauczycieli i innych osób dorosłych z lokalnego środowiska uczniów. Autor tej propozycji wskazuje na konieczność ustalenia przyczyn, które doprowadziły ucznia do zachowań agresywnych i zaleca, aby umożliwić skonfliktowanym uczniom wspólną pracę na rzecz środowiska szkolnego, jeżeli wyłączenie ucznia ze społeczności szkolnej nie jest konieczne. Noguera proponuje też utworzenie trybunału uczniowskiego, który może inicjować odpowiednie działania uczniów i monitorować przebieg ich wykonania. Autor jest przekonany, że pomysły uczniów na rozwiązanie problemu przemocy w szkole mogą okazać się istotne w poprawianiu klimatu szkoły oraz odkrywaniu przyczyn tego zjawiska, które z perspektywy nauczyciela są czasem trudne do wykrycia¹⁵.

Drugą propozycją jest tworzenie kompleksowego programu wychowawczego szkół publicznych znanego pod hasłem: „bezpieczne i reagujące (dosłownie: udzielające odpowiedzi) szkoły” (*Safe and Responsive Schools*). Program został wprowadzony na terenie centrum doradztwa przy uniwersytecie Indiana przez jednego z najbardziej znanych krytyków amerykańskiej polityki „zero tolerancji” – Russella Skibę. Zarys tego programu wychowawczego opiera się na trzech poziomach działań:

- tworzenie pozytywnego klimatu dla wszystkich uczniów;
- wczesne wykrywanie i interwencja wśród uczniów z różnorodnymi problemami;
- skuteczne reakcje na zachowania uczniów z poważnymi problemami wychowawczymi¹⁶.

¹⁴ P. Noguera, *Schools, Prisons...*, *op. cit.*

¹⁵ *Ibidem*, s. 209.

¹⁶ R. Skiba, C. Miller, R. Peterson, *The Safe and Responsive Schools' Planning Process and Resources*, Indiana 2002, s. 3.

Dziś projekt ten obejmuje część szkół w większości stanów USA oraz specjalistyczną pomoc w rozwijaniu koncepcji, które są prezentowane na stronie internetowej www.indiana.edu

Wśród praktyk wychowawczych i interwencji, które w naszym środowisku nie są jeszcze znane, należy wymienić technikę *wraparound* (*wrap*: owijać, *round*: zaokrąglać), która przewiduje utworzenie siatki wspomagającej uczniów z problemami emocjonalnymi i wychowawczymi oraz wspierającej rodziny tych uczniów. Siatkę tę tworzą, obok instytucji, także osoby prywatne, takie jak przyjaciele, dalsi krewni oraz sąsiedzi ucznia. Jako ciekawostkę należy dodać, że projekt ten wraz z utworzeniem portalu internetowego otrzymał wsparcie narodowego urzędu USA do wdrażania specjalnych programów.

Jak wynika z przedstawionych wyżej analiz, polityka „zero tolerancji” dla przemocy, agresji i narkomanii wywołała liczne spory oraz poszukiwanie alternatyw dla tej teoretycznie i metodologicznie słabo zbudowanej strategii walki z zaburzeniami zachowania. Kompleksowe programy wychowawcze zawierają elementy tworzenia wsparcia oraz klimatu inkluzyjnego, które nie odrzucają także represji w postaci czasowego zawieszenia w obowiązkach ucznia, skłaniają się jednak głównie ku rozwiązaniom, które wywodzą się z teorii racjonalnego wyboru, pozytywizmu oraz z teorii karania programami alternatywnymi.

Podsumowanie

W obliczu zaprezentowanych treści z obszaru USA i projektów zainicjowanych w Polsce należałoby zadać pytanie, czy celem szkoły jest izolacja uczniów sprawiających kłopoty, czy raczej ich wychowywanie. Zgodnie z dokumentami, przynajmniej polskimi, takimi jak *Karta nauczyciela*: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego”¹⁷. Podobnie wypowiada się *Ustawa o systemie oświaty*, która wskazuje, że: „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości oraz wolności”¹⁸. Idea tworzenia ośrodków dla młodzieży trudnej miałaby sens, gdyby głównym zadaniem szkoły było egzekwowanie prawa i wymierzanie kar za jego łamanie. Taki cel na szczęście przyświeca innym niż szkoła organom państwa, a mianowicie sądom karnym, policji, straży miejskiej i podobnym instytucjom. Głównym celem szkoły, oprócz przekazywania wiedzy, jest wychowywanie młodych ludzi w duchu poszanowania drugiego człowieka. Przyjęcie rozwiązania opartego

¹⁷ *Karta nauczyciela*, rozdział 2, art. 6, Dz.U. z dnia 26 stycznia 1982 roku.

¹⁸ *Preambuła, Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku.*

na czterdziestoletnich, wątpliwych pod względem skuteczności, doświadczeniach amerykańskich można by uznać za kapitulację i przyznanie się do porażki polskiego systemu edukacji w walce z prawdziwymi przyczynami agresji wśród młodzieży. Proponowany w Polsce program, mimo sporej objętości, jest niekonkretny i niedokładny. Trudno go potraktować inaczej, niż jako luźny zbiór pomysłów, mniej lub bardziej realnych oraz mniej lub bardziej niebezpiecznych. Jednoznaczna ocena projektu jest trudna, a nawet niemożliwa bez obszernych badań, jednak z całą odpowiedzialnością stwierdzam, że program „zero tolerancji dla przemocy w szkole” w postaci zaprezentowanej przez byłego ministra edukacji narodowej nie tylko nie przyczyniłby się do poprawy sytuacji wychowawczej w polskich szkołach, ale osłabiłby polską szkołę w sposób znaczący. Mocno niepokojące w projekcie jest przekonanie, że zmniejszenie agresji i przemocy w szkole możliwe jest jedynie przez działania na szczeblu centralnym. Zgodnie z projektem to minister edukacji narodowej będzie wdrażał system monitoringu wizyjnego, wejść do szkół, centralnie przygotowane będą też pakiety metodyczne dla szkół. Projekt zakłada także, że to minister sformułuje wytyczne dla kuratorów oświaty, wreszcie minister dokona oceny funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii w celu wprowadzenia niezbędnych zmian. Niejasny i niepokojący jest też zapis w artykule VII.1.5: „Dyrektorzy i nauczyciele szkół i placówek będą mieli prawny, a nie tak jak dotychczas społeczny, obowiązek zawiadomiania policji lub sądu okolicznościach świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności o naruszeniu przez niego zasad współżycia społecznego, popełnieniu czynu zabronionego, używaniu alkoholu lub innych środków odurzających oraz wnioskowania o ustanowienie przez sąd odpowiednich środków wychowawczych lub poprawczych.”¹⁹ Trudno przecież wyobrazić sobie, że nauczyciel będzie zawiadamiał policję o każdym nagannym postępowaniu ucznia. Kolejne pytanie: co dalej z doniesieniem? co na przykład zrobi policja z doniesieniem, że uczeń na studniówce pił alkohol? Czy wychowawca rzeczywiście sam nie może poradzić sobie z tym problemem? Czy zapis doniesienia pozostanie w aktach młodego człowieka przez kilka lat? Pomysł ten z pewnością jest szkodliwy i może spowodować tylko zmniejszenie, a nie zwiększenie autorytetu szkoły. Wychowywanie powinno, a nawet musi, opierać się na szacunku i zaufaniu. Donoszenie na ucznia w takim przypadku tego nie zapewnia. Niepokojące jest również to, że program proponuje przede wszystkim działania o charakterze dyscyplinującym i restrykcyjnym. Brakuje w nim przykładów pozytywnych, poczynają nakierowanych na likwidowanie przyczyn szkolnych patologii oraz na profilaktykę. W projekcie nie ma też miejsca na czynniki środowiska zwiększające ryzyko negatywnych zachowań młodych ludzi, takie jak wysoki poziom lęku i niepokoju, niska samoocena, niedojrzałość emocjonalna, zaburzenie więzi z rodzicami, czy nieprawidłowa struktura rodziny.

¹⁹ *Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, Warszawa 2007, art. VII.1.5.*

W projekcie brakuje pomysłów na zmniejszenie stresu i nerwic szkolnych, na pomoc rodzicom niewydolnym i nieradzącym sobie z wychowaniem dzieci. Nie można też pominąć rozważań nad przeszłością uczniów umieszczonych w ośrodkach izolacji. Już sam sposób rekrutacji budzi wątpliwości, bo może się okazać, że będą tam trafiać nie tylko uczniowie mocno zdemoralizowani, ale też ci, którzy mają problemy natury wychowawczej, toczą boje z nauczycielami o sprawy najróżniejsze, czyli ogólnie mówiąc, młodzież niekonformistyczna. Obawiam się, że takie szkoły nie będą wychowywać, a jedynie wzmacniać postawy naganne. Pomysłem byłego ministra, nieskorygowanym w sposób ostateczny do dziś przez nowe ministerstwo, a jedynie pomysłem zaniechanym i to nie wiadomo na jak długo, jest dyscyplina, a nie praca wychowawcza i izolacja zamiast dialogu. Zdecydowanie właściwszej drogi upatruję w leczeniu przyczyn zamiast objawów i skutków. Należy przede wszystkim zaproponować pracę wychowawczą z trudnymi uczniami i rozszerzyć program o współpracę szkoły z rodzicami, zwłaszcza tymi, którzy też tego wsparcia potrzebują. Ponadto korzystnym rozwiązaniem może okazać się zmniejszenie liczby uczniów w klasie, rozszerzenie oferty zajęć indywidualnych i zajęć do wyboru, zamiast na przykład wprowadzanie dodatkowych lekcji z wychowania patriotycznego lub religii. Między zerem tolerancji a zerem sensu przebiega przecież wyraźna granica.

I na koniec refleksja nad pytaniem, dlaczego tak trudno być tolerancyjnym i dlaczego tak trudno o akceptację dla innego wyglądu, wyznania czy też braku wyznania, odmiennej opinii, innej miłości czy choćby innego modelu spędzania wolnego czasu. Gdy przeanalizujemy typowe reakcje na wskazane hasła słychać między innymi: „ateiści? – będą się smażyć w piekle”, „homoseksualizm? – to obrzydliwe”, „poparcie dla teorii Darwina? – herezja”. Jeszcze gorzej, gdy sięgniemy do klasyki polskich dowcipów, w których główni bohaterowie to Żyd lub dziadek Murzyn jedzący polskiego misjonarza. Nie dziwi zatem w obliczu takiej atmosfery nietolerancji zdarzenie, które mnie jako dydaktyka oburza szczególnie – dotyczy bowiem treści zadania w zeszytcie nr 12 z serii „Miniatury Matematyczne dla Szkół Podstawowych”, wydanego przez jedno z toruńskich wydawnictw. Zadanie to brzmi następująco: „Na pokładzie przechylonego sztormem statku, który w każdej chwili może zatonać, przebywa piętnastu chrześcijan i piętnastu Turków. Aby uratować łódź, trzeba sprawić, by była lżejsza, dlatego połowa ludzi musi być wyrzucona za burtę. Jeden z chrześcijan zaproponował, by wszyscy ustawili się wkoło i za burtę wyskakiwała każda co dziewiąta osoba. Jak powinni ustawić się chrześcijanie, aby zginęli sami Turcy?”²⁰. Myślę, że obszerny komentarz to tego zdarzenia jest zbędny. Fakt, że zadanie to pozostawało oficjalnie w obiegu szkolnym od 2004 roku i nie wywołało żadnych polemik do roku 2009 ani ze strony nauczycieli, ani uczniów, ani ich rodziców, a nawet władz oświatowych jest chyba wystarczającym powodem, aby przypuszczać, że przed polską szkołą jeszcze bardzo daleka i wyboista droga do tolerancji.

²⁰ „Miniatury Matematyczne dla Szkół Podstawowych” 2004, z. 12, s. 35.

Bibliografija

122

- Giroux H., *Racial Injustice and Disposable Youth in the Age of Zero Tolerance*, „Qualitative Studies in Education” 2003, vol. 16, nr 4, s. 553–565.
- Hočevar A., *Preprečevanje rabe in zlorabe drog: starši med stroko in ideologijo*, Univerza v Ljubljani, Ljubljana 2005.
- Hoffman M., *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- James S., Freeze R., *One Step Forward, Two Steps Back: Immanent Critique of the Practice of Zero Tolerance in Inclusive Schools*, „International Journal of Inclusive Education” 2006, vol. 10, nr. 6, s. 581–594.
- Karta Nauczyciela*, Dz.U. z dnia 26 stycznia 1982 roku.
- Kroflič R., *O pedagoški vrednosti kazni*. *Šolska kronika*, „Zbornik ob Razstavi Stara Šola Novo Tepe” 2003, vol. XXXVI, nr 12, s. 374–384
- Krevans J., Gibbs J., *Parent’s Use of Inductive Discipline: Relations to Children’s Empathy and Prosocial Behavior*, „Child Development” 1996, vol. 67, s. 3263–3277.
- Noguera P., *Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices*, „Theory into Practice” 2003, vol. 42, s. 341–350.
- Opportunities Suspended: The Devastating Consequences of Zero Tolerance and School Discipline*, Cambridge 2000.
- Pavlovič Z., *Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti*, [w:] *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*, red. A. Šelih, Ljubljana 1996, s. 59–112.
- Petrovc D., *Kazen brez zločina*, SH Zavod za Založniško Dejavnost, Ljubljana 1998.
- Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”*, Warszawa 2007
- Skiba R., *Zero Tolerance Zero Evidence. An Analysis of School Disciplinary Practice*, Policy Research Report, Indiana 2000.
- Skiba R., Peterson R., *ZAP Zero Tolerance*, „Phi Delta Kappan” 1999, s. 24–30.
- Skiba R., Miller C., Peterson R., *The Safe and Responsive Schools’ Planning Process and Resources*, Indiana 2002.
- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku*.
www.indiana.edu.

Summary**Chosen Aspects of the Watchword “Zero Tolerance”**

Since 1980s zero tolerance for deviant behaviour (violence, drug abuse) has show as one of the main orientations of the discipline policy of school in the USA, with this idea quickly pervading our space of education policy. The article analyses the social conditions that have led to this orientation and that prove the neo-conservative basis of the policy. Simultaneously, it investigates its (implicit) theoretical background, the existing findings about its efficiency, and the reasons why this orientation is incompatible with the concept of inclusive school.

Tomasz Niemirowski

Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna

Wstęp

Celem artykułu jest ocena, która filozofia wychowania – tradycyjna czy postmodernistyczna – bardziej sprzyja wolności człowieka. W kulturze postmodernistycznej wolność jest wartością numer jeden; można nawet powiedzieć, że dominuje w niej kult wolności i tolerancji. Z pewnością wolność jest jedną z najwyższych wartości i warto o nią się starać. Wychowanie drugiego człowieka też powinno temu sprzyjać. Postulat jest ze wszech miar pozytywny, jednak sam postulat – podobnie jak hasło „wolność, równość, braterstwo” – nie wystarczy, a nawet może zaszkodzić, jeśli nie towarzyszy mu pogłębiona analiza zarówno zjawiska wolności, jak i sposobów jej osiągania. Czy postmodernizm oferuje tę analizę? I czy drogi wskazane przez tradycyjną pedagogikę straciły swą aktualność? Warto te zagadnienia przedyskutować. Problem jest istotny, trudno bowiem wyraźnie ustalić, jak należy wychowywać dzieci, by nie czuły się zniewolone przez wychowawcę czy pedagoga. Czy zależność od nich może sprzyjać ich (dzieci) niezależności? Jeżeli „wychowywać”, to pomagać w stawaniu się bardziej wolnym, zatem jak można naciskać na kogoś, aby postępował w wybranym przez nas kierunku, a jednocześnie nie stracił swej wolności? Czy kary i nagrody, nakazy i zakazy służą wolności? W jaki sposób stać się wolnym i jak pomóc drugiemu, aby stał się wolny? Co o tym mówi pedagogika tradycyjna, a co postmodernistyczna? I która ma więcej racji? Oczywiście, tak jak nie ma jednej tradycyjnej teorii wychowania, tak nie ma też jednej antypedagogiki; mimo to wydaje się, że pewne zasadnicze myśli w tych teoriach da się wyróżnić, co jednak wymaga pewnych uproszczeń. Idee te przedstawione będą za pomocą kilkunastu cytatów, które wydają się reprezentatywne dla obu kierunków myślenia.

Aby na powyższe pytania odpowiedzieć, przeprowadzę najpierw własną analizę wolności oraz jej uwarunkowań, by na tym tle ocenić oba style wychowania, zwłaszcza pod względem związku wolności z tożsamością człowieka, roli pedagoga oraz sposobów osiągania wolności. Postmodernistyczną

teorię wychowania utożsamiam z antypedagogiką na podstawie następującej wypowiedzi:

„Jednym z najbardziej wpływowych, kierunkiem współczesnej myśli liberalnej jest postmodernizm. W pedagogice znalazł on wyraz w formie tzw. pedagogiki alternatywnej, antypedagogiki”¹.

124 Istota i źródła wolności

Zajmę się kolejno następującymi zagadnieniami: czym jest wolność; jaki ma związek z tożsamością (naturą) człowieka oraz jak można ją osiągnąć, tzn. na czym polega i od czego zależy.

Definicja wolności

Zacznijmy od popularnego, choć krytykowanego sformułowania: „wolność to możliwość czynienia wszystkiego, co się chce”. Wolny jest ten, kto może robić to, co chce. Jak do tego dojść i jak pomóc innym? Jeśli zastanowimy się nad tą definicją, to zarysowują się dwie drogi. Pierwsza kładzie nacisk na „może”, druga na „chce”. A więc wolność można osiągnąć przez:

1. Zwiększanie możliwości realizacji swoich pragnień: *więcej mocy*, a zatem:
 - usuwanie ograniczeń, zakazów, nakazów, barier różnego typu, np. politycznych, obyczajowych: skrajną formą jest tu leseferyzm. Chodzi o to, aby nikt mi nie przeszkadzał w tym, co chcę zrobić. Usuwanie także barier wewnętrznych: braku odwagi, niezdecydowania, nieśmiałości, ale także zdobywanie władzy, m.in. politycznej oraz wiedzy, umiejętności, pozycji społecznej, troska o zdrowie itp. Jest to z pewnością dobra droga, gdyż im więcej ktoś może, tym bardziej jest wolny, a człowiek wszechmocny będzie całkowicie wolny. Wszechmoc jest jednak człowiekowi niedostępna, dlatego też – dążąc do wolności – należy zastosować również drugi, niżej opisany sposób.
2. Ulepszanie (kształtowanie, ukierunkowanie) pragnień: *lepiej chcieć*; chcieć tylko tego, co możliwe do osiągnięcia (zrobienia); pozbyć się nie-realistycznych pragnień i dążeń, zaakceptować swoje granice; nie dążyć do tego, co przekracza moje siły, możliwości i zdolności. Pogodzić się z ograniczeniami ze strony innych ludzi, przyrody, własnych zdolności itp. Przy takim ujęciu powstaje pytanie o zasady kształtowania tych pragnień. Jakich się pozbyć, a jakie zachować lub o jakie się starać? Czego należy chcieć, aby stać się całkowicie wolnym? Co jest możliwe do osiągnięcia? Jakie działanie jest zawsze możliwe do spełnienia? Jak ukształtować swoje pragnienia, aby stać się całkowicie wolnym?

¹ H. Gajdamowicz, *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, www.retsat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html (10.02.2012).

Odpowiedź zawiera się w stwierdzeniu: „zawsze można uczynić to, co się powinno uczynić”. Brak możliwości przekreśla powinność. Jeżeli czegoś nie mogę zrobić, to nie mam obowiązku, aby to robić. Z drugiej strony: zawsze można spełnić wszystkie swoje obowiązki. Wynika z tego, że aby stać się wolnym, trzeba rozpoznać i zaakceptować swoje powinności, a następnie pytać samego siebie: co powinienem w tej sytuacji zrobić. *Wolność to zaakceptowana powinność: chcieć to, co się powinno*. Pojawiają się jednak pytania: jak rozpoznać swoje powinności? jakie jest ich źródło? dlaczego w ogóle człowiek coś powinien? skąd pochodzą jego powinności? na jakiej podstawie można komuś powiedzieć: „powinieneś...”?

Powinności pochodzą z pragnień i dotyczą doboru właściwych środków w odniesieniu do stawianych sobie celów: „jeżeli chcesz..., to powinieneś...”. To, co powinienem, zależy od tego, co chcę osiągnąć, kim chcę być albo co chcę mieć; jeśli chcę osiągnąć określony cel, to muszę (powinieneś) zastosować określone środki. Człowiek, który nie miałby żadnych świadomych pragnień ani dążeń i nie stawiałby sobie żadnych celów, nie miałby też żadnych powinności. Jeśli jednak powinność jest czymś powszechnie odczuwanym, a także określanym w różnych kodeksach deontologicznych i zasadach wychowania, to muszą istnieć w każdym człowieku pragnienia, na których podstawie ustala się te powinności. Jakie są te pragnienia? Czy istnieją jakieś źródłowe, podstawowe, wspólne dla wszystkich pragnienia, które pomogą określić podstawowe powinności człowieka?

Aby na te pytania odpowiedzieć, należy rozważyć strukturę ludzkiej woli, w której można zauważyć dwie warstwy.

„Wola chcąca, wola chciana – pojęcia występujące u M. Blondela i É. Le Roya: wolą chcianą człowiek dokonuje wyboru celów, które wyraźnie sobie przedstawia; wola chcąca zmierza zawsze poza cele doraźnych pragnień człowieka, ku dobru absolutnemu, które zna on jedynie poprzez nieodpartą dążność ku niemu”².

Zatem wola chcąca to wrodzone pragnienie szczęścia; wola chciana to nabyte pragnienie tego, co uważa się za źródło szczęścia. Człowiek ma dwa rodzaje pragnień (dwie wole albo dwa aspekty woli): wrodzone i nabyte. Ten pierwszy to pragnienie szczęścia przez spełnienie się w określonym działaniu. Ten drugi to hierarchia wartości nabyta przez kontakt ze środowiskiem, zwłaszcza przez wychowanie. Najgłębszym źródłem powinności człowieka są pragnienia wrodzone: one wyznaczają, co człowiek powinien uczynić, aby osiągnąć poczucie spełnienia (szczęścia). Trzeba je poznać, aby stać się sobą, trzeba odkryć, kim jestem, to znaczy w jakim działaniu (na jakim miejscu w społeczeństwie) się odnajdę. Właściwe ich odkrycie i zinterpretowanie jest warunkiem wolności. Warunkiem wolności jest rozpoznanie i akceptacja swoich najgłębszych czy też źródłowych pragnień (poznanie siebie) oraz wynikających z nich powinności (zobowiązań). Co jest tym pragnieniem?

² A. Podsiad, Z. Więckowski, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, PAX, Warszawa 1983, kol. 425.

Mamy wrodzone pragnienie szczęścia, które zawiera m.in. następujące elementy:

- poczucie własnej wartości;
- czuć się w porządku;
- pewność, że to, co robię, jest dobre;
- poczucie sensu swego życia;
- realizacja (wypowiedzenie, wyrażenie) siebie, swoich indywidualnych zdolności;
- potrzeba dokonania czegoś wielkiego, ważnego, stania się kimś.

To ogólne pragnienie szczęścia jest konkretyzowane przez nabytą wizję życia szczęśliwego, zaczerpniętą od otoczenia. Chęć wymaga wizji, konkretyzacji. Dlatego ludzie mają jakiś ideał siebie i swojego życia. „Nie ma czegoś takiego, jak samorealizacja w sensie C.G. Junga, jak doskonały rozwój człowieka samego w sobie. Człowiek, aby osiągnąć taki lub podobny rozwój, musi mieć pewien wzór, »bazę« danych osobowych”³. Stąd pojęcie wzorów osobowych w wychowaniu.

Ideał ten jednak może być błędny. Można dokonywać złych wyborów. Każdy stawia sobie jakieś cele do osiągnięcia i czuje się wolny wtedy, gdy nie ma przeszkód na drodze do nich, a problem wolności polega na określeniu, w jaki sposób *naprawdę* można osiągnąć poczucie bycia w porządku, własnej wartości, sensu życia itd.

Są więc dwa stany idealne określające powinności człowieka:

1. *Wyznaczony wewnętrzną naturą człowieka*: jego zdolnościami, wrodzonymi możliwościami. To, kim on chce być na mocy swych wrodzonych pragnień. Ten stan trzeba dobrze odczytać. Może w tym pomóc dobry wychowawca, który widzi szczególne uzdolnienia wychowanka do określonego działania, czyli to, kim on może się stać, do czego ma realne możliwości. Wolność zależy od prawidłowego określenia tego stanu. Ten stan jest źródłem powinności, ponieważ jest źródłem pragnień. Człowiek, aby stać się wolnym, musi rozpoznać, czego tak naprawdę chce, czyli gdzie znajdzie swoje szczęście.
2. *Wybrany przez samego siebie*: plany, cele życiowe. To, kim człowiek chce być wskutek wzorców i wpływów społecznych. Może się nie pokrywać z pierwszym, wówczas człowiek nie czuje się wolny. Ten ideał należy właściwie ukształtować.

Jeśli weźmiemy pod uwagę powszechne pragnienie szczęścia, to łatwo zauważyć, iż człowiek chce być szczęśliwy, ale nie od razu wie, jak to szczęście osiągnąć. Kształtowanie pragnień polega więc na uświadamianiu sobie, dzięki czemu człowiek naprawdę może być szczęśliwy, czyli po prostu czego tak naprawdę chce. Struktura ludzkiej woli jest taka, że źródłowe pragnienie szczęścia wymaga interpretacji i poszukiwania źródeł szczęścia. A jeśli istotnym warunkiem (elementem) szczęścia jest poczucie własnej wartości,

³ W. Chudy, *Problem norm moralnych: obszar koniecznego konfliktu między filozofią a psychologią?*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998, s. 130.

to kształtowanie pragnień polega na poznawaniu, co jest naprawdę dobre (wartościowe). Człowiek w drodze do szczęścia i wolności chce mieć poczucie własnej wartości, chce być dobry, a więc, aby stał się wolny, musi dowiedzieć się, co jest dobre. Wolność jest więc oparta na prawdzie dotyczącej tego, co jest dobre: chcieć tylko tego, co naprawdę uszczęśliwia.

Wolność zależy wobec tego od prawidłowego ukształtowania ideału, który chce się osiągnąć, a „właściwy” ideał to taki, który wyzwala, a nie zniewala. Wychowanie do wolności polega na tym, aby ukierunkowywać wychowanka nie według swojej własnej wizji, kim ma on być, lecz według wizji już w nim zawartej, tzn. aby prawidłowo odczytać jego tożsamość, czyli naturę: kim naprawdę już jest, jakie są jego szczególne zdolności. Wtedy wychowanie nie będzie narzucaniem wychowankowi własnych wizji – co byłoby zniewoleniem – lecz pomocą w odkryciu i zrealizowaniu samego siebie, w odczytaniu jego wewnętrznej natury. Wychowanie to pomoc w stawaniu się sobą. A słowa „powinieneś” można użyć tylko wtedy, gdy ma się pewność co do tego, kim wychowanek naprawdę jest i w jakim działaniu znajdzie swoje szczęście.

Drugą zasadą kształtowania pragnień jest troska o to, aby mieć tylko takie pragnienia, które pozwolą na pełne wyrażenie siebie, bowiem człowiek staje się wolny przez dążenie do ujawnienia siebie:

„Psycholog [a tym bardziej pedagog – T.N.] dzięki swemu profesjonalnemu postępowaniu może dopomóc psyche w pełnym ujawnieniu się, a to dlatego, że natura ludzka usilnie próbuje i dąży do uzewnętrznienia się we wszystkim, co człowiek robi, mówi, myśli, planuje, tworzy”⁴.

Człowiek zatem dąży do wyrażenia siebie, ale żeby mógł to zrobić w sposób w pełni wolny, musi poznać siebie, musi wiedzieć, kim naprawdę jest, czyli jaka jest jego tożsamość (natura). Kształtowanie pragnień wobec tego musi polegać na pozbyciu się pragnień sprzecznych z własną naturą. Nie ma wolności bez poznania siebie. Rozpoznanie swej tożsamości (poznanie siebie) jest źródłem wolności:

„By mówić o wolności, o wychowaniu i o człowieku w ogóle, trzeba najpierw poznać odpowiedź na pytanie: kim się jest? – aby wiedzieć, co trzeba czynić”⁵. Kim więc jest człowiek? Jaka jest jego tożsamość?

W tożsamości (naturze) człowieka – tak jak i w jego woli – można wyróżnić zarówno elementy wrodzone (niezmienne), jak i nabyte (zmiennie).

Struktura tożsamości człowieka

Te pierwsze, czyli wrodzone elementy tożsamości człowieka, trafnie opisuje amerykański psycholog Abraham Maslow. Główne przesłanki jego koncepcji są następujące:

⁴ T. Cantelmi, P. Laselva, S. Paluzzi, *Dialog psychologii z teologią*, tłum. B. Piotrowska, W drodze, Poznań 2006, s. 29.

⁵ W. Cichosz, *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, [w:] *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia. Materiały na I Krajową Konferencję z cyklu „Nauka na przełomie wieków”*, red. W. Deptuła, W. Dyk, Szczecin 1999, s. 32.

- „1. Każdy z nas ma swą zasadniczą, biologicznie uwarunkowaną wewnętrzną naturę, która w pewnym stopniu jest »naturalna«, wrodzona, dana i w pewnym ograniczonym sensie stała, a przynajmniej niezmiennająca się.
2. Wewnętrzna natura każdego człowieka jest częściowo tylko jemu właściwa, częściowo zaś należy do całego gatunku.
3. Jest możliwe naukowe zbadanie tej wewnętrznej natury i wykrycie, jaka ona jest (wykrycie, a nie wymyślenie).
4. Ta wewnętrzna natura, na ile ją dotychczas poznaliśmy, nie zdaje się w swej istocie czy przede wszystkim, czy też z konieczności zła. [...]

Skoro wewnętrzna natura jest raczej dobra lub neutralna, a nie zła, należy ją uzewnętrznić i rozwijać, nie zaś powściągać. O ile jest nam dana możliwość pokierowania swoim życiem, rozwijamy się zdrowo, owocnie i szczęśliwie. Jeśli ten podstawowy rdzeń osobowości zostanie odrzucony bądź stłumiony, dana jednostka zachoruje albo w sposób oczywisty, albo w sposób bardziej zamaskowany, niekiedy natychmiast, kiedy indziej w późniejszym czasie. Ta wewnętrzna natura nie jest tak silna i prężna ani nieomylna jak instynkt u zwierząt. Jest ona słaba, delikatna i subtelna, łatwo ustępuje nawykowi, presji kulturowej i złemu nastawieniu do niej innych osób. Mimo swej słabości rzadko zanika u osoby normalnej – zapewne nawet u osoby chorej. Choć odrzucona, trwa permanentnie w głębi i domaga się aktualizacji. [...]

Im lepiej poznamy naturalne skłonności człowieka, tym łatwiej będzie można mu powiedzieć, jak być dobrym, szczęśliwym i owocnym w pracy, jak szanować samego siebie, jak kochać i jak realizować swoje największe możliwości. Prowadzi to automatycznie do rozwiązania wielu problemów osobowości, jakie niesie ze sobą przyszłość. Wydaje się przeto, że należy zbadać, jaki człowiek jest wewnątrz, w swojej głębi, jako należący do rodzaju ludzkiego i jako odrębna jednostka. Badanie takich samorealizujących się osób może nas wiele nauczyć o naszych własnych błędach i niedociągnięciach oraz wskazać właściwy kierunek rozwoju. [...]

Być może wkrótce uda się nam posłużyć jako naszym przewodnikiem i wzorem istotą ludzką, będącą w pełni swojego rozwoju, w której wszystkie możliwości osiągają swoją pełną aktualizację, której wewnętrzna natura wyraża się swobodnie i nie jest wypaczona, zahamowana lub zaprzeczona. Ważne dla każdej jednostki jest wyraźne i głębokie uświadomienie sobie, że każde odstępstwo od cnoty właściwej danemu gatunkowi, każdy gwałt przeciwko własnej naturze i zły czyn, każdy bez wyjątku zapisuje się w naszej podświadomości i sprawia, że gardzimy sobą⁶.

A więc – według Masłowa – w człowieku działa „wewnętrzna natura”, czyli „podstawowy rdzeń osobowości”, który stale „domaga się aktualizacji”. Natomiast u kresu prawidłowo przebiegającego rozwoju natura ta „wyraża się swobodnie i nie jest wypaczona, zahamowana lub zaprzeczona” – człowiek wtedy osiąga wolność, która jest celem wychowania. Warunkiem tej

⁶ A. Masłow, *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, REBIS, Poznań 2004, s. 10–11.

wolności jest więc prawidłowe odczytanie, zaakceptowanie i wyrażanie swej „wewnętrznej natury”.

Człowiek ma wobec tego dwie tożsamości (natury): wrodzoną i nabytą. Pierwsza jest wyznaczona zaprogramowaniem genetycznym albo – używając innego języka – powołaniem człowieka, zależnym od jego indywidualnych zdolności; druga zależy od tego, co on o sobie myśli, za kogo się uważa i jakie cele sobie stawia, jak określa swoje możliwości. Może być rozbieżność między tymi tożsamościami; można nie znać siebie, można nie znać swoich możliwości, można je przeceniać albo nie doceniać. Można się podejmować zadań przekraczających możliwości albo też ich nie wykorzystywać, marnować swoje zdolności. W obu wypadkach człowiek traci wolność.

Poznanie siebie to poznanie tożsamości wrodzonej, a zwłaszcza swoich indywidualnych zdolności, które są u każdego inne i dlatego można uznać, iż wyznaczają one powołanie człowieka do określonej działalności. Nie każdy przecież do wszystkiego się nadaje. Poznanie swoich zdolności, które wyrażają się też w swoich pragnieniach, jest równoznaczne z poznaniem, kim ja naprawdę jestem. A skutkiem tego poznania jest powstanie tożsamości nabytej, czyli obrazu siebie. Do osiągnięcia wolności wyrażania siebie potrzebne jest zatem poznanie siebie, czyli odczytanie swej wrodzonej tożsamości, swego powołania. A jeśli człowiek chce być dobry, chce mieć poczucie własnej wartości, to, aby stać się wolnym, musi wiedzieć, co jest dobre. Jeśli pragnieniem wrodzonym człowieka jest osiągnięcie szczęścia, to wolność osiągnie przez poznanie, co naprawdę go uszczęśliwia, a zatem przez kształtowanie pragnień. Nie może być tak, aby wszystko było jednakowo dobre. Nie ma innej drogi do wolności jak przez poznanie, co naprawdę jest dobre. Wolność to posłuszeństwo swemu wnętrzu; swym pragnieniom wrodzonym. Trzeba je odkryć, nazwać, zrozumieć. Tylko wiedząc, czego chcę naprawdę, mogę robić wszystko, czego chcę.

Prawidłowe ukształtowanie tożsamości ujawnia się zatem jako harmonia wewnętrzna.

Wolność jako harmonia wewnętrzna

Prawidłową relację między pragnieniami wrodzonymi a nabytymi można określić jako harmonię wewnętrzną. Jeżeli to, co wrodzone, jest źródłem powinności człowieka, to wolność będzie polegała na akceptacji swoich powinności – akcentowała to pedagogika tradycyjna.

„Ferrière, za Kantem, uważa, że dopiero człowiek dojrzały zyskuje świadomość prawdziwej wolności, nazywa to autonomią. Twierdzi, że *wolność to osobiste, wolne potwierdzenie obowiązku* [wyróżnienie – T.N.]. Mówił: »Ku takiej wolności dojrzewa dziecko, mając głos sumienia, to jest dążąc do harmonii wewnętrznej. Harmonia ta daje wolność [...] i póki dziecko i człowiek nie osiągnie tej wolności [...] odczuwa próżnię, niższość swej osobowości«⁷.

⁷ S. Szuman, *Pojęcie wolności w wychowaniu jako temat obrad światowego Kongresu Pedagogicznego w Locarno*, „Szkoła Powszechna” 1927, z. 4, s. 283.

Harmonia wewnętrzna to właściwie posłuszeństwo samemu sobie, swemu „prawdziwemu ja”: „bądź wolny” nie znaczy w swej istocie nic innego, tylko „bądź samym sobą”, nie bądź zdrajcą swej wewnętrznej jaźni”⁸ (Hessen 1997: 108).

To samo stwierdza Jan Paweł II: „W głębi sumienia człowiek odkrywa prawo, którego sam sobie nie nakłada, lecz któremu winien być posłuszny i którego głos wzywający go zawsze tam, gdzie potrzeba, do miłowania i czynienia dobra a unikania zła, rozbrzmiewa w sercu nakazem: czyń to, tamtego unikaj”⁹.

Wolność polega więc przede wszystkim na wierności sobie, czyli swoim najgłębszym – prawidłowo zinterpretowanym – pragnieniom. Widać tu już – pozornie paradoksalny – związek wolności z posłuszeństwem. Wolność nie jest samowolą, musi być połączona z kształtowaniem sumienia. Pragnienie bycia dobrym można bowiem zaspokoić tylko dzięki poznaniu, co jest dobre. Jeśli człowiek wie, co jest dobre, a wewnętrznie chce być (w czymś) dobry (mieć poczucie własnej wartości), to w każdej sytuacji może robić wszystko, co chce, gdyż w każdej sytuacji może dobrze postępować. Jego istotne pragnienie *bycia dobrym*, wypływające z jego *wewnętrznej natury*, która – jak pisał Abraham Maslow – jest dobra, spełnia się w dobrym działaniu. Jeżeli więc człowiek nie ma żadnych wątpliwości co do tego, co jest dobre, i chce to uczynić, wtedy chce tylko tego, co jest możliwe do osiągnięcia, zatem jest wolny.

Gdy zaś chodzi o kształtowanie swej tożsamości oraz rozpoznawanie, co jest dobre, to dokonuje się ono pod wpływem innych osób. Czy w samotności mogę poznać siebie? Nie, tożsamość nabyta (skonstruowana) jest relacyjna. Powstaje dzięki kontaktom z innymi osobami. Dzięki nim mogę ujawniać siebie.

Spoleczna natura tożsamości nabytej

Skąd wiem, kim jestem, na co mnie stać i do czego się nadaję? Poznaję siebie przede wszystkim w lustrze społecznym. Obraz siebie (to, za kogo się uważam i do czego dążę) zależy od społeczeństwa i jest relacyjny: jestem kimś dla kogoś i wobec kogoś. Różni ludzie widzą we mnie co innego i w różny sposób mnie traktują, przy czym jedne z tych sposobów bardziej mi odpowiadają, inne mniej. Przy jednych czuję się bardziej wolny, mogę sobie na więcej pozwolić, mogę więcej z siebie ujawnić, przy innych muszę być bardziej ostrożny. Stąd konieczność trwałego, niezawodnego punktu oparcia dla swej tożsamości. Konieczność idealnego środowiska, tzn. takiego, w którym mogę czuć się sobą i dzięki temu zachować tożsamość (wierność sobie) w innych środo-

⁸ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń. Żak, Warszawa 1997, s. 108.

⁹ Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków, s. 54.

wiskach. Jeśli nikt nie powie – w różny sposób – człowiekowi, kim jest, nigdy się tego sam z siebie nie dowie, ponieważ jest kimś tylko dla kogoś i wobec kogoś. Wolność jest więc możliwa dzięki „prawdziwemu” środowisku. W różnym stopniu jesteśmy wolni w różnych środowiskach i wobec różnych osób.

Wolność wyrażania siebie osiąga się więc przez poznanie siebie: kim się naprawdę jest; odkrycie, co jest we mnie. Obraz siebie skonstruowany dzięki relacjom społecznym, o ile jest prawdziwy, umożliwia wyrażanie siebie. Gdy zaś chodzi o wychowanie, to pojawia się podstawowy problem: czy ktoś drugi może lepiej niż ja wiedzieć, kim jestem i czego *naprawdę* chcę? czy może lepiej niż ja wiedzieć, co jest dla mnie dobre i jaki powinienem być? czy może mnie do czegokolwiek – w imię mojej wolności – zmuszać? Odpowiadam:

- tak, bo mogę mieć sprzeczne pragnienia; mogę sam nie wiedzieć, czego chcę;
- tak, może mi słusznie powiedzieć: „zostaw to, ty się do tego nie nadajesz.” Może lepiej niż ja widzieć moje zdolności, zwłaszcza w młodym wieku. Tylko na tej podstawie możliwe jest autentyczne wychowanie prowadzące do coraz większej wolności. Im lepiej (pełniej) człowiek wykorzystuje swe zdolności, mając przy tym pewność, że czyni dobro, tym bardziej jest wolny.

Po zarysowaniu własnej analizy omawianych zagadnień przejdę do porównania istotnych różnic między dwiema pedagogikami odnoszącymi się do rozumienia tożsamości człowieka, roli pedagoga oraz wskazania dróg do zdobycia wolności. Najpierw omówię problem tożsamości (natury) człowieka.

Tożsamość

Jak określa się tożsamość człowieka w pedagogice tradycyjnej, a jak w postmodernistycznej?

Wizja tradycyjna

Wydaje się, iż w pedagogice tradycyjnej bardziej podkreślano cel wychowania (kim człowiek ma się stać i co ma umieć), a mniejszy nacisk kładziono na rozpoznanie i wyzwolenie autentycznej tożsamości wychowanka, co zapewne było jedną z przyczyn powstania antypedagogiki. Mimo to w tym nurcie pedagogiki wskazuje się również na konieczność poznania, kim się naprawdę jest.

„Wydaje się, że wychowanie jako wpływ z zewnątrz na wolność i wolną wolę, można pojąć nie jako przyczynowe oddziaływanie po prostu, lecz jako takie oddziaływanie, które polega na budzeniu zawartego w każdej osobie ludzkiej *prawdziwego obrazu siebie*. Nie jest to pokazywanie wzorca, którego nigdy przedtem się nie widziało, nie jest to »infuzja« tego wzorca, nie jest to przymuszanie do czegoś, co jest obce, lecz jest to próba wywołania przypo-

mnienia samego siebie, próba ukazania niejako pra-obrazu samego siebie. Jeszcze inaczej mówiąc, wychowywanie jest próbą obudzenia obrazu, *kim się naprawdę jest* [wyróżnienie – T.N.]¹⁰.

W tej wizji zakłada się więc, że tożsamość jest z góry określona. Istotą procesu rozwojowego, a więc i wychowania, jest odkrycie i ujawnienie tej tożsamości, określane powyżej jako „wywołanie” albo „budzenie” samego siebie. Ona wyznacza też granice rozwoju. Jak problem ten jest ujmowany w pedagogice postmodernistycznej?

132

Wizja postmodernistyczna

W tym nurcie myślenia tożsamość jest traktowana w sposób bardzo zindywidualizowany, a nawet niepoznawalny, dlatego uważa się, iż próby kształtowania jej z zewnątrz nie służą rozwojowi jednostki.

„Propagatorzy postmodernistycznej pedagogiki »celebrowania różnicy« wychodzą z założenia, że wyzwalamie ludzi jest opresyjne, jeśli ich własna historia i kultura nie służą jako główne źródło definiowania ich wolności”¹¹ (Shapiro 1991: 121). Z tej perspektywy każdy projekt pedagogiczny, zewnętrzny wobec danej tożsamości ma charakter represywny¹².

Podobnie twierdzi Bogusław Śliwerski¹³: „Dla antypedagogiki podmiotowość dziecka-człowieka nie jest punktem dojścia, ale punktem wyjścia w stosunkach międzyludzkich. W świetle tak rozumianej postpedagogiki dziecko jest nosicielem i nauczycielem wolności, zna jej wartość z chwilą przyjścia na świat. Trzeba tylko umieć odkryć tę osobową, suwerenną strukturę bytu już w dniu jego narodzin i umożliwić mu »bycie sobą«, bycie podmiotem decydującym o sobie tak w sferze życia indywidualnego, jak i społecznego”.

Są to w sumie podobne myśli do cytowanej powyżej tezy Stanisława Judyckiego. Obydwa podejścia podkreślają potrzebę poznania siebie, czyli odkrycia osobowej suwerennej struktury bytu. Mimo to, w pedagogice postmodernistycznej akcentuje się nie tyle tożsamość daną czy wrodzoną (wewnętrzną naturę), ile raczej konieczność konstrukcji tożsamości nabytej i zależnej od środowiska oraz brak ustalonej tożsamości, zmienność ról społecznych, brak stałego punktu odniesienia dla swej tożsamości. Nie ma podkreślenia funkcji tożsamości wzorcowej czy źródłowej, raczej akcentuje się potrzebę i możliwość konstruowania wielu tożsamości.

„Rozwój moralny i intelektualny nie oznacza zbliżania się do istniejącego już celu, lecz jest procesem kreatywnym poszerzania nas samych oraz lep-

¹⁰ S. Judycki, *Wolność i wychowanie*, www.kul.lublin.pl/files/108/Wolnosc%20i%20wychowanie.pdf (10.02.2012).

¹¹ S. Shapiro, *Postmodernism and the Challenge to Critical Theory*, „Education and Society” 1991, nr 2, s. 187–204.

¹² Z. Melosik, *Postmodernizm i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 35.

¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998, s. 331.

szych i obszerniejszych syntez dialektycznych, które stając się częścią naszego obrazu siebie, sprawiają, że poszerzają się nasze horyzonty”¹⁴.

„Postmodernizm jest zgodą na życie bez fundamentalnych idei Rozumu, Prawdy, Postępu i Autonomii. Ale za tą zgodą [...] kryje się po prostu akceptacja różnic i wielokulturowej odmienności, otwierająca możliwości bardziej swobodnego konstruowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych”¹⁵.

Wynika z tego, że w pedagogice postmodernistycznej ważniejsze jest akcentowanie możliwości rozwojowych niż wierności ideałom.

„Na całym świecie dzieci uczą się w konwencjonalnych szkołach, w których ignoruje się dziecięcą ciekawość, tłamsi ich wrodzoną energię i gasi szczerą odruchową spontaniczną dziecięcą moralność. Ale jednocześnie, na całym świecie żyją ludzie, którzy dostrzegli wyrządzone zło i założyli odmienne szkoły. [...] We wszystkich tych szkołach dorośli darzą dzieci ogromnym szacunkiem i wierzą, że należy im pozwalać na naturalny rozwój, aby stawały się naprawdę sobą. W tych szkołach dzieci nie są gliną, którą należy ulepić w zadany z góry kształt, ani pustymi garncami czekającymi aż się je wypełni z góry określoną treścią”¹⁶.

Powyższy tekst chyba zbyt surowo ocenia „konwencjonalne szkoły”, gdyż również w nich można znaleźć dobrych, lubianych przez młodzież czy dzieci nauczycieli; dla nas jednak istotne jest, iż stwierdza on, że celem wychowania jest bycie sobą wychowanka. Z tym zgodzi się zarówno pedagogika tradycyjna, jak i postmodernistyczna. Obie też muszą się zgodzić, iż istnieje z góry nadany kształt. Antypedagogika jednak kwestionuje istnienie tego kształtu, przez co popada w sprzeczność. Gdyby go nie było, to niemożliwe byłoby bycie sobą, czyli właśnie realizacja tego kształtu. Problem tylko w tym, czy wychowawca stara się go właściwie odczytać i wskazać wychowankowi. Jeśli tego nie robi, to zniewala dziecko. Jeśli zaś potrafi to uczynić, wówczas służy jego wolności, nawet jeśli pracuje w konwencjonalnej szkole. W każdej zresztą szkole można znaleźć zarówno lepszych, jak i gorszych nauczycieli, którzy pełnią ważną rolę w konstruowaniu tożsamości wychowanków.

Tożsamość ta bowiem wymaga punktu odniesienia; pytanie „kim jestem?” jest pytaniem o to „dla kogo jestem?” oraz „jak powinienem żyć?”, czyli „dla kogo powinienem żyć”? Nie można swej tożsamości określić w samotności; istnieją wychowawcy, którzy mogą służyć autentyczną pomocą w tym celu. Tożsamość nabyta jest bowiem konstruktem społecznym, zależy od osób znaczących, m.in. od pedagogów.

¹⁴ Richard Rorty za: A. Manenti, *Życie ideałami. Między sensem danym a nadanym*, tłum. J. Kochanowicz, t. 2, WAM, Kraków 2006, s. 276.

¹⁵ T. Szkudlarek T., *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 41.

¹⁶ D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, tłum. Z. Grudzińska, Impuls, Kraków 2005, s. 11–12.

Rola pedagoga

Podstawowa różnica między pedagogiką tradycyjną a postmodernistyczną polega na różnej wizji roli wychowawcy: jakie cele sobie stawia i jak do nich dąży; podobnie jak problem wolności w społeczeństwie sprowadza się do kwestii ilości władzy przyznanej rządowi (rządzącemu) oraz od sposobu jej sprawowania, a możliwości jest tu wiele – od ustroju totalitarnego do anarchii.

134

Wizja tradycyjna

Problematyka celu albo ideału wychowania z pewnością była o wiele bardziej podkreślana czy akcentowana w pedagogice tradycyjnej. W tej koncepcji wychowania pedagog to ktoś, kto prowadzi do sobie znanego celu. Wskazuje na to sama definicja wychowania jako „procesu celowego i świadomego kształtowania ludzkich zachowań, postaw, ról społecznych czy osobowości (lub jej ważnych cech), zgodnie z wcześniej założonym ideałem pedagogicznym, czyli wzorcem, modelem człowieka, którego chcemy ukształtować w toku wychowania”¹⁷.

Jak z niej wynika, wychowawca wie, jaki powinien być wychowanek i na różne sposoby próbuje go do tego ideału doprowadzić. I tu chyba leży podstawowa różnica obu podejść do wychowania. Obecnie raczej daje się większą możliwość wyboru wychowankowi: niech sam wybierze, co uważa za słuszne. Podkreśla się też potrzebę otwartości na wciąż nowe tożsamości. W żadnej do końca człowiek się nie wyczerpie. Żaden wychowawca też nie zwolni nikogo z osobistej odpowiedzialności za swój rozwój.

Wizja postmodernistyczna

W tej wizji wychowania pedagog nie stara się odczytać autentycznej tożsamości wychowanka. Odrzuca się zresztą samo pojęcie „autentycznej tożsamości”. Tożsamość jest czymś nieustannie zmiennym. Pedagog nie zna celu, nie wyznacza go i nie wie, co dziecko powinno; towarzyszy dziecku, które lepiej niż on wie, co jest dla niego dobre.

„Antypedagogika zakłada, że dziecko od swych narodzin wie, co jest dla niego dobre i może ponosić pełną odpowiedzialność za swój rozwój fizyczny i umysłowy, w związku z tym nie musi być wychowywane. Antypedagogika podważa wychowanie zgodnie z góry przewidywanymi celami. Przyjmuje, że każdy człowiek ze swej natury jest tak dojrzały, samodzielny i niezawodny, że wystarczy pobudzić i ukierunkować jego rozwój, aby spełnił związane z nim oczekiwania. Mówi, że należy iść obok wychowanka lub wspólnie z nim i być gotowym do wspomagania jego rozwoju. Pragnie w ten sposób zapo-

¹⁷ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2005, s. 10.

biec narzucaniu odgórnym celów. [...] Antypedagogika odrzuca wychowanie rozumiane jako świadomy proces podporządkowujący dziecko autorytetowi wychowawcy, akcentuje takie wartości, jak godność dziecka oraz jego prawo do samostanowienia we wszystkich obszarach życia. Relacje dorosłych z wychowankami opiera na dialogu i partnerstwie¹⁸.

W antypedagogice odrzuca się więc podejście dyrektywne, zgodnie zresztą z podstawowymi postulatami postmodernizmu, takimi jak rezygnacja z pojęcia prawdy, z dotarcia do istoty rzeczywistości; nacisk na powierzchowność, chwilę bieżącą – nie ma nic trwałego, ważne jest aktualne przeżycie. Brak też jednej wyróżnionej hierarchii wartości, brak jednego optymalnego stylu wychowania; brak autorytetów, nacisku na posłuszeństwo, przestrzeganie norm czy postępowanie według ściśle określonych wzorów – zamiast tego podkreśla się prawo wychowanka do wolności.

W obu nurtach pedagogiki różna jest więc rola wychowawcy (szkoła jako instytucja sprowadza się do konkretnej osoby): czy zna cel, prowadzi i stosuje nacisk, czy też tylko towarzyszy i wspiera. Kto wyznacza kierunek działania, co jest dobre, a co złe? Wiąże się z tym ściśle problem wolności – jak można osiągnąć wolność według omawianych kierunków pedagogiki?

Drogi do wolności

Wolność jest niewątpliwie jedną z największych wartości i dlatego bardzo ważne jest, jak określimy sposoby jej zdobywania lub obrony – także w wychowaniu.

Wizja tradycyjna

Jeśli chodzi o wychowanie, to pedagogika tradycyjna kładzie nacisk na kształtowanie pragnień (lepiej chcieć), nazywane też kształtowaniem woli.

„Wolność w płaszczyźnie wychowania [...] to kształtowanie woli¹⁹ (Homplewicz 1999: 53).

„Wychowanie ma kształtować wolę, jako że wola jest »wychowywalna«, i to kształtować ją w kontekście wartości, zachowania wartości i dążenia ku nim²⁰ (Homplewicz 1999: 54).

Troska zaś o zachowanie wartości wymaga panowania nad sobą i dyscypliny. „Nie ma wolności bez podstawowego udysponowania (uczuć, woli itp.). Tego zaś nie da się uczynić bez zewnętrznej i wewnętrznej dyscypliny. W klasycznej pedagogice efektem takiego udysponowywania były sprawności, zwane cnotami. Dzięki nim można było dopiero mówić o prawdziwej

¹⁸ J. Bielski, *Antypedagogika*, www.lider.szs.pl/down/bielski_w1.doc (10.02.2012).

¹⁹ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1996, s. 53.

²⁰ *Ibidem*, s. 54.

wolności. Bez nich bowiem człowiekiem targają tylko zmienne zachcianki, których źródłem są kapryśne emocje”²¹.

Kształtowanie pragnień wymaga więc wyboru między nimi; wzmocnienia jednych, a usuwania czy tłumienia innych. Zdarza się przecież, że człowiek ma sprzeczne pragnienia i czasem sam sobie musi się sprzeciwiać. Całkowite poddanie się wszelkim swoim zachciankom, bez żadnej kontroli czy wyboru, jest tylko chwilowym złudzeniem przeżycia wolności. W powyższych tekstach wyraźny jest więc nacisk na: *lepiej chcieć*, co zupełnie jest ignorowane w postmodernistycznej wizji wychowania.

Zauważmy również, że tak jak w tekstach postmodernistycznych można znaleźć odwołania do bycia sobą, zakładające istnienie wstępnie danej struktury, z którą trzeba się liczyć w wychowaniu, tak samo w pedagogice tradycyjnej nie lekceważy się problemu szacunku dla wolności.

„Wszelkie ingerencje w człowieka burzą po prostu jego wolność i wolę, niszcząc, naruszając tkankę jego osobowości. Nawet wszelkie w tym zakresie ingerencje wychowawcze muszą znaleźć przekonujące i przejrzyste uzasadnienia w poczuciu odpowiedzialności za dziecko; ale wtedy też należy bez końca cierpliwie tłumaczyć, w łagodności i serdeczności każde to »dlaczego«, by ocalić wolnościową strukturę osobowości dziecka”²² (Homplewicz 1999: 59). Uzasadnione będzie więc twierdzenie, że nie są to pedagogiki skrajnie sobie przeciwstawne.

Jednak, gdy chodzi o sposoby osiągania wolności, różnice są zasadnicze.

Wizja postmodernistyczna

Wolność jest sztandarowym hasłem postmodernizmu: „Postmodernizm domaga się niczym nie skrupowanej wolności dla każdego człowieka”²³. Wolność ta posunięta jest nawet aż do samowoli: „Można znaleźć opisy praktycznych działań z dziećmi, w których autorzy zachwalają nie tylko liberalizm, ale nawet leseferyzm jako jedynie skuteczny sposób wyzwolenia twórczej aktywności dzieci i młodzieży; sposób umożliwiający wyzwolenie siebie”²⁴.

Kolejny tekst wskazuje na wolność od zobowiązań i powinności. „W postmodernistycznej pedagogice nie obowiązuje autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontra-

²¹ D. Zalewski, *Postmodernizm a wychowanie do wolności*, www.ien.pl/index.php/archives/1263 (10.02.2012).

²² J. Homplewicz, *Sukces wychowawczy w relacjach uczestników Podyplomowego Studium Wychowania Prorodzinnego*, Instytut Teologiczno-Pastoralny, Rzeszów 1999, s. 53.

²³ A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, nr 1–2, s. 79.

²⁴ J. Kargul, *Czy szkoła ma ulegać postmodernizmowi?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 56–57.

hentami. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym dobrowolność²⁵.

Nacisk jest więc tu zdecydowanie położony na usuwanie granic czy barier dla swej spontaniczności. Czy jest to jednak najlepsza droga do wolności? Czy możliwa jest wolność bez reguł, zasad i wymagań? Czy mogę być spontaniczny, jeśli w jakiejś sytuacji nie wiem, jak postąpić i potrzebuję rady? Spontaniczność też trzeba ukształtować, czyli po prostu wyćwiczyć się we właściwym postępowaniu, a właściwe to takie, przez które zarówno wypowiadam siebie, jak i postępuję w sposób sprzyjający rozwojowi drugiego.

Odrzucenie więc przez antypedagogikę kształtowania pragnień jako drogi do wolności w sumie tej wolności nie służy, gdyż wolność – jak wyżej powiedziano – to zaakceptowana powinność. Jeżeli człowiek ma poczucie, że czyni to, co powinien w danej sytuacji uczynić, wówczas czuje się wolny. Co z tego, że robię to, co chcę, jeśli czuję wewnętrznie, że nie powinienem tego robić? Nie da się usunąć z siebie pragnienia szczęścia i nie da się też pozbyć wpływających z niego powinności.

Zakończenie

Podsumowując, należy stwierdzić, że w postmodernizmie nacisk na wolność jest słuszny, ale droga do niej zwodnicza, a to dlatego, iż kształtowanie pragnień jest ważniejsze niż zwiększanie możliwości. Jeśli czyjeś pragnienia są źle ukierunkowane, to przez zwiększanie możliwości działania i zdobywanie większej władzy oraz pozbywanie się ograniczeń można tylko zaszkodzić sobie i innym. Postmodernizm oferuje właściwie złudną wizję wolności, a „złudzenie to opiera się na założeniu, że dyscyplina i wymagania ogranicza wolność, rodzi zahamowania i kompleksy, a tylko »spontan« formuje demokratycznego, bezkompleksowego, nietoksycznego obywatela, potrafiącego dokonywać wolnych wyborów. [...] Słowem – trudno sobie wyobrazić autentyczną wolność bez wewnętrznej walki, a z tej zrezygnowały główne nurty współczesnej pedagogiki²⁶.

Stawianie wymagań natomiast, będące nieodłączną częścią roli wychowawcy czy nauczyciela w pedagogice tradycyjnej, opiera się na założeniu, że pedagog lepiej niż wychowanek wie, co jest dla niego dobre. Ponadto, założenie to często jest prawdziwe.

„Antypedagogika wychodzi z założenia, że rozwój dziecka dokonuje się w sposób naturalny, że dziecko będzie umiało dokonywać wyboru zgodnie z zasadą *Ja wiem lepiej niż Ty, co jest dla mnie dobre*. Tymczasem psychologia rozwojowa stwierdza, iż ów rozwój dziecka wymaga stworzenia mu pewnych warunków, np. pewnego oporu [...]. Są takie sytuacje czy zdarzenia, w których odwoływanie się do natury i samowiedzy dziecka jest bezskuteczne,

²⁵ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 362.

²⁶ D. Zalewski, *op. cit.*

a wówczas trzeba coś dziecku zabronić. Wówczas to dorosły *lepiej wie, niż dziecko, co jest dla niego dobre*²⁷.

Właściwie można uznać, iż pedagogika tradycyjna w drodze do wolności kładzie nacisk na kształtowanie woli, a postmodernistyczna na zwiększanie możliwości, ale rozumiane przede wszystkim jako usuwanie barier, nacisk na spontaniczność. Jednak w praktyce prowadzi to do przesadnego zachwalania „tolerancji, spontaniczności, szczerości, kultu wolności, szacunku dla szeroko pojmowanych praw człowieka. Ze smutkiem trzeba jednak stwierdzić, że te wartości pozbawione towarzystwa innych szybko się znieprawiają, co najdobitniej widać w postawach najmłodszych pokoleń. Tolerancja objawia się jako żądanie tolerancji dla wulgarności, brutalności, przemocy. Szczerość i spontaniczność oznaczają odrzucenie form grzecznościowych, bunt przeciw wszelkiej dyscyplinie społecznej; prawa człowieka, wolność mają służyć jako usprawiedliwienie egoizmu i postaw roszczeniowych”²⁸.

Dzieje się tak dlatego, że natura ludzka, choć zasadniczo dobra, jest jednak słaba, a zatem bez wzmocnień w postaci wyraźnych wskazówek, odpowiednio stosowanych kar i nagród, stawiania wymagań i tym podobnych zabiegów wychowawczych, nie będzie w stanie zrealizować istniejących w niej możliwości, które nieraz wymagają znacznego wysiłku i dyscypliny – chociażby w sporcie czy w nauce. Mimo że pedagogika tradycyjna ma skłonność do rygoryzmu, to pozostaje wciąż wartą rozpatrzenia propozycją w drodze do wolności. Kładąc nacisk na realizację ideałów i wartości, a nie na spontaniczność, w rezultacie sprzyja wolności człowieka. Spontaniczność bowiem wymaga ukształtowania i wypracowania, a więc nie ma wolności bez wartości.

Bibliografia

- Bielski J., *Antypedagogika*, www.lider.szs.pl/down/bielski_w1.doc (10.02.2012).
 Bronk A., *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, nr 1–2, s. 79–100.
 Cantelmi T., Laselva P., Paluzzi S., *Dialog psychologii z teologią*, tłum. B. Piotrowska, W drodze, Poznań 2006.
 Chudy W., *Problem norm moralnych: obszar koniecznego konfliktu między filozofią a psychologią?*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998.
 Cichosz W., *Postmodernistyczny dyskurs o wolności we współczesnej edukacji*, [w:] *Wiara i rozum na progu trzeciego tysiąclecia. Materiały na I Krajową Konferencję z cyklu „Nauka na przełomie wieków”*, red. W. Deptuła, W. Dyk, Szczecin 1999.
 Gajdamowicz H., *Liberalizm – szansa czy zagrożenie dla wychowania*, www.ret-sat1.com.pl/wzoremJezus/prace_przyjaciol/HGajdamowicz_liberalizm.html (10.02.2012).

²⁷ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 344.

²⁸ P. Wojciechowski, *Rejs we mgle*, www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/22-23/wojciechowski.html (10.02.2012).

- Gribble D., *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, tłum. Z. Grudzińska, Impuls, Kraków 2005.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, wybór i oprac. W. Okoń. Żak, Warszawa 1997.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1996.
- Homplewicz J., *Sukces wychowawczy w relacjach uczestników Podyplomowego Studium Wychowania Prorodzinnego*, Instytut Teologiczno-Pastoralny, Rzeszów 1999.
- Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków.
- Judycki S., *Wolność i wychowanie*, www.kul.lublin.pl/files/108/Wolnosc%20i%20wychowanie.pdf (10.02.2012).
- Kargul J., *Czy szkoła ma ulegać postmodernizmowi?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 53–57.
- Manenti A., *Żyć ideałami. Między sensem danym a nadanym*, tłum. J. Kochanowicz, t. 2, WAM, Kraków 2006.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, REBIS, Poznań 2004.
- Melosik Z., *Postmodernizm i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 23–37.
- Podsiad A., Więckowski Z., *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, PAX, Warszawa 1983.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2005.
- Rorty R., *Pragmatism*, „The International Journal of Psychoanalysis” 2000, nr 81, s. 819–823.
- Shapiro S., *Postmodernism and the Challenge to Critical Theory*, „Education and Society” 1991, nr 2, s. 187–204.
- Szkudlarek T., *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 39–52.
- Szuman S., *Pojęcie wolności w wychowaniu jako temat obrad światowego Kongresu Pedagogicznego w Locarno*, „Szkoła Powszechna” 1927, z. 4, s. 283.
- Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.
- Wojciechowski P., *Rejs we mgle*, www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/22-23/wojciechowski.html (10.02.2012).
- Zalewski D., *Postmodernizm a wychowanie do wolności*, www.ien.pl/index.php/archives/1263 (10.02.2012).

Summary

The Freedom As the Purpose of the Education:

Traditional and Postmodernist Vision

The article is an attempt of the evaluation, which from pedagogic theories: traditional or postmodernist better serves the freedom of the man. The author determines the freedom as possibility of making everything what is wanted. There are two roads to the freedom: to enhance one's possibilities and to correct one's de-

sires. The second road concerns the upbringing. The freedom is being achieved thanks to desire for the duty. A freedom is an accepted duty. An internal nature of man is the source of his duty. If the man wants it, what he should, then he can do everything what he wants. The man must discover and accept his internal nature in order to become entirely free, because it is the source of his duty. If the teacher is helping with it, he is helping on the way to the freedom. Traditional pedagogy is recommending such a road to the freedom and postmodernist is rejecting.

Anna Gawel

Dylematy aksjologii wychowania zdrowotnego w dobie ponowoczesności

Człowiek, by istnieć i rozwijać się, potrzebuje wielu różnych wartości. Nieodłączną ich cechą jest hierarchiczność i choć wachlarz wartości w ciągu życia zasadniczo pozostaje ten sam, to niewątpliwie zmianom podlega przypisywane poszczególnym wartościom znaczenie. Ludzie w swoim codziennym życiu dokonują stale hierarchizacji wartości, by wyróżnione przez siebie czynić regulatorami własnych dążeń i działań. Warto zatem postawić na wstępie pytania: co stanowi kryterium owej hierarchizacji? czym kierują się ludzie, dokonując wyborów między konkurencyjnymi wartościami?

Obiektywizm i subiektywizm aksjologiczny a wychowanie

Odpowiedź na tak postawione pytania różnicowana będzie przede wszystkim ze względu na to, jakie przyjmujemy stanowisko w odniesieniu do sposobu istnienia wartości, bowiem nie ma powszechnej zgody co do sposobu ich rozumienia. W całej różnorodności rozstrzygnięć dotyczących tej kwestii daje się wyróżnić dwie zasadnicze orientacje: subiektywizm i obiektywizm aksjologiczny. W koncepcji subiektywistycznej wartości traktowane są jako funkcje stanów psychicznych człowieka, jego uczuć, pragnień i pożądań. Wartości nie przysługują tu swoim nośnikom jako ich cechy konstytutywne, niezależne od sposobu ich postrzegania przez poznający podmiot – ich twórcą jest on sam w wyniku nadawania tym nośnikom statusu pozytywnych bądź negatywnych wartości na podstawie jego indywidualnych przeżyć wartościujących. W złagodzonej formie subiektywizmu mamy do czynienia z aksjologicznym relatywizmem, respektującym nienaruszalność przestrzeni wartości drugiego człowieka i jego niezbywalne prawo do jej określania, co wyrazić można stwierdzeniem, iż „granica mojej wolności jest wolność drugiego człowieka”. Jakkolwiek więc tylko od człowieka zależy, jakie wartości zaistnieją, a to, co „święte”, okazuje się pojęciem względnym, poglądy wszystkich ludzi są równorzędne, a jedynym bezwzględnym autorytetem w relacjach międzyludzkich

staje się partnerstwo i kompromis¹. Podejście obiektywistyczne zakłada natomiast, że wartości są w swym istnieniu niezależne od podmiotu, że są nimi bez względu na jego oceny i pożądania. Teza obiektywizmu aksjologicznego zyskała najpełniejsze rozwinięcie w filozofii Maxa Schelera, według którego stałości i ponadczasowości wartości towarzyszy niezmienna hierarchia, którą tworzą. W zaproponowanym przez tego autora porządku hierarchicznym najniższą rangę mają wartości hedonistyczne, związane z czuciem zmysłowym. Kolejne miejsca w hierarchii zajmują: wartości użyteczne, wartości czucia witalnego (wzmagającego się i słabnącego życia, zdrowia i choroby, słabości i mocy, pełni sił oraz starzenia się i śmierci), wartości duchowe (estetyczne, moralne i poznawcze) oraz – posiadające najwyższą rangę – wartości święte (religijne), noszące znamiona wartości absolutnych². Uznanie obiektywizmu aksjologicznego wiąże się też z dostrzeganiem relacyjnego charakteru wartości, gdyż „wartość jest zawsze i wszędzie wartością czegoś dla kogoś, jest ona zatem szczególną własnością przedmiotu – nośnika wartości – dla podmiotu. Tym samym jest ona obiektywna i relacyjna zarazem”³. Przedmiot objawia więc swą wartościowość jedynie w ramach relacji podmiotowo-przedmiotowej, w której podmiot może jego wartość odkrywać i przejmować.

Podstawową, a zarazem najwcześniej doświadczaną przez człowieka dziedziną urzeczywistniania wartości jest wychowanie. Z powiązania etyki i pedagogiki wynika powinność tej drugiej w zakresie poszukiwania i wskazywania ideałów wychowawczych, których realizacja powinna stanowić nadrzędny cel wychowania. Zdaniem Katarzyny Olbrycht istota wychowania jako działania sprowadza się do kształcenia postawy aksjologicznej człowieka przez wspomaganie i wspieranie jego rozwoju na drodze celowego wywoływania i wzmacniania określonej aktywności oraz zabezpieczania sprzyjających jej zewnętrznych i wewnętrznych warunków. W kształceniu tej postawy ma swój udział edukacja aksjologiczna w sensie teoretycznym i praktycznym, umiejętnościowym oraz wychowanie do wartości. Edukacja aksjologiczna, odpowiednio dostosowana do możliwości poznawczych i emocjonalnych jednostki, obejmuje między innymi kształcenie do świadomych zachowań w sytuacjach wyboru oraz do rozpoznawania metod manipulacji wartościami. Wychowanie do wartości autorka rozumie natomiast jako wprowadzanie i uzasadnianie określonego doboru wartości oraz sposobu myślenia o wartościach, co ma prowadzić do kształtowania się ogólnej orientacji aksjologicznej, nazywanej również filozofią życiową. Szczegółowy charakter tegoż wychowania oznacza odnośnienie działań wychowawczych do konkretnych wartości oraz zapewnianie odpowiednich warunków związanych z ich realizacją⁴.

¹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003, s. 182–185.

² A. Węgrzecki, *Max Scheler*, [w:] *Filozofia wieku XX*, red. J. Lipiec, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1983, s. 22–23.

³ J. Lipiec, *Wokół istoty wartości*, [w:] *Istnienie i poznanie wartości*, red. J. Lipiec, Eureka, Kraków 1991, s. 14.

⁴ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000, s. 89–95.

Opowiedzenie się za subiektywistycznym bądź obiektywistycznym traktowaniem wartości niesie jednak dla wychowania daleko idące i zasadniczo odmienne konsekwencje. W pierwszym przypadku, w którym zasadniczą normą ludzkiego myślenia i postępowania jest indywidualne Ja i nie jest uzasadnione w związku z tym odwoływanie się do innych niż własny autorytetów, zabiegi wychowawcze będą ukierunkowane na wspomaganie u wychowanków umiejętności kierowania swoim życiem zgodnie z przyjętym przez nich systemem wartości oraz formowanie postaw tolerancji, otwartości i akceptacji wobec innych niż własne sposobów wartościowania. Respektowanie zasad aksjologicznego obiektywizmu wymaga natomiast podejmowania wysiłków umożliwiających wychowankom nie tylko poznawanie wartości, ale przede wszystkim odkrywanie ich obiektywnego porządku oraz akceptowanie i urzeczywistnianie wynikających z niego norm postępowania.

Jednym z obszarów wychowania, dla którego szczególne znaczenie ma orientacja aksjologiczna wychowawcy, jest wychowanie zdrowotne.

Zdrowie jako wartość i przedmiot wychowania

Przedmiotem wychowania zdrowotnego jest ludzkie zdrowie, przy czym – co należy mocno podkreślić – mowa tu o zdrowiu rozumianym pozytywnie, traktowanym jako zespół zasobów, które w sposób jednoznacznie korzystny determinują kondycję życiową człowieka. Jak się wydaje, jedynie taka interpretacja zdrowia może stanowić podstawę do rozważań aksjologicznych. Ujmowanie zdrowia w kategoriach wartości oznacza bowiem pewną jego obiektywizację, postrzeganie go jako „leżącego na zewnątrz człowieka”, możliwego do osiągnięcia, dodatnio wartościowanego celu.

Wypracowanie aksjologicznych podstaw teorii wychowania zdrowotnego wymaga w pierwszym rzędzie rozważenia statusu aksjologicznego ludzkiego zdrowia, a następnie wykazania, na ile uzasadnia on potrzebę wychowywania człowieka do zdrowia. Wydaje się, że w dobie „obowiązywania” ponowoczesnych nurtów myślenia, promujących relatywizację sfery poznawczej i aksjologicznej są to kwestie nadzwyczaj pilne i aktualne.

Wskażmy na początku, że zdrowie mieści się w kręgu wartości uniwersalnych, mocno zakorzenionych w ludzkim doświadczeniu⁵. Rodzajowe zakwalifikowanie zdrowia prowadzi w pierwszym rzędzie do uznania go za wartość witalną, jak to jednoznacznie wykazał Max Scheler, wiążąc zdrowie z siłą fizyczną, sprawnością, sprężystością ciała, umiejętnością znoszenia chłodu i głodu oraz odpornością na zmęczenie⁶. Rozpatrywanie zdrowia jedynie z perspektywy somatycznej, w tym głównie fizjologicznej, nie wyczerpuje jednak jego zakresu. Już w starożytności Galen – grecki filozof i lekarz – wska-

⁵ Zob. też: A. Gawęł, *Pedagogia wobec wartości zdrowia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003, s. 41–45.

⁶ P. Brzozowski, *Skala wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1995.

zywał na zaburzenia „pneumy” (odnoszonej przez niego – jak należy sądzić – do psychiki człowieka) jako przyczynę zakłócenia równowagi i harmonii organizmu. Odwołanie się do współczesnego sposobu rozumienia zdrowia, podkreślającego znaczenie jego wymiaru psychospołecznego i – co podkreśla się ostatnio – duchowego, podbudowane koncepcją traktowania go w sposób salutogenetyczny, pozwala zastanawiać się nad zasadnością częściowego przynajmniej włączenia zdrowia w zakres Schelerowskiej grupy wartości duchowych. Kwalifikacja taka wydaje się zresztą wychodzić naprzeciw myśli tegoż fenomenologa, który stwierdził, że „uczucia witalne (zmęczenie, świeżość, silne i słabe poczucie życia, spokój i napięcie, lęk, poczucie zdrowia, poczucie choroby)” są przeżywane „jako jakości psychicznego Ja »posiadającego« ciało, lecz w sposób nieokreślony rozpościerają się w całym ciele”⁷.

Rozpatrywane w kolejnej perspektywie zdrowie zyskuje status wartości egzystencjalnej i przygodnej zarazem – nie stanowi ono warunku *sine qua non* życia, a jednocześnie decyduje w zasadniczy sposób o jego jakości. Okazuje się jednak, że – jak zauważa Hanna Świda-Ziemba – sensotwórcze znaczenie wartości egzystencjalnych dostrzegane jest zazwyczaj dopiero w chwilach traumatycznych, gdy dochodzi do ich utraty⁸. Celnie myśl tę ujął Jan Kochanowski w słowach fraszki o zdrowiu: „nikt się nie dowie jako smakujesz, aż się zepsujesz”. Nikła świadomość odczuwania zdrowia przez człowieka, który go w pełni doświadcza, w powiązaniu z jego rodzajowym zakwalifikowaniem, uzasadniają stwierdzenie, że podstawowym zadaniem wychowania zdrowotnego powinno być wykształcenie u młodych ludzi umiejętności postrzegania własnego zdrowia w kategoriach potencjału umożliwiającego realizację życiowych planów oraz osiągnięcie indywidualnego szczęścia. Dysponowanie tą umiejętnością sprzyjać bowiem będzie kształtowaniu się motywacji do podejmowania działań ukierunkowanych na utrzymanie i doskonalenie zdrowia.

Próba reinterpretacji aksjologicznej podbudowy wychowania zdrowotnego

Urszula Ostrowska zauważa, że: „w konstruowaniu procesu wychowania/edukacji istotne jest, że w zróżnicowanym świecie wartości ludzie doświadczają wielu skrajności, mają niejednokrotnie sprzeczne pragnienia, aspiracje i potrzeby. Niemniej ów stan uznaje się poniekąd za naturalny z tej racji, że psychika ludzka jest *a natura* pełna antynomii. Doświadczając świata wartości, człowiek niemal nieustannie oscyluje pomiędzy różnymi ambicjami i skłonnościami, dryfuje pomiędzy szlachetnie nacechowanymi zamiarami i pokusami, wybiera między wykluczającymi się realiami i marzeniami, desperacko toczy walkę z postawami „mieć” i „być”. A przy tym nie jest pewien, że dokonany

⁷ M. Scheler, *O sensie cierpienia*, [w:] *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, tłum. A. Węgrzecki, PWN, Warszawa 1994, s. 6.

⁸ H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Katedra Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 1999, s. 28.

wybór w ewoluującej rzeczywistości jest najlepszym z możliwych *hic et nunc* i dobrze rokuje na przyszłość⁹. Rozterki te, obecne w ludzkim myśleniu od zarania dziejów, towarzyszą dziś człowiekowi ze zdwojoną siłą. Współczesna rzeczywistość wymusza bowiem konieczność dokonywania wyborów, oferując jednocześnie etykę sytuacyjną i sprzeczność komunikatów. Rodzą one szereg wątpliwości natury moralnej, także w sferze myślenia o ludzkim zdrowiu. Wydaje się więc, iż warto dokonać reinterpretacji aksjologicznej podbudowy wychowania do zdrowia. Mając na uwadze przyczynkowy charakter niniejszego tekstu, spróbujemy rozwinąć dwie kwestie – instrumentalnego traktowania zdrowia oraz problemu usytuowania go w polu moralności.

Zdrowie – czy to wartość jedynie instrumentalna?

Pragnienie szczęścia i dążenie do wysokiego standardu życia towarzyszą nam od zarania ludzkości. Niezwykle ważnym, choć niekoniecznym, warunkiem ich osiągnięcia jest dobre zdrowie, bowiem wyznacza ono możliwości realizowania się człowieka na wielu płaszczyznach życia. W perspektywie jednostkowej zdrowie okazuje się więc wartością instrumentalną. Takie samo zakwalifikowanie zyskuje zdrowie analizowane przez pryzmat społecznego i ekonomicznego postępu społeczeństw. Jest ono zatem zarówno dobrem prywatnym, jak i publicznym. Kwestia ta została po raz pierwszy wyraźnie wyartykułowana w strategii Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) *Zdrowie dla wszystkich w roku 2000*, w której wskazano, że zdrowie jest: wartością dzięki której jednostka lub grupa może realizować swoje aspiracje i potrzebę osiągania satysfakcji, zmieniać środowisko i radzić sobie z nim; zasobem społeczeństwa sprzyjającym tworzeniu dóbr materialnych i kulturowych, a tym samym gwarantującym jego rozwój społeczny i ekonomiczny; środkiem do osiągnięcia lepszej jakości życia¹⁰.

Uznanie zdrowia za dobro publiczne nie budzi wątpliwości co do jego charakteru instrumentalnego. Ma też swoje konsekwencje dla praktyki społecznej, bowiem nakłada na państwo obowiązek zapewnienia obywatelom ochrony zdrowia wraz z jego promocją i edukacją zdrowotną. Problem zdrowia traktowanego z perspektywy dobra prywatnego rodzi natomiast pytanie, czy rzeczywiście jest ono jedynie wartością instrumentalną. Gdyby poszukiwać na nie odpowiedzi w „obowiązującej” dziś ideologii postmodernizmu, byłaby ona niewątpliwie pozytywna, bowiem dysponowanie dobrym zdrowiem jest niezwykle ważnym (choć nie koniecznym) warunkiem wysokiej jakości życia, a ta rozumiana jest dziś w sposób szczególny.

Kategoria jakości życia robi od dłuższego już czasu zawrotną karierę. Jak zauważa znawca problemu, Augustyn Bańka, zaczęła skupiać na sobie uwagę reprezentantów różnych dyscyplin nauki, gospodarki i polityki od momentu

⁹ U. Ostrowska, *Aksjologiczne aspekty przedmiotu badań teorii wychowania (podejście jakościowe)*, [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, Wers, Bydgoszcz 2008, s. 126.

¹⁰ *Zdrowie dla wszystkich w roku 2000. Cele i zadania polskiego programu*, PZWL, Warszawa 1997.

uznania, iż wzrost ilościowy nie jest wartością samą w sobie, a poza pewnymi granicami dalszy rozwój nie jest możliwy bez zmiany jakościowej¹¹. Jakość życia analizowana z perspektywy jednostkowej wiąże się z poczuciem życiowej satysfakcji, rozumianej jako odczuwanie dobrostanu w poszczególnych dziedzinach życia oraz możliwość rozwoju i realizacji życiowych celów i aspiracji, przy czym za znaczący jej wyznacznik uważa się materialne aspekty statusu społecznego. Do kanonu składników życiowej satysfakcji i zadowolenia z życia zalicza się dziś także doświadczanie przyjemności. Jak zauważa Zygmunt Bauman, styl życia nastawiony do niedawna na pomnażanie dóbr ewoluje obecnie w kierunku dążenia do kolekcjonowania przeżyć, zatem ciało współczesnego człowieka powinno być „uczulone, chłonne, nastrojone na absorpcję przyjemności”¹². Co więcej, poszukiwanie jej w chwilowych przeżyciach uważane jest niemal za obywatelską powinność, o czym przekonuje Zbyszko Melosik, stwierdzając, że „o ile w przeszłości obowiązująca doktryna purytanizmu propagowała życie ku chwale Boga, a osobiste cechy człowieka stanowiły »kapitał« dla mądrej inwestycji, dziś obowiązkiem obywatela jest »przyjemność i radość«. Współczesny człowiek – konsument ma więc poszukiwać i urzeczywistniać przyjemności¹³. Podejście takie oznacza, że wszelkie zabiegi wokół utrzymania zdrowia, poprawy jego potencjału czy też związane z zapobieganiem jego utracie służyć mają utrzymaniu kondycji wystarczającej do tego, by w jak najpełniejszy sposób korzystać z życia i urzeczywistniać swoje życiowe aspiracje. W jej osiągnięciu pomocą mają mu służyć reklamowane w mediach, bez względu na porę dnia i nocy, cudowne diety, skuteczne leki czy przedłużające młodość kosmetyki. Taka swoista absolutyzacja hedonistycznych aspektów jakości życia owocuje dziś konsumpcjonizmem, a zarazem upowszechnianiem się określonej optyki hierarchizowania innych wartości. Czy zatem promowanie jedynie takiej argumentacji, za traktowaniem zdrowia w sposób instrumentalny, nie zuboża go w sensie aksjologicznym?

Jako wartości witalne ciało i zdrowie stanowią część psychofizycznej osobowości człowieka, dostarczając energii i siły życiowej oraz materialnego podłoża procesów psychicznych i umysłowych. Z faktu tego wynika, że ludzkie ciało i zdrowie fundują też, poza hedonistycznymi, inne wartości pozostające w przestrzeni aksjologicznej człowieka – użyteczne, poznawcze, moralne czy estetyczne. Argumentacja za podejmowaniem starań wokół ciała i zdrowia tkwi zatem nie tylko w uzasadnionym skądinąd dążeniu do czerpania życiowych przyjemności, ale w całej ontycznej strukturze człowieka. Zdrowie służy dobru całego człowieka, co więcej, służy ono nie tylko jego posiadaczowi, ale też osobom i społecznościom, z którymi pozostaje w relacjach. Czy zatem nie

¹¹ A. Bańka, *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, red. A. Bańka, R. Derbis, UAM, WSP w Częstochowie, Poznań–Częstochowa 1994, s. 19.

¹² Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995, s. 90.

¹³ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań 1995, s. 195–196.

jest tak, że zdrowie spełnia w pewnym sensie kryteria wartości autotelicznej, która „usprawiedliwia i uzasadnia, sama nie potrzebując usprawiedliwienia i uzasadnienia”¹⁴? Może warto dziś, mówiąc o potrzebie wychowania do zdrowia z uwagi na jego instrumentalny charakter, dostrzegać w nim również zakwalifikowanie, w którym jest ono wartością samą w sobie ze względu na to, iż współtworzy ludzką naturę oraz umożliwia bycie w świecie nie tylko dla siebie, ale też dla drugiego człowieka? Dostrzeżenie takiej argumentacji wiąże się ze wskazywaniem granic indywidualnej odpowiedzialności za zdrowie, co oznacza konieczność ulokowania problematyki związanej z wartościowaniem zdrowia w polu moralności.

Zdrowie w polu moralności

Powiązanie teorii wychowania z aksjologią wynika z tego, że ta pierwsza w niektórych swych działach jest dyscypliną normatywną, zaś podstawowym i ostatecznym źródłem każdej normy powinna być wartość. A zatem, formułując w ramach teorii wychowania normy zalecające określone postępowanie pedagogiczne zakłada się ich słuszność, a tym samym wartościowość¹⁵. Adolf Szostysek upatruje fundamentu norm moralnych w przysługujących człowiekowi wartościach idealnych, do których zalicza wartości duchowe, psychiczne i witalne, odpowiadające trzem sferom konstytuującym osobę ludzką. Zdaniem autora normy moralne wraz z wartościami idealnymi współtworzą prawo moralne, stanowiące syntezę oraz wykładnię ogółu praw naturalnych¹⁶. Takie zakwalifikowanie wartości witalnych niesie ze sobą określone konsekwencje. Otóż po pierwsze, zdrowie jako wartość idealna i istotowo przynależna osobie ludzkiej wymaga rozpoznania i urzeczywistnienia. Po drugie zaś, wszelkie działania podejmowane przez człowieka względem zdrowia podlegają osądowi dokonywanemu z punktu widzenia porządku moralnego.

W analizie statusu aksjologicznego zdrowia niezwykle cenna okazuje się myśl filozoficzna Karola Wojtyły. Dokonał on rozróżnienia wartości na moralne, będące wartościami osobowymi z racji ich przysługiwania jedynie osobie, oraz przedmiotowe, wśród których obok wartości estetycznych i intelektualnych umieszcza wartości witalne. Tym pierwszym nadał status wartości bezwzględnych, jako że są one celem spełnienia człowieka jako osoby, wartości przedmiotowe uznał zaś za względne. Jednocześnie autor wskazuje, że każda wartość przedmiotowa może nabrać charakteru bezwzględnego, jeżeli znajdzie się w „polu moralności”, gdy jej realizacja postrzegana przez pryzmat powinności rozstrzyganej w wolnym sumieniu człowieka będzie miała związek z jego rozwojem osobowym¹⁷. A zatem o doborze treści wychowawczych powinny decydować związki aksjologiczne zachodzące między wartościami

¹⁴ K.J. Brozi, *Antropologia wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 318.

¹⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996, s. 100.

¹⁶ A.E. Szostysek, *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria – metodyka – praktyka*, ESSE, Katowice 2003, s. 285–291.

¹⁷ K. Olbrycht, *op. cit.*, s. 178.

moralnymi i przedmiotowymi, co odślania możliwość ukierunkowania postaw życiowych wychowanków na doskonalenie wrażliwości moralnej. W tok takiego rozumowania wpisuje się zdrowie z przysługującymi mu nośnikami aksjologicznymi, jakimi są zachowania zdrowotne. Realizowanie tych zachowań wiąże się bowiem niejednokrotnie z koniecznością podejmowania decyzji i dokonywania wyborów. Zdrowie staje się wówczas przedmiotem wyborów moralnych rozstrzyganych w kategoriach powinności wobec własnej osoby i nabiera tym samym charakteru wartości bezwzględnej.

Jak się wydaje, w świetle promowanej przez postmodernizm idei ludzkiej subiektywności, jednostkowej nieomylności i nieograniczonej wolności oraz relatywizacji prawdy, można jednak zakwestionować istnienie wartości idealnych współtworzących prawo moralne, a zatem także istnienie wartości bezwzględnych pozostających w polu osądu moralnego. Trudno mówić o poddawaniu zachowań człowieka ocenie moralnej, skoro on sam otrzymuje prawo decydowania o tym, co jest normą. Z tego punktu widzenia nie jest uzasadnione rozpatrywanie aktywności zdrowotnej człowieka, a w szczególności zjawiska podejmowania przez niego zachowań szkodliwych dla zdrowia bądź prowadzących do całkowitej jego destrukcji, z perspektywy obiektywnej oceny moralnej. Stosowanie substancji psychoaktywnych, nieracjonalne odżywianie, pozbawianie organizmu potrzebnych mu godzin odpoczynku, snu czy aktywności fizycznej pozostaje bowiem w polu oceny we własnym sumieniu, formowanym przez indywidualną moralność niepodlegającą ocenie z punktu widzenia prawdy obiektywnej.

Kwestią otwartą pozostaje również w tym świetle sprawa odpowiedzialności za własne zdrowie. Jak powiedział Roman Ingarden, „gdyby nie istniały żadne wartości pozytywne i negatywne oraz zachodzące między nimi związki bytowe i związki określenia, wtedy w ogóle nie mogłaby istnieć żadna prawdziwa odpowiedzialność, a także żadne spełnienie postawionych przez nią wymagań”¹⁸. Romuald Derbis opracjonalizując przedmiot ludzkiej odpowiedzialności wyodrębnia wśród jej zakresów odpowiedzialność osobistą (wewnętrzna) i moralną. Ta pierwsza polega na dbaniu o zgodność z prawami natury i kultury, których nieprzestrzeganie godzi w zdrowie fizyczne i psychiczne, odpowiedzialność moralna ponoszona jest natomiast w przypadku niezgodności zachowania zaistniałego z tym, które według obowiązujących norm powinno zaistnieć¹⁹. Skoro człowiek sam te normy ustanawia, naturalne jest, że będą one sytuacyjnie zmienne. A zatem trudno mówić o odpowiedzialności za podejmowanie zachowań szkodliwych dla zdrowia, bowiem podstawą ich osądu może być każdorazowo inna norma. Może nią być także norma ustanowiona ze względu na cenione dziś powszechnie dobro, jakim jest przyjemność – wtedy trudno takie zachowanie w ogóle wartościować jako naganne, a zatem podnoszenie problemu odpowiedzialności za nie bę-

¹⁸ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975, s. 107.

¹⁹ R. Derbis, *Odpowiedzialna wolność w kształtowaniu jakości życia*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary...*, op. cit., s. 53–54.

dzie bezprzedmiotowe. Sens wychowania do odpowiedzialności za zdrowie uzasadnia bowiem jedynie uznanie, że wartości istnieją obiektywnie. Wówczas dopiero można odnosić wychowanie zdrowotne do kształtowania wychowanka jako odpowiedzialnego podmiotu tych wszystkich realizowanych przez siebie działań, które mają wpływ na zdrowie – zarówno jego własne, jak również innych ludzi.

Zdaniem Władysława Cichonia właściwą dla teorii wychowania jest koncepcja wartości uznająca ich swoistą obiektywność w strukturze bytu, bowiem by wartości mogły stanowić podstawę do uzasadniania celów, treści i metod wychowania, powinny być trwale osadzone w rzeczywistości przedmiotowej, niezależne w swym istnieniu od poszczególnych jednostek²⁰. Wydaje się, że zaakceptowanie dziś w wychowaniu takiego sposobu istnienia wartości może powstrzymać obserwowaną dość powszechnie pustkę moralną i aksjologiczną, zjawisko uzależnień i podporządkowywania życiowej aktywności, w tym także zdrowotnej, doraźnej przyjemności uzasadnianej dążeniem do wysokiej jakości życia. Człowiek, zwłaszcza młody i poszukujący życiowych drogowskazów, potrzebuje dziś w sposób szczególny edukacji aksjologicznej w obszarze własnej witalności i wysiłków pedagogicznych zmierzających do ukształtowania takiej filozofii życiowej, w której zdrowie uznawane jest nie tylko jako wartość instrumentalna, ale także autoteliczna oraz istnieje przyzwolenie na postawienie ludzkich zachowań związanych ze zdrowiem w polu obiektywnego osądu moralnego.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Bańka A., *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, red. A. Bańka, R. Derbis, UAM, WSP w Częstochowie, Poznań–Częstochowa 1994.
- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.
- Brozi K.J., *Antropologia wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- Brzozowski P., *Skala wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1995.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996.
- Derbis R., *Odpowiedzialna wolność w kształtowaniu jakości życia*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, red. A. Bańka, R. Derbis, UAM, WSP w Częstochowie, Poznań–Częstochowa 1994.
- Gawel A., *Pedagogzy wobec wartości zdrowia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975.
- Lipiec J., *Wokół istoty wartości*, [w:] *Istnienie i poznanie wartości*, red. J. Lipiec, Eureka, Kraków 1991.

²⁰ W. Cichoń, *op. cit.*, s. 145.

- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań 1995.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne aspekty przedmiotu badań teorii wychowania (podejście jakościowe)*, [w:] *Teoria wychowania w okresie przemian*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Wers, Bydgoszcz 2008.
- Scheler M., *O sensie cierpienia*, [w:] *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, tłum. A. Węgrzecki, PWN, Warszawa 1994.
- Szołtysek A.E., *Filozofia pedagogiki. Podstawy edukacji: teoria – metodyka – praktyka*, ESSE, Katowice 2003.
- Świda-Ziemia H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Katedra Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 1999.
- Węgrzecki A., *Max Scheler*, [w:] *Filozofia wieku XX*, red. J. Lipiec, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1983.
- Zdrowie dla wszystkich w 2000 roku. Cele i zadania polskiego programu*, PZWL, Warszawa 1997.

Summary

Value of Health for a Contemporary Man – Reinterpretation of Axiology Basis of Health Education

A contemporary man has to choose between diversity of values and this selection depends on how he comprehends an existence of values. One of the subject of these selections is human health, especially his health behaviors. Postmodern philosophy of life promotes subjectivism, human individual happiness, high level of quality of life and taking pleasure in temporary experiences. It is a reason that contemporary man doesn't consider his health as a value which can be estimated in a moral area and doesn't have responsibility for his health behaviors. That is why convincing people of objective existence of values and enlightening them about the fact that health is not only an instrumental value is important task of education.

Elena Bocharova

Social and Pedagogical Support of the Gifted Youth in Ukraine

Every civilized country takes care of its future the foundations of which are laid by its young citizens. A direct connection between the education and the process of the country formation and national revival of Ukraine gives it a special relevance. For a person to think and act in a new way, one needs to be directed toward self-concept, self-dependence, self-development and self-actualization since childhood. That is why one of the priority directions in the state educational policy is the concern for the gifted and talented youth, its creative, intellectual, spiritual and physical development. As it is the youth who determines the ways of the development of science, technology, economics, art.

The problem of the development of endowments as a phenomenon, conditioned by nature and totality of children's aptitudes was taken up both by domestic and foreign scholars: V. Alfimov, O. Antonova, I. Voloshuk, S. Goncharenko, D. Gilford, D. Elkonin, O. Kulchitska, V. Krutetskiy, N. Leytes, V. Molyako, V. Palamarchuk, B. Teplov, V. Shadrikov.

All developed countries do much for the support of the gifted youth. For example, in 2000 "The plan for the economic and social renewal of Europe till 2010" the so-called Lisbon strategy was adopted, which provides the transformation of the economy of the European Union into the most effective structure in the world. According to the experts' calculations one of the levers of success in this area is training, at the earliest possible date, extra 700 thousand of young scientists. As the practice of many countries shows, the major part of the European educational projects, on which the countries-members of the European Union don't spare money to stimulate the youth to do the scientific information work, run according to such a scheme.

According to the data of the Ministry of the Education and Science of Ukraine, approximately 3 million of schoolchildren (60% of the total number) get involved every year in taking part in Ukrainian pupils' contests, which are held in 15 subjects that are taught in comprehensive educational establishments. Schoolchildren competing for personal priority show distinctive tal-

ents, unconventional approaches to the solution of creative tasks and abilities to use the acquired knowledge¹.

The final step of the subject contests are the international subject contests – prestigious intellectual competitions, the participants of which are the gifted young people from many countries of the world.

Young intellectuals of Ukraine achieve great results in these competitions. A powerful system of selection and training of pupils for the international pupils' contests is created in Ukraine. Scientists, teachers, students, postgraduates, doctoral candidates are involved in this work. Researches are held both in comprehensive educational establishments and in the laboratories of universities, research institutes etc. The illustration of the high scientific level of the contest movement is provided by the achievements of the national student teams in the international contests in Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Ecology and Computing. Over the past 14 years 361 participants have won 295 medals (49 gold, 115 silver, 131 bronze) and 19 distinctions. In particular, in international contest of 2006, 26 pupils from Ukraine won 25 awards, among them 24 medals of different sort (4 gold, 10 silver, 10 bronze) and one distinction.

Influential achievements of Ukrainian pupils in the international intellectual contests are the result of the high methodological level of holding the Ukrainian pupils' contests and qualification processes as well as training practice sessions on the basis of results of which the national pupils' teams of Ukraine were formed.

Creative achievements of the Ukrainian pupils in the international contests are the proofs of the hard and devoted work of the Ukrainian educators.

The success of the Ukrainian pupils in the international contests greatly depends on the research managers who train them. Great efforts in this area are made each year by the scientists of Kyiv's and Kharkiv's national universities, who are encouraged to hold Ukraine pupils' contests and training practice sessions preparing pupils for the international contests.

Speaking about pupils' high achievements one couldn't but mention Donetsk Lyceum for the gifted pupils. This educational establishment was created by a special decision №135 dating to 23 May 1990 of Donetsk Region Council and Donetsk State University (now Donetsk National University) – the first Ukrainian-speaking lyceum in the Eastern part of Ukraine. The head of the lyceum is the Honored Education Worker of Ukraine, academic of the Academy of Economic Sciences, Doctor of Education, Professor Valentyn Mykolajovych Alfimov[®].

General directions of the lyceum, based on Donetsk National University work:

¹ С.О. Терепищій, О.Є. Антонова, Р.А. Науменко *et al.*, *Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України*, ВМГО "Союз обдарованої молоді", Київ 2008, с. 156.

- upbringing of the morally and physically healthy generation,
- assurance of the high level of the basic education above the state standards,
- development of the natural abilities and endowments, creative thinking, need and aptitude for self-perfection on the basis of the created hobby groups, sections of Minor Academy of Science, students' scientific fellowships,
- constant realization of the professionally-oriented search for the creatively gifted rural and urban youth of Donetsk region.

In the lyceum the following aspects are determined:

- education in the Ukrainian language
- thorough study of Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, History, Ukrainian, Russian, Modern Greek.

System of the educative and scientific work in the lyceum guarantees:

- provision of comprehensive and semiprofessional training,
- individual choice of special courses, optional classes,
- involvement of the lyceum pupils in the research work,
- initiation of the ultimately favorable atmosphere for the self-actualization of an individual.

The Lyceum is open for the pupils who live in Donetsk region and who have completed nine forms of the comprehensive school and have positively passed a competitive selection Process.

Since 1996 children of Greek village have been studying at the lyceum in the forms with a thorough teaching of Modern Greek.

Every year the lyceum pupils from Donetsk represent their lyceum brilliantly in the International, Ukrainian pupils' contests, I Regional students' practical science conferences "Urgent problems of the Geographical science of Donbass in XXI century, VII Scientific conference of pupils "Urgent problems of the history and culture of the Ukrainian people"; the proof of it – numerous medals and distinctions².

According to the analysis of the activity of the participation of pupils in different kinds of competitions and contests, it is the tournaments that are a most interesting form for them. They captivate the youth, motivate for practical scientific work, form competence and ability to work in a team.

The participation of children in tournaments leads to the development of their creative abilities and successful socialization.

Among the intellectual contests the popularity of the All-Ukrainian Contest of defence of research works of the students-members of the Minor Academy of Science of Ukraine must be mentioned. Nowadays the Minor Academy of Science of Ukraine consists of 27 territorial departments (according to the number of regional centers). There are up to 40 types of scientific sections as the constituent parts of 6 scientific departments: physicomathematical, technical, computer engineering and programming, his-

² В.М. Алфімов, *Лицей сьогодні і завтра*, "Рідна школа" 1991, № 11, с. 82–87.

toric and geographical, history of art and philology, chemical and biological. More than 300 extracurricular educational establishments of different types of regional and town subordination are the coordinatory-methodological centers of the MAS's activity.

Analysis of the pupil's work, represented during the contest, can be a proof of the improvements of their quality, widening of the spheres of knowledge, in which the research is made. The quantity of the pupils – participants of the contest of comprehensive establishments coming from a rural area is gradually increasing. The most popular directions among the pupils are the sections of the departments of philology and history of art, historic and geographical, and chemical-biological. The sciences, economics and computer engineering and programming departments are also the mass ones. The Minor Academy of Science founded and is realizing the projects directed at the creation of additional abilities of talented children, who want to be involved in research. It is the All-Ukrainian contest of scientific developments that was ordered by leading enterprises, to help research in those branches of science which lack young scientific personnel. Also the work of the Higher school of the Minor Academy of Science was started for the purpose of ensuring the conditions for the search for those children, who are well-grounded and have certain achievements in some fields of science.

In 2007–2008 the Ministry of Education and Science of Ukraine founded some interesting programs for the pupils from the rural areas where there is no powerful scientific schooling. One of such projects is “The Virtual school of the MAS”, which is directed at ensuring the on-line exchange of information between the senior pupils, teachers and the teachers of the program at the MAS, and also on-line access to the library sources.

At the same time, there exist problems the solutions for which are not connected with the decisions on the state level, in particular: reinforcement of the supplies of the establishments which train children for the further scientific work, providing the conditions for the collaboration with the higher educational establishments and industry institutes of the NAS of Ukraine, enhancing the work of the graduate institutes aiming at the development of the scientifically-methodological support of work with the gifted youth.

Many extracurricular educational establishments of Ukraine use different forms of the appreciation of winners, prize winners, of All-Ukrainian contests of defense of research works of the students and young talents, to be more exact they are material encouragements: gaining monthly grants, being awarded with interesting educational trips in Ukraine and foreign countries, a voucher to “Artek” and “Molodaya gvardiya” etc.

As the example of the Minor Academy of Science proves it is not the game of scientists, but a serious work with the youth, which has concrete results, which forms influential social and economic effect and is of a great social importance.

The experience of the educational activity of the gifted youth shows that by means of the extracurricular education one can optimally satisfy an ambi-

tion of an individual who steps into a great science. The analysis of the subject matters of the scientific works of the young researchers that are given to the annual All-Ukrainian contest-defence proves that they prefer such topics as: the new and unknown pages of the Ukrainian history, Ukrainian statehood, culture and literature; the development of the Ukrainian economics, the training of youth to the life in the market conditions of management; the development of state and law; computerization and utilization of computer engineering; the development of such sciences as Psychology, Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Medicine, Linguistics etc. As a rule young scientists choose the topic for the research which can help them to choose their future profession.

An important task of the system of extracurricular education is the search for and support of the gifted and talented pupils, ensuring conditions for their development. This work is difficult, but very promising for our country because today the gifted children are the would-be scientists, professionals and leaders who will determine the social and economic progress of Ukraine. The poll carried out I among the members of the Kyiv MAS "Researcher" shows their priorities to be as follows;

- to be an educated and competitive person in the society with market economy,
- to plan their own life strategy, to be professionally self-determined,
- to determine one's life credo, to be socially active.

For the assurance of these children's and youth's pursuits, pedagogical teams of scientific sections and hobby groups work on the creation of such sociocultural environment where they can realize their inborn potential.

An important peculiarity of intellectual contests is that different age categories of children take part in them. It gives a possibility to build an integral system of work with the gifted youth. The winners of the All-Ukrainian and international contests gain Presidential grants, grants of the Cabinet of Ministers, the possibility to enter without exams higher educational establishments on the faculty (speciality) where the major subject is the one in which they have competed and their teachers are awarded with state awards and other prizes.

An international competition in the Ukrainian language named after Peter Yatsika, held annually through the joint efforts of MES of Ukraine, the Ukrainian League of patrons and Education Foundation of Peter Yatsika (Canada) plays an important role in maintaining capable and talented young people. The contest turned into a major marathon, the number of participants is almost 5 million (in 2001 – about 12 thousand).

In the opinion of journalists, the competition has been the largest national patriotic project during the years of independence. Patrons of speech competition are good scores from Ukraine, Canada, USA and Australia.

In Ukraine the State Task program was designed by the Ministry of Education and Science together with the Ukrainian youth public organization "The Union of the gifted youth" to work with the talented youth in 2007–2010

for the development of talented young people. The program is run at two levels: national and regional. The national level requires the following elements: the improvement of legal framework to support talented young people, the work with the community to create a favorable environment for the development of the talented youth, the creation and systematic replenishment of data base "Gifted children"; scientific methods and psychological-pedagogical support detection, selection of and support for talented young people for developing their individual programs, search for alternative ways to effectively involve the creative talented youth in all spheres of life, the creation of the Ukrainian specialized school for intellectually gifted children as an educational institution, the focal point of scientific and methodological work of regional institutions, the solution of the location, improvement of professional training (retraining) of teachers, particularly on the methodological foundations of working with the gifted youth, the realization of social support and encouragement for talented young people³.

On the regional level the program will be realized through the creation of city programs that are provided for the establishment of a regional data bank of talented young people, the establishment of regional specialized boarding schools for intellectually gifted children, expansion of grammar schools, lyceums, colleges, schools of advanced level subjects, the introduction of modern techniques for identifying, training, education and socio-educational support for gifted young people, ensuring the efficient operation of schools in order to create conditions for development and offering original professional quality, expansion of training (retaining) teachers who work with the gifted youth; popularization of achievements of the gifted youth, promoting teachers training preparing for the work with gifted young people, creating an effective system to stimulate talented young people and their mentors. It should be noted that all measures of the state program will be subject to the state budget expenditures to the appropriate position. However, in 2007 the funds to implement this program were not provided by the state budget. We hope that in the future the situation will change. Pursuant to the Presidential Decree № 1013/2005 dated 4.07.2007 of "About urgent measures for the functioning and development of education in Ukraine" on the development and approval of working with the gifted youth for 2006–2010, aimed at creating favorable conditions in Ukraine for support and stimulating intellectually and creatively gifted children and youth, the Cabinet of Ministers on 8th August 2007 number 6355r by the decision of Presidium of the Academy of Educational Sciences from 7 February 2007, Protocol № 157/2545 established the Institute for the Gifted Children⁴.

The main tasks of the newly established Institute are as follows:

- 1) the implementation of basic and applied research aimed at developing new areas of work with gifted pupils and students by creating a theo-

³ В.М. Алфімов, *Творчо обдарована особистість – мета діяльності ліцею, "Рідна школа"* 2000, № 5, с. 7–10.

⁴ С.О. Терепищій, *op. cit.*

retical-methodological and methodological foundations for effective systems for identifying, training and professional orientation of the gifted youth;

- 2) Maximum adjustment of training and education of children in Ukraine to the abilities of each child, a person of innovation, strengthening child centrism in education;
- 3) Development, testing and implementation of educational technology talents of each child in certain areas of life and educational support for their creative, intellectual and physical development;
- 4) Preparation of scientific and pedagogical staff of the relevant specialties to work with the talented youth;
- 5) Organization and conduct of scientific, methodological and scientific conferences, congresses, symposia, seminars on the problems of identifying and supporting talented young people;
- 6) Scientific and educational activities to familiarize the population of Ukraine with the results achieved by the Institute and the popularization of achievements of the gifted children and youth;
- 7) Deepening international cooperation in the sphere of new educational technology training and education of the gifted children and youth. In addition to these challenges, future direction of the Institute is to develop conceptual foundations and public policy in support of the talented youth. The newly created Institute at this stage is actively involved in the implementation of the aforementioned programs, expanding scientific cooperation with universities, schools, school establishments, public organizations, including working closely with the WMO "The Union gifted youth".

On the basis of many scientific analyses, requests of parents and children, the representatives of educational interest, workers of science, education and society in general, at the present stage, define the main principles of the state policy to support talented young people in Ukraine. This policy is based on the following principles: availability of scientific, artistic and sporting facilities for the talented young people, regardless of place of residence, ethnic and social origin, language and other signs; individualized work with the talented young people matching their interests; self-actualization and adequacy of organizational, scientific and methodological support;

Legal protection of the interests of the gifted youth allows us to identify the major socially significant tasks; civic education of an individual; search for development and state support of the capable, talented youth; adaptation of social formation of personality and its social experience; importance keeping the society well informed about scientific research, search for artistically talented young people and protection of their copyrights; meeting young people's need for professional self-determination and self-creation.

Ukrainian scientists and educators developed a broad palette of educational technologies that contribute to the formation of the talented youth through specific productive or constructive-productive forms and methods of training and education of the tracks that defined educational programs.

Therefore, the focus of mentors on talented young people has become one of the main tasks of the state.

A detailed study of the question allows us to conclude that in Ukraine there is a large number of scientists, patriots who share for free their knowledge and experience with young scientists for the development and strengthening of national science. Unfortunately, their work is based on their enthusiasm and almost not state-financed.

158

At the present stage it is extremely important to provide the state support for the talented youth of Ukraine. There remain many issues, among which the following ones are of the greatest importance: search for new structures of education of the talented youth; funds for research, artistic and sports activities for the talented youth; equal opportunities for the development of skills of young people from different sectors and regions; socio-economic support for the gifted orphans, many young families, for disadvantaged families with special needs and for the gifted young people from rural areas.

Everyone knows that success comes through hard work, some young people stop at the initial stages and only few of them achieve a real success. One of the ingredients of this success is the teachers' attempt to create a customized development process, during which every child has the opportunity to reveal their natural talent and can work at an individual pace.

So, it, appears necessary to reveal unique qualities of an individual, expand the social experience through gaining additional knowledge, skills and abilities.

The implementation of fundamental and applied research aimed at resolving the theoretical, methodological and practical problems of identifying and developing creative talents of children and the youth is another prominent factor in the management of the task and it will lead to the promotion of socio-economic, political, legal, spiritual and cultural development of the citizens, society, state.

Deep practical initiatives to support talented young people are carried out along with scientific research.

An example of the state attention to the problems of the gifted young people is an annual award of grants of the President of Ukraine for the gifted youth, introduced by the Presidential Decree number 945 of 2 August 2000. Each year 60 such grants. are awarded.

Each grant may amount up to 75 thousand USD. Grant applicants submit documents to the Ministry of Family Youth and Sports no later than May 15, the year proceeding the year of grant payments. The project is composed of four main sections, which reveal the issues at stake.

However, despite the government's existing efforts to support the talented young people it is still necessary to intensify the work towards the widest possible coverage of the youth who should not feel excluded in their own country.

References

- Алфімов В.М., *Лицей сьогодні і завтра*, "Рідна школа" 1991, № 11, с. 82–87.
Алфімов В.М., *Творчо обдарована особистість – мета діяльності ліцею*, "Рідна школа" 2000, № 5, с. 7–10.
Терепищій С.О., Антонова О.Є., Науменко Р.А. та ін., *Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України*, ВМГО "Союз обдарованої молоді", Київ 2008.

Streszczenie

Wsparcie socjalno-pedagogiczne uzdolnionej młodzieży na Ukrainie

Artykuł poświęcony jest bardzo ważnemu – a często pomijanemu – zagadnieniu, którym jest wspieranie młodzieży uzdolnionej. Autorka prezentuje w nim refleksję dotyczącą konieczności konstruowania systemu wsparcia dla młodzieży zdolnej w krajach rozwijających się, odwołując się do planów strategicznych, wynikających z przyjętych dla Unii Europejskiej strategii rozwoju. Przedstawia sytuację dzieci zdolnych na Ukrainie, system ich selekcjonowania i wspierania ich rozwoju, wskazując na istniejące potrzeby, sposoby ich realizacji, cele i dyrektywy, które systemowo są lub powinny być realizowane w ramach narodowego systemu edukacji na różnych jego poziomach. Ponadto Autorka wskazuje i charakteryzuje interesujące programy i projekty skierowane do różnych podmiotów edukacyjnych.



Людмила Шаталова

Культура – главный фактор совершенствования человека нового типа

В эпоху XXI века появляется новое явление – глобализация как новая форма проявления интеграционных процессов в мировой истории. Глобальные процессы являются «вызовом» для существенной трансформации российской экономики, развитию науки и просвещения. Потребность радикального преобразования и обновления образования во всех ее звеньях возникает в начале перестройки страны, совпавшей с мировыми тенденциями – глобализацией и информатизацией, переходом к постиндустриальному периоду развития человеческого общества.

Ведущая роль государственной политики заключается в удовлетворении потребности государства и общества в образованных гражданах. О чем свидетельствует Концепция модернизации образования на период до 2010 года, одобренная Правительством России. Её основная идея – обеспечить высокое качество образования на основе сохранения его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства при учете менталитета. Обновление образования может способствовать развитию общей культуры человека, его важнейших компонентов (культурного, социально-экономического и экологического), а также сообществ и государств.

Рассматривая реальное состояние и перспективы развития российского образования в исследованиях ученых, мы констатируем, что имеется ряд негативных явлений, тормозящих его модернизацию. Во-первых, ежегодно появляются новые специальности, система высшего образования не в состоянии остановить этот процесс. Во-вторых, человек, отвечающий требованиям новейшего времени, вынужден менять специальность каждые пять лет или чаще. В-третьих, как показывает выборочный анализ статистики карьер, успех в той или иной сфере деятельности не зависит от специальности, обозначенной в вузовском дипломе. В связи с этим следует поставить под вопрос доктрину отечественной системы высшего образования по содержанию и организации обучения и воспитания молодых людей. Педагогический процесс в вузе должен иметь

практико ориентированную направленность для овладения соответствующими знаниями и компетенциями. Выпускник становится специалистом через практику и апробацию экспертного сообщества. Далее учеными отмечается, что в практике отсутствует отработанная система независимой, внешней экспертизы высших образовательных учреждений и оценки конечных результатов их деятельности представителями работодателей в бизнесе и управлении. В связи с этим необходимы условия для притока в сферу образования дополнительных инвестиций; создания цивилизованного института попечительства в сфере образования; получения обучающимися образовательных кредитов под гарантии будущих работодателей¹.

Предоставление образовательных услуг осложняется также непрерывно возрастающими требованиями к уровню подготовки выпускников, все более обостряющейся проблемой их трудоустройства, реальной конкуренцией среди вузов. Известно, по данным Министерства образования и науки Российской Федерации только 34% выпускников вузов трудоустраиваются по специальности.

В современной социально-экономической обстановке высшее образование призвано формировать специалиста-практика с высоким уровнем общей культуры, широкими гуманистическими взглядами, умеющего принять новейшие достижения науки и техники, самостоятельного, стремящегося самоутвердиться и самореализоваться в жизни и профессиональной деятельности. На рынке труда востребован Человек, умеющий ориентироваться и получать в информационных потоках самостоятельно необходимую информацию, обладающий также определенной информационной культурой, высоким уровнем квалификации для обеспечения конкурентоспособности, а не специалист с дипломом.

В этой ситуации меняется тип знания, востребованной информационной культурой. Знание должно быть полезным и технологичным. Мотивация студентов меняется так же, как изменяется статус труда в обществе. Труд перестает быть нравственной добродетелью и доблестью, он «уходит» из общества, уступает место иным формам активности, досугу. Студент не хочет прилагать усилия в учебе, желает получать полезные знания технологичным способом, с использованием Интернет и иных современных средств. Однако существует ряд причин для внедрения информатизации в образовательную систему. К ним относятся: проблема подготовки преподавательских кадров в области компьютерных технологий и совершенствования методики преподавания; слабая материально-техническая база образовательных учреждений, недостаточное оснащение компьютерной техникой, отсутствие методического обеспечения,

¹ Т.И. Березикова, Т.Ф. Кряклина, С.В. Реттих и др., *Модернизация высшего образования: управление самостоятельной работой студентов: монография*, Алтайская академия экономики и права, Изд-во ААЭП, Барнаул 2006, с. 61–64.

а также различный первоначальный уровень компьютерной грамотности студентов и психологическая не подготовленность преподавателей и студентов к использованию информационных технологий².

От современного преподавателя высшей школы требуется, чтобы он был вооружен совокупностью знаний в области психологии и педагогики высшей школы, основ управления, позволяющих ему по-новому взглянуть на педагогическую деятельность. Реализация данных знаний может обеспечить эффективное обучение студентов, проведение научных исследований при использовании традиционных и инновационных педагогических технологий. Целью высшего образования является развитие умения самостоятельно пополнять свои знания, т.е. заниматься самообразованием, ориентироваться в информационных источниках. Колоссальный потенциал информационных ресурсов, хранящихся в библиотеках, службах научно-технической информации, архивах остается невостребованным из-за неразвитой информационной культуры³.

В настоящий момент в современном образовании выделяются два основных направления: содержательное и инструментально-технологическое. Содержательное направление педагогического процесса строится на основе демократизации, гуманизации и гуманитаризации, стандартизации и экологизации.

Гуманизация – «очеловечивание» образования, ориентация на уважение к личности обучаемого, установление гуманных и доверительных отношений между преподавателем и обучающимися. Гуманитаризация – главная часть и средство гуманизации образования, подразумевающая три аспекта: наращивание в содержании знаний о человеке и человечестве; улучшение качества преподавания гуманитарных наук; гуманизация преподавания негуманитарных предметов. Стандартизация – разработка и использование стандартов в соответствии с исторически меняющимися потребностями общества. Стандарт – система основ, параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал. Экологизация – обеспечение комфортности учебного процесса для преподавателя и студентов.

Инструментально-технологическое направление образования предполагает использование новых возможностей информационных технологий для повышения качества системы образования: технологизации и информатизации. С этой целью определены основные задачи: использование средств информатики и новых педагогических технологий как эффективного педагогического инструментария; информационная поддержка образовательного процесса базами данных (электронные учебники и библиотеки); информатизация управления системой обра-

² Модернизация российского образования и мотивация обучения у студентов: труды конференции, 21 февраля 2003, Универс-групп, Самара 2003, с. 9–10.

³ Модернизация образования: традиции и инновации: материалы республиканской научно-практической конференции, КЧГУ, Черкесск–Карачаевск 2004, с. 15.

зования со стороны региональных органов; развитие средств и систем дистанционного образования⁴.

В этой логике высшая профессиональная школа, профессорско-преподавательский состав призваны сформировать гражданина, озабоченного судьбой России, с духовно-нравственной ориентацией. На данном этапе востребован человек, владеющий современным знанием техники и технологии, специалист одной из областей науки, способный видеть её в системе современного знания и культурной практики. При разработке современных технологий профессионального обучения используется акмеологический подход, отмечает В.А. Сластенин. Он ориентирован на раскрытие психологических резервов и личностного потенциала профессионала, его способностей, компетентности, на увеличение личностной свободы, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления и целеутверждения⁵.

В постиндустриальном обществе происходят глобальные изменения, касающиеся различных аспектов человеческой деятельности. Мы считаем, что образование как подсистема общественной системы должно учитывать все происходящие трансформации, меняя соответствующую структуру, вводя новшество в образовательную деятельность. Качество образования рассматривается как фактор стабильности постиндустриального общества.

На данном этапе под качеством образования подразумевается соответствие высшего образования требованиям, нормам, целям и государственным стандартам. Традиционная оценка качества образования складывается из следующих составляющих: качество образовательной среды (процесса обучения); качество студенческого контингента; качество профессорско-преподавательского состава; качество содержания образования; качество образовательных технологий; качество ресурсного обеспечения⁶.

В свою очередь современный специалист не готов к быстро меняющимся условиям. Назрела необходимость совершенствования личности, ее структурных компонентов в процессе модернизации образования. Мы поддерживаем взгляды академика А.М. Новикова в том, что в современном обществе образованность личности становится главным капиталом, предъявляет новые жесткие требования к деятельности образовательных учреждений. Автор размышляет и считает, что следует осмыслить, что такое учение и что такое обученный человек. На современном этапе способы усвоения учебного материала и подача его педагогами претерпевают существенные изменения. С одной стороны, это является результатом нового понимания процесса обучения, с другой – результатом использования новых технологий. Далее он констатирует, что тер-

⁴ *Ibidem*, с. 8–9.

⁵ В.А. Сластенин, *Основные тенденции модернизации высшего образования*, Москва 2004, с. 43–49.

⁶ *Модернизация российского образования...*, с. 6–7.

мины «инновационное обучение» и «традиционное обучение» впервые предлагаются группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 году. Это связано с тем, что традиционные принципы обучения не соответствовали потребностям современного общества к личности и развитию ее познавательных интересов. Под инновационным обучением понимается учеными обучение, ориентированное на формирование готовности личности к быстро изменяющимся условиям в обществе и неопределенному будущему за счет развития творческих способностей, к разнообразным формам мышления, способности к сотрудничеству с другими людьми. На основе анализа особенностей инновационного обучения автор определяет его черты: открытость обучения будущему, формирование способности к предвосхищению на основе постоянной переоценки к совместным действиям в новых условиях. Далее А.М. Новиков представляет сравнительную характеристику компонентов парадигм учения в индустриальном и постиндустриальном обществе в таблице 1⁷.

Таблица 1. Смена парадигм учения

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	– учение для общественного производства	– учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры
Мотивы	– учение обучающихся как обязанность, – деятельность педагога как исполнение профессионального долга	– заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов, – заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними
Нормы	– ответственность за учение обучающихся несет педагог, – авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требуя от обучающихся дисциплины и усердия	– обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение, – авторитет педагога создается за счет его личностных качеств
Цели	– направленность учения на приобретение научных знаний, – учение в молодости как «запас на всю жизнь»	– направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными), – учение в течение всей жизни

⁷ А.М. Новиков, *Методология учебной деятельности*, Изд-во «Эгвес», Москва 2005, с. 27–29.

Позиции участников учебного процесса	– педагог передает знания, – педагог над обучающимися	– педагог создает условия для самостоятельного учения, – педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство
Формы и методы	– иерархический и авторитарный методы, – стабильная структура учебных дисциплин, – стабильные формы организации учебного процесса, – акцент на аудиторное занятия под руководством педагога	– демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы, – динамичная структура учебных дисциплин, – динамичные формы организации учебного процесса, – акцент на самостоятельную работу обучающихся
Средства	– основным средством обучения является учебная книга	– учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	– контроль и оценка производятся преимущественно педагогом	– смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся

Следовательно, анализируя предложенную характеристику парадигм учения, мы отмечаем, что в постиндустриальном обществе доминирующая роль в педагогическом процессе отводится личности, которой необходимо овладеть основами человеческой культуры, заниматься самостоятельно самообразованием в течение всей жизни, чтобы жить и работать достойно в новых условиях.

Для успешного завершающего этапа подготовки студентов вуза (учебного проектирования) мы разработали комплекс условий. К ним относятся мотивационные, профессиональные, социальные, организационные, материально-технические, научно-методические, информационные и коммуникативные условия.

Мотивационные условия способствуют развитию культуры самообразования обучающихся по проблеме исследования, поиску научной литературы для подготовки эссе, докладов, выполнения учебно-исследовательских и научно-исследовательских заданий, различных проектов. Сформированные навыки и умения самообразования могут обеспечить непрерывное образование, необходимое в самореализации личности в течение всей жизни.

Подготовку специалистов обеспечивают профессиональные условия, способствующие овладению теоретическими основами инновационной деятельности, их реализации в проектно-технологической деятельности обучающихся. Данные условия обеспечивают развитие профессионального интереса, карьерного роста, социальную защищенность, повышение конкурентоспособности личности.

В поисковой и творческой деятельности уделяется внимание социальным условиям. Данные условия предусматривают создание благоприятного психологического климата, ориентированного на гуманные межличностные отношения, диалоговые взаимодействия, совместное сотрудничество, сотворчество, оказания научно-организационной, научно-методической и научно-исследовательской помощи.

Немаловажное значение в профессиональной подготовке обучающихся играют организационные условия. Они включают функционирующие взаимосвязанные звенья педагогического процесса, в котором цели, содержание, формы, методы и средства адекватны личностным потребностям будущих специалистов, способствуют профессиональному развитию, самосовершенствованию и личностному росту.

Материально-технические условия предполагают создание необходимой учебно-материальной базы, оснащение аудиторий, библиотек и читальных залов компьютерами с программным обеспечением инновационных технологий, видеоаппаратурой, фонозаписями; техническое творчество, инструменты, сырье.

Для самообразования обучающихся в самостоятельной работе играют научно-методические условия. Данные условия предполагают укомплектованность аудиторий на занятиях дидактическим материалом (карточки, плакаты, картины, дидактические проекты, практикумы, методические рекомендации по проблеме исследования); библиотек и читальных залов психолого-педагогической и научно-методической литературой, педагогическими программными средствами, в том числе, оформленными на электронных носителях.

Информационные условия способствует повышению информационной культуры кадров, помогают овладеть теоретическими знаниями, навыками и умениями в области информационных технологий в науке и образовании. Глобальная компьютеризация и информатизация создает условия для раскрытия творческого потенциала, развития логического, наглядно-образного и теоретического мышления, памяти, внимания, наблюдательности, эмоциональной устойчивости; формирования управленческих способностей молодого специалиста.

Созданные коммуникативные условия для обучающихся обеспечивают развитие умений коммуникативной культуры работать в профессиональной среде, деловое общение с руководителями, партнерами и коллегами, решение профессиональных задач в процессе гуманного взаимоотношения и получения обратной связи, выработку практических коммуникативных навыков и умений парных, групповых, коллективных форм коммуникабельности.

Таким образом, комплекс условий может обеспечить учебное проектирование. Основой педагогического процесса является проектно-технологическая деятельность обучающихся, строящаяся на личностной парадигме.

Реализация современной цели педагогического процесса в вузе – развитие основ общей культуры человека как субъекта собственной стратегии жизни. Концепция педагогического процесса студентов строится нами на личностной парадигме в соответствии с принципами природосообразности и культуросообразности. Задача преподавателя состоит в том, чтобы раскрывать потенциальные возможности обучающегося. С этой целью мы проводим со студентами проблемные лекционные и практические занятия, которые направлены на самореализацию и развитие индивидуальности, субъектности.

Приоритетом педагогического процесса в нашей работе является проектно-технологическая деятельность студентов, подразумевающая процессуальность, полилог, диалог и общение,мыследеятельность, смыслотворчество и рефлексия. Полилог (от греч. многоголосие) предполагает внимание и уважение к чужой точке зрения, право голоса, личной точки зрения. Диалог подразумевает развитие умения слушать и слышать друг друга при высказывании своей точки зрения, уважение чужого «я», умения рефлексировать свою деятельность. Общение предусматривает гуманное взаимодействие между преподавателем и студентами, между студентами в процессе проектно-технологической деятельности.

Мыследеятельность (мыслительная деятельность) как основа познавательной деятельности и развития мышления направлена на выполнение мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование); обмен мыслительными деятельностями между студентами; сочетание индивидуальных и групповых форм работы. Смыслотворчество ориентирует на создание каждым студентом своего индивидуального смысла по проблеме, обмен мнениями между участниками (каждый представляет свой смысл), обогащение индивидуального смысла в результате обмена. Рефлексия направлена на самоанализ, самооценку студентов своей деятельности и взаимодействие, определение студентами изменения своего состояния, развития и саморазвития, фиксирования своих навыков и умений.

В качестве формы отчетности студенты разрабатывают самостоятельно и защищают учебный проект, имеющий практико ориентированную направленность, с дальнейшим внедрением его в период педагогической практики в общеобразовательных учреждениях, при подготовке курсовых и дипломных проектов.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что в настоящее время на рынке труда востребован специалист нового типа, обладающий общей культурой, а именно, уровнем воспитанности, образованности, развитости и обучаемости. Процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности может быть эффективным при формировании компонентов общей культуры – главного фактора совершенствования человека нового типа. Культура может обеспечить мобильность, лабильность и конкурентоспособность личности в условиях интеграции и информатизации общества.

Литература

Модернизация российского образования и мотивация обучения у студентов: труды конференции, 21 февраля 2003, Универс-групп, Самара 2003.

Модернизация образования: традиции и инновации: материалы республиканской научно-практической конференции, КЧГУ, Черкесск–Карачаевск 2004.

Березикова Т.И., Кряклина Т.Ф., Реттих С.В. и др., *Модернизация высшего образования: управление самостоятельной работой студентов: монография*, Алтайская академия экономики и права, Изд-во ААЭП, Барнаул 2006.

Новиков А.М., *Методология учебной деятельности*, Изд-во «Эгвес», Москва 2005.

Новые технологии обучения как условие модернизации российского образования: материалы окружной научно-практической конференции, Нижневартовск, 10 ноября 2006 г., Изд-во Нижневартовского государственного гуманитарного ун-та, Нижневартовск 2007.

Сластенин В.А., *Основные тенденции модернизации высшего образования*, Москва 2004.

Streszczenie

Kultura – główny czynnik doskonalenia jednostki

Artykuł przedstawia najważniejsze sfery (komponenty) rozwoju jednostki i społeczeństwa (kulturalną, społeczną, ekonomiczną i ekologiczną) oraz zagrożenia dla ich rozwoju. Autorka dokonuje ich kategoryzacji, a także wskazuje wymiary kształcenia jednostki w kontekście określonych kompetencji, które powinien posiadać człowiek wykształcony we współczesnym świecie. Dokonuje oceny dwu głównych kierunków kształcenia: instrumentalno-technicznego, podporządkowanego zdobywaniu konkretnych umiejętności radzenia sobie z nowymi technologiami i informatyzacją, a także ogólnego, jakościowego, który można określić humanistycznym, ukierunkowanego na doskonalenie charakterologiczne i osobowościowe jednostki.



3. Wybrane aspekty w kształceniu nauczycieli w dobie ponowoczesności



Monika Stachowicz-Piotrowska

Rola wybranych procesów poznawczych, wyznaczających profesjonalizm nauczyciela w praktyce edukacyjnej

Świat społeczny z całym swym bogactwem sytuacji i znaczeń jest odbierany oraz poznawany przez człowieka każdego dnia. Poznanie w świetle psychologii definiowane jest jako zdolność człowieka do odbioru informacji z otoczenia, przetwarzania ich w celu skutecznej kontroli własnego działania, a przede wszystkim w celu jak najlepszego dostosowania się do warunków środowiska, w jakim żyje. Nauczyciel jako podmiot owego poznania zdeterminowany jest określonymi czynnikami, do których zalicza się: specyficzny charakter sytuacji pedagogicznej, specyfikę i rodzaj podejmowanych i realizowanych zadań, postawy partnerów interakcji, koncepcje ich ról, a także warunki wynikające z instytucjonalnego charakteru szkoły oraz osobiste doświadczenia¹. Współczesne czasy stawiają nauczycielowi wysokie wymagania. Krystyna Ferenz² w swoim artykule przywołuje słowa M. Jabłońskiej, nazywającej nauczyciela interpretatorem świata społecznego, zadając jakże istotne pytania o to, jak nauczyciel odnajduje się w wielości i różnorodności świata, jak odczytuje otaczającą rzeczywistość, jak wyjaśnia, rozumie, interpretuje, wreszcie jakie znaczenia nadaje spostrzeganym faktom. W obliczu zmian społecznych, które nastąpiły po wejściu Polski do Unii Europejskiej, zmieniły się standardy oraz wymogi kształcenia zarówno młodych pokoleń, jak i nauczycieli. Jak pisze Leokadia Wiatrowska, „europejski nauczyciel to profesjonalista w swojej dziedzinie, wyposażony w największe nośniki wiedzy ogólnej i zawodowej. Otwiera się on na dorobek naukowy i kulturowy innych krajów, akceptując w pełni wielokulturowość. To znawca sztuki nauczania i wychowania jako kompatybilnych procesów, zachodzących także/ przede wszystkim przez jego osobiste działania. W końcu to także twórcza

¹ E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Trans Humana, Białystok 1995.

² K. Ferenz, *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*, [w:] K. Ferenz, S. Walasek, *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Atut, Wrocław 2009.

i transgresyjna osobowość otwarta na innowacje i dialog”³. W obliczu zmieniających się wymogów co do kompetencji nauczyciela Wiatrowska sugeruje, że „obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość”⁴. W świetle sformułowanych przesłanek, nauczyciel widziany jest przez pryzmat poznawczej koncepcji człowieka, zgodnie z którą „dzięki kompetencjom umysłu jednostka spostrzega rzeczywistość, zapamiętuje otrzymane informacje, myśli analitycznie i twórczo, prowadzi dyskurs z innymi ludźmi”⁵. Takiemu myśleniu odpowiada sposób reagowania na zachowania uczniów zgodny ze schematem: bodziec – analiza – reakcja, wyznaczającym działania oparte na interpretacji danych zmysłowych i refleksji poprzedzonej analizą sytuacji.

Nauczyciel, wypełniając swoje główne cele (dydaktyczny i wychowawczy) pozostaje w ciągłych interakcjach społecznych, którym towarzyszą procesy zarówno świadomego, jak i nieświadomego oceniania, obserwowania, definiowania, wyjaśniania. To wszystko buduje indywidualny obraz spostrzeganej rzeczywistości edukacyjnej. Nauczyciel, patrząc na szkołę, ucznia, siebie, czyni to przez pryzmat osobistych przekonań, przewidywań, wcześniejszego doświadczenia, ale nade wszystko na podstawie własnych zasobów/struktur wiedzy. Zdolność do rozumienia zjawisk pedagogicznych generowana jest bogactwem indywidualnych doświadczeń nauczyciela, a także złożonością i wielością jego konstruktów osobistych⁶. Zdaniem pedeutologów wśród nauczycieli istnieje tendencja tak zwanego *nauczycielskiego sposobu widzenia młodego człowieka*, polegającego „na tym, że bogactwo cech psychicznych i umysłowych młodego człowieka sprowadza się do odpowiedzi na dwa pytania: *czy dobrze się uczy? czy poprawnie się zachowuje?* Bardziej „chorobliwa” forma nauczycielskiego widzenia ucznia powstaje wówczas, gdy do opisywanego wyżej zjawiska dołącza się jeszcze „efekt aureoli”, „efekt halo”, czyli wzajemne przenikanie się odpowiedzi na oba pytania – np.: „ktoś, kto źle się zachowuje, zaczyna być postrzegany jako źle uczący się”⁷. Nauczycielskie widzenie świata, jak sugeruje Elżbieta Czykwin⁸, ukierunkowuje dwie tendencje: pierwsza – polega na zwiększonym wyczuleniu na pewne sygnały lub grupy sygnałów, co wiąże się z ich wybiórczością oraz tendencją do doboru takich czy innych desygnatów spośród ich wielości. Druga – mówi o tym, że przy opracowywaniu danych stanowiących treść spostrzeżeniową duże

³ L. Wiatrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] K. Ferenz, S. Walasek, *Role współczesnego nauczyciela...*, op. cit., s. 88.

⁴ *Ibidem*.

⁵ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1998, s. 170.

⁶ K. Polak, *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000, s. 24.

⁷ A. Janowski, *Zbieranie i wykorzystanie informacji o uczniu w klasie*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 1994, s. 187.

⁸ E. Czykwin, op. cit.

znaczenie mają wzorce rozumowe, czyli kategorie, za pomocą których dotąd klasyfikowano napływające bodźce.

Poznaniu społecznemu służą między innymi mechanizmy: przetwarzania informacji, zapamiętywania, porównywania, kategoryzowania. Przetwarzając informacje społeczne, człowiek wykorzystuje określone „narzędzia”, takie jak: schematy poznawcze, skrypty, stereotypy, ukryte teorie osobowości. U podłoża zaś tego poznania leżą procesy spostrzegania, oceniania, wyjaśniania, dokonywania interpretacji, które różnicowane są odmiennymi strukturami umysłu człowieka. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na wybrane procesy poznawcze, a mianowicie spostrzeganie i wyjaśnianie. Spostrzeganie społeczne, inaczej zwane percepcją społeczną, skupia się na objaśnianiu, analizowaniu, organizowaniu oraz integrowaniu informacji. Psycholodzy społeczni wyróżniają trzy charakterystyczne cechy tego procesu, z których pierwszą stanowi chęć tworzenia przez ludzi wysoce spójnych wyobrażeń na temat innych. Drugą – wykorzystanie wymiaru oceny „lubię – nie lubię” dla spójności budowania tego obrazu. Trzecią natomiast – wyznacza to, iż do kształtowania wyobrażeń wystarczy bardzo mała ilość informacji⁹.

Wyjaśnianie z kolei jako wynik myślenia „służy ujednoznaczeniu zdarzenia, narzuceniu pewnego szczególnego rodzaju stabilności i przewidywalności na świat oraz umożliwieniu jednostce reagowania na tenże świat w sposób usystematyzowany”¹⁰. Nauczyciele, wyjaśniając zachowania uczniów, korzystają z wiedzy o ich poziomie intelektualnym, statusie społeczno-ekonomicznym ich rodzin i innych informacji dotyczących zarówno samych uczniów, jak i ich środowiska życia. Te informacje mają znaczący wpływ na to, jak nauczyciel ocenia ucznia, jego zachowanie, gdzie lokuje przyczyny jego sukcesów i porażek, właściwych i niewłaściwych form zachowania oraz na to, jakie ma wobec niego oczekiwania¹¹. Nauczycielskie sposoby wyjaśniania są modyfikowane przez takie narzędzia poznania, jak: schematy poznawcze, stereotypy czy też indywidualne teorie. Zdaniem Krzysztofa Polaka indywidualne teorie obejmują „zarówno czynniki o charakterze poznawczym, jak i wartościującym oraz emocjonalnym. Te pierwsze pomagają człowiekowi – drogą operacji intelektualnych – w miarę trafnie i rzetelnie poznawać własny świat, drugie zaś sprzyjają ocenie wartości w nim zawartych”¹². Indywidualne teorie nazywane są „wiedzą w działaniu”, która „obejmuje osobisty (subiektywny) zbiór poglądów na temat prawidłowości uczenia się i nauczania, roli ucznia i nauczyciela we wzajemnym współdziałaniu, poglądów będących rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i spo-

⁹ W. Domachowski, S. Kowalik, J. Miluska, *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1984.

¹⁰ J. Jaspars, M. Lalljee, B. Jaspars, *Procesy poznawcze a wyjaśnianie potoczne*, [w:] *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, red. W. Domachowski, M. Argyle, przeł. M. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1994, s. 174.

¹¹ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2003.

¹² K. Polak, *op. cit.*, s. 162.

sobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości”¹³. One wyznaczają sposób i zakres poznania świata, z jednej strony będąc umysłowym odbiciem rzeczywistości, a z drugiej pośrednicząc w procesach poznawczych. Teoretycy zajmujący się problematyką zmian w indywidualnych teoriach nauczycieli twierdzą, że są one warunkowane indywidualnym doświadczeniem, zmianą warunków pracy oraz ocen wartościujących. Wykorzystując indywidualne teorie, nauczyciel może tak przekształcać sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, by stawały się zrozumiałe, przewidywalne, a w rezultacie możliwe do kontrolowania. Upraszczając, można przyjąć, że procesy poznawcze regulują osobiste struktury wiedzy nauczyciela.

Nauczyciel legitymuje się wiedzą fachową, profesjonalną, naukową, będącą owocem jego formalnego wykształcenia, ale korzysta także z wiedzy potocznej, osobistej, właściwej każdemu człowiekowi. Wiedza profesjonalna niezbędna jest dla praktycznych zamierzeń nauczyciela, wynikających z roli zawodowej. Nabywana jest w toku studiów i innych form dokształcania. Wiedza osobista, zwana także wiedzą ukrytą, jest mieszaniną wiedzy profesjonalnej oraz jednostkowego doświadczenia. Ireneusz Kawecki, cytując K. Cartera, wyjaśnia, że „wiedza osobista to ta, którą kształtuje nauczyciel i na której opiera się, pragnąc zrozumieć praktyczne uwarunkowania sytuacji, z którymi ma się do czynienia, gdy nauczyciel wyjaśnia, jak postąpił w określonej sytuacji i dlaczego to uczynił”¹⁴. Osobista wiedza, inaczej – podmiotowa wiedza o rzeczywistości, bywa określana przez psychologów jako „wiedza naturalna (podmiotowa, intuicyjna), gorąca (silnie związana z emocjami i ocenami), często słabo uświadamiana (latentna, przedświadoma). Ma ona charakter pragmatyczny, ponieważ służy uruchamianiu działania i podtrzymywaniu go aż do osiągnięcia określonych wyników”¹⁵. Założeniu o tym, że społeczne funkcjonowanie jednostki w świecie jest odzwierciedleniem jej subiektywnego procesu strukturalizowania świata, odpowiada wyrosłe na gruncie psychologii podejście atrybucyjne.

Analizą indywidualnych wyjaśnień, przekonań i ocen zajmują się teoretycy, by poznać uwarunkowania rozumienia świata przez człowieka. Rozpatrując genezę teorii atrybucji, warto nadmienić, że kategorie związane z dążeniem człowieka do poznania i zrozumienia rzeczywistości społecznej wpisane były w dwie grupy koncepcji psychologicznych. Pierwsza z nich, jak podaje Kinga Lachowicz-Tabaczek, „zajmowała się poznawaniem narzędzi służących naiwnemu badaczowi do opisu statystycznych aspektów rzeczywistości – jej stanów i obiektów”¹⁶. Do tej grupy zaliczają się teorie konstruktów osobi-

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ I. Kawecki, *Wiedza nauczycielska w neoliberalnym świecie*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kował, M. Szymański, *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Wydawnictwo AP, Kraków 2007, s. 61.

¹⁵ M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 566.

¹⁶ K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk 2004, s. 17–18.

stych, koncepcje ukrytych teorii osobowości oraz teorie schematów. Druga grupa natomiast zajmowała się „charakteryzowaniem narzędzi służących badaczowi z ulicy do odkrywania dynamicznych aspektów zjawisk, a więc powodów i przyczyn ich występowania”¹⁷. I właśnie w ramach tej grupy teorii lokują się teorie atrybucji. Zadaniem zarówno teorii atrybucji, jak i badań nad atrybucją jest naukowa analiza naiwnych teorii oraz naiwnych wyjaśnień przyczynowych.

Kierunek badań atrybucyjnych, zapoczątkowany przez Fritza Heidera w 1958 roku, nazywany jest psychologią zdroworoządkową czy też naiwną psychologią. W jego ramach analizuje się wiedzę potoczną człowieka, w której skład wchodzi informacje o tym, co człowiek myśli o rzeczywistości, jak ją spostrzega, ocenia, rozumie¹⁸. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel, tak jak każdy tak zwany *naiwny badacz rzeczywistości społecznej*, buduje sobie obraz uczniów (aktorów), korzystając ze schematów, skryptów oraz reguł atrybucyjnych. Heider jako psycholog podniósł wiedzę potoczną do rangi wiedzy profesjonalnej, zapoczątkowując badania nad tym, w jaki sposób człowiek interpretuje zdarzenia, gromadzi informacje o innych ludziach oraz jak wykorzystuje te informacje do formułowania ocen i podejmowania działań. Dowodził on, że studiowanie wiedzy potocznej w znacznym stopniu może wzbogacać wiedzę o funkcjonowaniu umysłu i stać się podstawą dla tworzenia teorii wyjaśniających powstawanie zachowań społecznych. Mając na uwadze złożone procesy edukacyjne, należy się zgodzić, że „rozumienie i przewidywanie zdarzeń wymaga ustalenia źródeł ich zmienności. Dlatego przeciętny obserwator stara się wychwycić pewne regularności w obserwowanych zjawiskach i głównym pytaniem, które sobie zadaje, jest pytanie o ich przyczyny”¹⁹. Potoczne wyobrażenia rzeczywistości odpowiadają na pytania o to, dlaczego ludzie zachowują się w określony sposób, doprowadzając swoim zachowaniem do danych skutków. Stosowana w teoriach atrybucji metafora *naukowca z ulicy* odzwierciedla próby zrozumienia rzeczywistości, konstruowania hipotez i teorii wyjaśniających naturę obserwowanych zjawisk przez przeciętnego człowieka, opartych o wnioskowanie logiczne²⁰. Teorie atrybucji zatem zajmują się naukową analizą naiwnych teorii i naiwnych wyjaśnień przyczynowych, a przedmiotem ich badań są determinanty przypisywania przyczyn, czyli to, w jaki sposób warunki bodźcowe wpływają na myślenie przyczynowe. U podłoża teorii atrybucji leży założenie, że spostrzeganie siebie i innych, funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych jest efektem tego, jakie właściwości, stany i cechy przypiszemy sobie, innym czy otoczeniu. Wzmacniane jest ono przekonaniem, że człowiek jest istotą racjonalną, poszukującą informacji pozwalających zrozumieć przyczynową strukturę świata. Atrybucje najsilniej uaktywniają się w obliczu sytuacji, które zaskakują, niepokoją, przerażają, są nowe. Osoby pracujące z ludźmi (na-

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibidem*, s. 16.

²⁰ *Ibidem.*

uczyciele) najprawdopodobniej częściej zadają sobie pytania typu: dlaczego ktoś tak postępuje? co jest przyczyną takiego zachowania? dlaczego odnoszę sukces/porażkę? jakie są przyczyny sukcesu/porażki moich uczniów? Odpowiedzią są atrybucje, czyli najogólniej mówiąc, „sposoby wyjaśniania”, na których podstawie budowane są wyobrażenia o sobie i o innych. Konsekwencją określonych wyobrażeń są przyszłe rodzaje działań i emocji, które będą kierowane wobec obiektu atrybucji²¹.

W psychologii wyróżnia się tak zwane teorie atrybucji (ang. *attribution theories*) oraz teorie atrybucyjne (ang. *attributional*). Teorie atrybucji, jak opisuje M. Lewicka²², są teoriami „naiwnego wnioskowania o przyczynach zdarzeń i przyczynach zachowań ludzi (a także własnych). Teorie atrybucyjne natomiast określają, jakiego rodzaju konsekwencje mogą rodzić atrybucje dla różnych dziedzin ludzkiego funkcjonowania, takich jak: motywacje, emocje, zdrowie psychiczne czy też relacje interpersonalne. Twórca teorii atrybucji Fritz Heider wprowadził główne rozróżnienie wyjaśniania przyczyn, przypisując im wymiary: wewnętrzne, czyli osobowe (intencje, zdolności, motywacja) oraz zewnętrzne – środowiskowe (obiektywne trudności, niesprzyjające lub sprzyjające warunki, pech, szczęście). Kolejne wymiary wyjaśniania przyczyn – kontrolowalności i stabilności – dodał Bernard Weiner, tworząc teorię motywacji osiągnięć i emocji. Edvard Jones i Keith Davis skonstruowali teorię odpowiednich wniosków, twierdząc iż proces wnioskowania rozpoczyna identyfikacja intencji, która warunkuje atrybucję dyspozycji. Zgodnie z teorią tak zwanego *sześcianu atrybucyjnego* Harolda Kelleya zachowanie można wyjaśniać na podstawie cechy wykonawcy, cechy przedmiotu zachowania oraz cechy okoliczności tegoż zachowania. Zdaniem Kelleya, racjonalnie przeprowadzona analiza przyczyn danego zdarzenia powinna uwzględniać trzy rodzaje informacji: informacje o spójności zachowania, informacje o wybiórczości zachowania oraz informacje o powszechności zachowania.

Różnego rodzaju odstępstwa od teorii nazywa się błędami lub tendencjami atrybucyjnymi. Zalicza się do nich: podstawowy błąd atrybucji, asymetrię atrybucyjną wynikającą z pozycji aktora i obserwatora, egotyzm atrybucyjny, egocentryzm atrybucyjny oraz efekt fałszywej powszechności.

Użyteczność badań atrybucyjnych dla praktyki edukacyjnej ujawnia się głównie w tym, że wskazane przyczyny zdarzeń mogą być przydatne w celu zapobiegania im w przyszłości lub wypracowywania skutecznych sposobów wpływania na nie²³. Poza tym wartość praktyczna wynika ze specyficznych funkcji, które przypisuje się atrybucjom, a mianowicie: zrozumienia świata społecznego, kontroli, podtrzymywania dobrego samopoczucia i mniemania o sobie.

²¹ M. Lewicka, B. Wojciszke, *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.

²² M. Lewicka, *Procesy atrybucji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki...*, op. cit. t. 3, s. 45.

²³ *Ibidem*.

Krzysztof Konarzewski²⁴, podkreślając zasadność uznania badań dotyczących atrybucji pełnoprawnym problemem naukowym, twierdził, iż badania tego typu przyczyniają się do poznania i rozumienia psychiki zarówno dziecka, jak i dorosłego oraz wspierania praktyki edukacyjnej. Opublikowane badania nad atrybucjami, czyniące obiektem zainteresowań nauczycieli czy uczniów, dotyczyły na przykład kwestii, jak dokonywane przez nauczyciela atrybucje niepowodzenia ucznia wpływają na udzielanie przez niego pochwał uczniowi. W wyniku analiz innych badań dowiedziono, iż przypisywanie przyczyn „aspołecznego” zachowania osobie wzbudza w badanych gniew i skłania ich do „odrzućcia” takiej jednostki, natomiast upatrywanie przyczyn wśród czynników niekontrolowanych sprawiało, że badani nie odczuwali odrzucenia i gniewnych emocji wobec obiektu badania. Przypisywanie „odchyleń od normy” czynnikom niekontrolowanym przez jednostkę sprzyja akceptacji, redukcji agresywnych impulsów wśród oceniających, a nawet współczuciu²⁵. Poparciem dla wykorzystywania kategorii atrybucji w badaniach pedagogicznych są liczne doniesienia z badań wpisujących się w odmienne subdyscypliny oraz specjalizacje pedagogiczne. I tak na przykład Bolesław Niemierko²⁶ podjął próbę zmierzenia atrybucji wyników egzaminów wśród uczniów, wzbogacając tym samym pole diagnostyki edukacyjnej. Badania Stanisława Lipińskiego²⁷, wpisujące się w dorobek resocjalizacji, skoncentrowane zostały na pomiarze stylu atrybucji zdarzeń i nasilenia skłonności agresywnych u 60 recydywistów w wieku od 30 do 40 lat oraz ustaleniu związków korelacyjnych stylu atrybucji zdarzeń z lękiem i syndromem agresji. Maria John-Borys wraz z Jolantą Oparą²⁸ przebadaly grupę dzieci z rodzin z problemem alkoholowym oraz grupę dzieci z rodzin bez problemu alkoholowego. Autorki ustaliły zależności między stylem wyjaśniania (sprowadzonym do wymiarów: optymistyczny vs pesymistyczny) a sposobami radzenia sobie ze stresem, dokonując pomiaru stylu wyjaśniania sukcesów i porażek podczas wykonywania przez dzieci określonego zadania. Wartościowych poznawczo wniosków dostarczyły badania określające różnice międzypłciowe w atrybucyjnych

²⁴ K. Konarzewski, *Uczniowskie atrybucje sukcesów i porażek szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1, s. 83.

²⁵ F. Försterling, *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, tłum. J. Radzicki, GWP, Gdańsk 2005.

²⁶ B. Niemierko, *Rozwój jako zdawanie egzaminów. Referat przygotowany na XIII Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej w Łomży 5–7 października 2007 r.*, www.ptde.org/file.php/1/XIII_KDE/Referat_omza_2007.pdf (stan na 15.02.2012).

²⁷ S. Lipiński, *Styl atrybucji zdarzeń a syndrom lęku i agresji u recydywistów*, [w:] *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2006.

²⁸ M. John-Borys, J. Opara, *Style atrybucji przyczynowej sukcesów i porażek a radzenie sobie ze stresem przez dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, [w:] *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów – wstęp do działań profilaktycznych szkoły*, red. M. John-Borys, Z. Dołęga, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.

wzorcach wyniku osiągniętego w piłce ręcznej²⁹. Istotę tychże badań stanowią wnioski dotyczące znaczenia interpretacji sukcesów i porażek sportowych dokonywanych przez trenerów. Atrybucje sukcesów i porażek wśród uczniów i nauczycieli również badała Małgorzata Lipińska-Rzeszutek³⁰, czyniąc założenie, iż różnego typu szkoły (podstawowa, liceum ogólnokształcące, technikum i zasadnicza szkoła zawodowa) kształtują specyficzne dla siebie warunki dydaktyczno-wychowawcze, skupiają właściwą sobie młodzież, przez co określają w pewnym stopniu atrybucje sukcesu i porażki dokonywane przez nauczyciela i ucznia. Analiza wyników tych badań dowiodła, iż styl wyjaśniania nauczyciela ma duże znaczenie dla interakcji nauczyciel – uczeń. Przyczynom sukcesów i porażek szkolnych przez pryzmat atrybucji przyjrzał się także Konarzewski³¹, uwzględniając tak istotne kwestie jak wymiar umiejscowienia kontroli sukcesów i porażek oraz motywacyjne funkcje wzorów atrybucji. Monika Dąbkowska³² na gruncie pedagogiki specjalnej opisała związek pomiędzy występowaniem zespołu ADHD a prezentowanym stylem atrybucji (pesymistyczny vs optymistyczny) oraz poziomem funkcjonowania społecznego, dokumentując różnice występujące w grupie chłopców z zespołem ADHD względem grupy odniesienia.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należałoby podkreślić, iż nauczyciel z racji wykonywanego zawodu wchodzi w różnego rodzaju interakcje z wychowankami i innymi podmiotami edukacji. Najbardziej pożądanym typem interakcji między nauczycielem a uczniem, zapewniającym bezpieczne środowisko uczenia się, jest relacja podmiotowa. Wymaga ona pełnej akceptacji uczniów jako indywidualnych osób, poszanowania ich godności i akceptowania ich prawa do posiadania zarówno mocnych, jak i słabych stron. Anna Brzezińska za H. Rudolphem Schaferem określa kompetencję umożliwiającą nauczycielowi wchodzenie w podmiotową relację jako „gotowość do odpowiadania”, oznaczającą „tendencję do odczytania intencji ukrytej za danym zachowaniem partnera interakcji i dostosowywania swego zachowania do niej, a nie tylko do zachowania obserwowanego”³³. Zatem zasadne wydaje się stwierdzenie, iż refleksyjność nauczyciela, jego zdolność do oceniania i analizowania własnego zachowania oraz zachowania uczniów stanowią wyznaczniki profesjonalizmu.

²⁹ H. Mroczkowska, Ł. Białaczek, R. Stupnicki, *Różnice płciowe w atrybucyjnym wzorcu wyniku grupowego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2006, nr 4, t. 50, s. 241–244.

³⁰ M. Lipińska-Rzeszutek, *Uczniowskie i nauczycielskie atrybucje sukcesu i porażki – na podstawie badań w szkole podstawowej, liceum ogólnokształcącym, technikum i zasadniczej szkole zawodowej*, „Zeszyty Naukowe, Nauki Humanistyczne” 1998, 52, s. 121–135.

³¹ K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 81–91.

³² M. Dąbkowska, *Styl atrybucji oraz funkcjonowanie społeczne adolescentów z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

³³ A. Brzezińska, *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki...*, t. 3, s. 252.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.
- Czykwini E., *Samoświadomość nauczyciela*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Dąbkowska M., *Styl atrybucji oraz funkcjonowanie społeczne adolescentów z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Domachowski W., Kowalik S., Miluska J., *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1984.
- Ferenz K., *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*, [w:] K. Ferencz, S. Walasek, *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Atut, Wrocław 2009.
- Försterling F., *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, tłum. J. Radzicki, GWP, Gdańsk 2005.
- Janowski A., *Zbieranie i wykorzystanie informacji o uczniu w klasie*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynniki nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 1994.
- Jaspars J., Lalljee M., Jaspars B., *Procesy poznawcze a wyjaśnianie potoczne*, [w:] *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, red. W. Domachowski, M. Argyle, tłum. M. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1994.
- John-Borys M., Opara J., *Style atrybucji przyczynowej sukcesów i porażek a radzenie sobie ze stresem przez dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, [w:] *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów – wstęp do działań profilaktycznych szkoły*, red. M. John-Borys, Z. Dołęga, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Kawecki I., *Wiedza nauczycielska w neoliberalnym świecie*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Wydawnictwo AP, Kraków 2007.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.
- Konarzewski K., *Uczniowskie atrybucje sukcesów i porażek szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1, s. 81–91.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 1998.
- Lachowicz-Tabaczek K., *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk 2004.
- Lewicka M., Wojciszke B., *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.
- Lewicka M., *Procesy atrybucji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000.
- Lipińska-Rzeszutek M., *Uczniowskie i nauczycielskie atrybucje sukcesu i porażki – na podstawie badań w szkole podstawowej, liceum ogólnokształcącym, technikum i zasadniczej szkole zawodowej*, „Zeszyty Naukowe, Nauki Humanistyczne” 1998, nr 52, s. 121–135.
- Lipiński S., *Styl atrybucji zdarzeń a syndrom lęku i agresji u recydywistów*, [w:] *Optymalizacja, oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2006.

- Mroczkowska H., Białaczek Ł., Stupnicki R., *Różnice płciowe w atrybucyjnym wzorcu wyniku grupowego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 2006, nr 4, t. 50, s. s. 241–244.
- Niemierko B., *Rozwój jako zdawanie egzaminów. Referat przygotowany na XIII Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej w Łomży 5–7 października 2007 r.*, www.ptde.org/file.php/1/XIII_KDE/Referat_omza_2007.pdf (15.02.2012).
- Obuchowski K., *Człowiek, dążenia, sens. Myśli wybrane*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001.
- Polak K., *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.
- Wiatrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] K. Ferencz, S. Walasek, *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Atut, Wrocław 2009.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2003.

Summary

The Role of Selected Cognitive Processes, which Indicate Teacher's Professionalism in Educational Practice

In this article selected cognitive processes of the teacher's role and its meaning for educational practice are presented. The major concepts are based on paradigm of cognitive and social psychology with special consideration of theory of attribution. The most important approach is to present teacher in the context of such individual cognitive processes of social interactions as: cognition, explanation, perception and understanding. Teachers with professional qualifications and everyday knowledge, try to understand pupils behaviour. In educational practice an ability to interpret situation and events allows for better control and social adaptation. Types of causes of events expressed by teachers determine their further decisions and actions. According to selected empirical research, attributions are considered as a significant category in pedagogic.

Jolanta Pułka

Praktyki pedagogiczne – pomost między teorią a praktyką w kształceniu nauczycieli

Współcześnie konieczne jest: „wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza”.

Zbigniew Kwieciński¹

Wstęp

Drogowskazem istotnym w rozważaniach nad kształceniem nauczycieli są zmiany dokonujące się w systemach edukacji krajów europejskich. Proces budowania wspólnoty ponadnarodowej, integracji w zakresie wiedzy wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej jest wyznacznikiem kierunku, którego pominąć w tych rozważaniach nie sposób. W większości krajów europejskich jednym z priorytetów krótko- i średnioterminowej strategii jest zachęcenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego, a także zatrzymanie w tym zawodzie osób wysoko wykwalifikowanych i charakteryzujących się silną motywacją do pracy.

W Polsce zawód nauczyciela w opinii publicznej od wielu lat zajmuje jedno z wyższych miejsc w hierarchii zawodów prestiżowych. Najwyższą pozycję w hierarchii prestiżu zawodów² zajmuje profesor uniwersytetu. Do ścisłej czołówki należą: lekarz, nauczyciel oraz sędzia. Są to profesje cieszące się poważaniem co najmniej dwóch trzecich badanych (przy relatywnie niskiej liczbie ocen negatywnych).

Z badań CBOS prowadzonych na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (od 1999 do 2009 roku) wynika jednak, że prestiż zawodu nauczyciela – w opinii

¹ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 17.

² *Prestiż zawodów. Komunikat z badań. CBOS*, Warszawa 1999, www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/1999/K_032_99.PDF (15.02.2012)

społecznej – oscyluje wokół średniej 3,5. Zauważany jest nieznaczny wzrost średniej oceny uzyskiwanej w rankingu zawodów prestiżowych. Z uzyskanej noty średniej 3,45 w 1999 roku, przez 3,6 w 2006 roku, do 3,65 w 2009 roku. Opinia ta pokazuje, iż nauczyciele są stopniowo obdarzani większym poważaniem społecznym. Częściej jednak za sprawą osób starszych aniżeli młodszych (uczących się lub studiujących). Czemu tak jest? Jakie są oczekiwania społeczne względem zawodu nauczycielskiego? Co może przyczynić się do zwiększenia jakości pracy nauczycieli i tym samym zwiększenia zadowolenia społeczności uczącej się? Pytania te stanowią punkt wyjścia do myślenia o współczesnym nauczycielu, a zwłaszcza o osobach przygotowujących się do pełnienia tej roli zawodowej w przyszłości.

Kilka myśli o współczesnym nauczycielu...

Autorzy prac naukowych i badawczych, filozofowie i osoby interesujące się profesją nauczycielską zauważają różne wyzwania, przed którymi stają współcześnie przedstawiciele tej grupy zawodowej. Wyrazem i przykładem tego stanowiska mogą być słowa Richard James Arend: „Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania obszernym zasobem wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury; będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami”³.

Według wstępnego raportu opracowanego przez Zakład Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego pod kierunkiem Mariana Niezgody⁴ zmiany zachodzące w społeczeństwie to zespół wyzwań, na które nauczyciele muszą odpowiedzieć. Generują je:

1. *Społeczeństwo wiedzy*, w którym wiedza staje się najważniejszym wyznacznikiem szans życiowych i pozycji społecznej;
2. *Społeczeństwo medialne*, w którym szkoła i nauczyciele stracili pozycję jedynej dostawcy wiedzy i autorytetu dla młodych ludzi;
3. *Upowszechnianie rynkowego modelu oświaty* (kształcenia), w którym obowiązuje zasada kalkulacyjności (ekonomicznej i społecznej);
4. *Globalizacja i integracja europejska* stanowiące rynkową konkurencję i zagrożenia dla tradycyjnych i narodowych systemów wartości;
5. *Systemowa transformacja*, której podlega polskie społeczeństwo.

W projekcie rekomendacji Komisji Europejskiej⁵ opisano nauczyciela, przyjmując trzy kluczowe punkty odniesienia dla tego zawodu, ze względu na:

³ Cyt. za: C. Banach: *Strategia rozwoju edukacji w Polsce do 2020*, „Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2002, nr 12.

⁴ M. Niezgoda, *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem*, Plus, Kraków–Warszawa 2005, s. 5, 6.

⁵ Za: K. Janiszewska, *Proces scalania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Piotrków Trybunalski, www.wodn.piotrkow.pl/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=312&Itemid=47 (15.02.2012).

1. *Wiedzę i umiejętności pracy z nowymi technologiami* oraz szeroko rozumianą informację. Wykształcenie nauczyciela powinno umożliwiać dotarcie do wiedzy, jej analizę, zatwierdzenie, refleksję i przekazanie jej przy użyciu nowoczesnych technologii. Umiejętności pedagogiczne winny sprzyjać tworzeniu sytuacji korzystnych dla procesu uczenia się, z akcentem na innowacyjność i kreatywność, powinny sprzyjać kierowaniu i wspieraniu uczniów w docieraniu do informacji, jej gromadzeniu i przetwarzaniu. Umiejętności praktyczne i teoretyczne powinny umożliwić zarówno uczenie się z autopsji, jak i dopasowanie strategii uczenia do potrzeb uczniów.
2. *Innego człowieka* i jego potrzeby tolerancji oraz rozwijania potencjału każdego ucznia. Znajomość zagadnień związanych z rozwojem człowieka, jak również pewność siebie w zaskakujących sytuacjach i kontaktach z różnymi osobowościami. Nauczyciela nie może przerażać indywidualizm ucznia, wręcz przeciwnie, powinien wspierać ucznia, aby mógł stać się aktywnym uczestnikiem społeczeństwa. Nauczyciel przez organizowanie ćwiczeń aktywizujących stwarza uczniom możliwość wzajemnej pracy w grupie, a współpracując z innymi nauczycielami, wzbogaca własne uczenie się i nauczanie.
3. *Spółczesność* – przyczyniając się do przygotowania uczniów do roli obywateli UE, promując mobilność i współpracę w Europie, wspierając wzajemny szacunek i zrozumienie kultur. Nauczyciele winni między innymi uwrażliwiać na zachowanie równowagi między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur a znajdowaniem wspólnych wartości.
Przygotowywanie nauczycieli do zmieniającej się roli, którą mają pełnić w społeczeństwie wiedzy, oraz zapewnienie im odpowiedniego wsparcia generuje konieczność zmian w dotychczasowym sposobie kształcenia nauczycieli. Konieczność zmian wynika również ze społecznego odbioru zawodu nauczycielskiego oraz ogólnych oczekiwań społeczeństwa wobec szkoły i edukacji.

Jednym z obszarów, w których możliwe jest sprostanie wymaganiom stawianym przed nauczycielami, jest lepsze metodyczne przygotowanie tej grupy zawodowej do wykonywania pracy nauczycielskiej. Jest to możliwe przez udoskonalenie funkcjonującego obecnie systemu kształcenia praktycznego nauczycieli, a w nim programu praktyk pedagogicznych i struktury organizacyjno-prawnej systemu powiązań szkolnictwa wyższego z systemem edukacji na szczeblu kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży.

Prawno-organizacyjne regulacje dotyczące praktyk pedagogicznych

Praktyki pedagogiczne, przeznaczone dla studentów przygotowujących się do pełnienia roli nauczyciela, są integralną częścią procesu dydaktycznego realizowanego w wyższych szkołach pedagogicznych, akademiach i uniwersytetach, prowadzących studia w specjalizacji nauczycielskiej.

Wytyczne dotyczące realizacji praktyk pedagogicznych zawarte w Rozporządzeniu MENiS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli⁶, w Rozporządzeniu MENiS z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli⁷ oraz w Rozporządzeniu MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku (załącznik nr 78)⁸ stanowią ważną podstawę do formułowania celów praktyk pedagogicznych, określania szczegółowych programów praktyk oraz metod i form ich realizacji.

Biorąc pod uwagę zalecenia wskazanych wyżej rozporządzeń, uczelnie wyższe określają wewnętrznymi dokumentami (statut uczelni, regulamin) sposób organizacji praktyk i ich przebieg (plany i programy studiów).

Cele i założenia praktyk pedagogicznych

Opierając się na zaleceniach metodyków, pedeutologów oraz specjalistów z zakresu kształcenia praktycznego nauczycieli⁹, można przyjąć, iż naczelnym celem praktyk jest konfrontacja nabytej podczas studiów wiedzy teoretycznej z praktyką wychowawczą. Praktyki tym samym powinny dać młodym ludziom kształcącym się na kierunkach nauczycielskich możliwość sprawdzenia siebie i swojej przydatności do zawodu już w czasie studiów.

W świetle dokumentacji konkursowej Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 w ramach priorytetu III – Wysoka jakość systemu oświaty¹⁰, kładącego nacisk na wypracowanie najlepszych rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych dla realizowanych przez studentów praktyk pedagogicznych zostały wskazane elementy istotne z perspektywy poprawy jakości i efektywności przygotowywania osób do pełnienia roli nauczycieli. W dokumentacji zaznaczono, iż realizacja praktyk pedagogicznych powinna odbywać

⁶ Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 22 września 2004 roku, nr 207, poz. 2110.

⁷ Rozporządzenie MENiS z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z dnia 27 marca 2012 roku, nr 50, poz. 400.

⁸ Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków, Dz.U. z dnia 13 września 2007 roku, nr 164, poz. 1166, wraz załącznikiem nr 78.

⁹ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań 2003; K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998; a także M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1997; S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995; R. Kwaśnica *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reform edukacji w Polsce*, WSP, Rzeszów 2000.

¹⁰ *Dokumentacja konkursowa programu Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013*, www.biol.uw.edu.pl/pl/images/stories/dokumentacja_konkursowa_6-POKL-3.3.2-2009.pdf (15.02.2012).

się w taki sposób, aby student przed obserwowaniem zajęć, asystowaniem nauczycielowi prowadzącemu zajęcia i samodzielnym prowadzeniem zajęć nabył umiejętności w zakresie opiekuńczo-wychowawczym, tj. poznał różnorodne uwarunkowania wpływające na specyfikę pracy przedszkola, szkoły lub placówki, znał pracę opiekuńczo-wychowawczą przedszkola, szkoły lub placówki i nauczyciela, został przygotowany do obserwacji uczniów w środowisku grupowym i klasowym, znał interakcje ucznia i nauczyciela, potrafił zbadać dynamikę grupy i klasy, potrafił zastosować metody poznawania ucznia i jego szkolnego środowiska, potrafił kierować zespołem klasowym w sytuacjach pozalekcyjnych, potrafił współpracować z rodziną i środowiskiem lokalnym ucznia¹¹.

W związku z tym do ważnych celów szczegółowych programów praktyk pedagogicznych zaliczyć można następujące elementy:

1. W zakresie wiedzy m.in.:
 - znajomość regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania w zawodzie nauczyciela, np. *Karty nauczyciela*, ustawy o systemie oświaty, nowej podstawy programowej;
 - znajomość terminologii i podstawowych teorii pedagogicznych, psychologicznych;
 - znajomość prawidłowości typowych dla danego wieku rozwojowego ucznia;
 - opanowanie wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym i odpowiednie do sytuacji wykorzystywanie jej zasad;
 - opanowanie wiedzy z zakresu udzielania pierwszej pomocy, pomocy w nagłych wypadkach.
2. W zakresie nabycia i doskonalenia umiejętności m.in.¹²:
 - planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć;
 - prowadzenia obserwacji zajęć i ich dokumentowania;
 - analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekuna praktyk i studenta;
 - autorefleksji i analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów;
 - współpracy z innymi nauczycielami, w szczególności z wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym;
 - współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną;
 - współpracy z pracodawcami, u których realizowana jest praktyczna nauka zawodu – w przypadku praktyk pedagogicznych odbywanych w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe.
3. W zakresie postaw m.in.:
 - kształtowanie nawyku ciągłego doskonalenia i samodoskonalenia zawodowego;
 - kształtowanie postawy autorefleksji nad własnym zawodem i własnym warszatem pracy;

¹¹ Por.: *ibidem*, s. 5.

¹² *Ibidem*, s. 5.

- rozwijanie twórczości własnej i stymulowanie kreatywności uczniów;
- nastawienie na współdziałanie z innymi podmiotami edukacyjnymi w społeczności lokalnej;
- współtworzenie dobrej atmosfery i budowanie więzi w społeczności nauczycielskiej jako przyszłym środowisku pracy;
- kształtowanie i doskonalenie myślenia krytycznego, niestandardowego i stymulowanie rozwoju takiej postawy u uczniów.

Wobec powyższego praktyki pedagogiczne powinny być realizowane w szkołach, w świetlicach szkolnych oraz placówkach, takich jak: świetlice środowiskowe i poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Niemniej istotny jest dobór innych instytucji specjalistycznych, z których pomocy korzystają zarówno uczniowie, jak i rodzice:

- w sytuacjach trudnych w ich życiu, m.in.: Centrum Interwencji Kryzysowej, ośrodki pomocy i wsparcia dziennego, gabinety psychoterapeutyczne;
- w zakresie rozwijania zainteresowań, m.in. domy kultury, pałace sztuki.

Znajomość funkcjonowania i roli, jaką spełniają wyżej wspomniane instytucje, pozwala nauczycielowi współuczestniczyć i wspierać rodziny swoich uczniów, udzielać im informacji, gdzie można kierować się w związku z potrzebą pomocy lub doskonalenia umiejętności czy rozwijania pasji.

Założeniem praktyk jest zatem nabywanie i rozwijanie przez studentów kompetencji niezbędnych w pracy nauczyciela. Ustalenie obszarów kompetencji potrzebnych dla właściwego merytoryczno-organizacyjnego przygotowania studenta do samodzielnego pełnienia roli nauczyciela jest problemem niezwykle złożonym i niejednoznacznym.

Złożoność zagadnienia wynika przede wszystkim z kłopotów definicyjnych terminu „kompetencje” (rozważania terminologiczne zostały omówione przez Autorkę w dalszej części artykułu). Chęć ujednoczenia terminologii w odniesieniu do kształcenia praktycznego nauczycieli stała się ważnym elementem prac badawczych na szczeblu europejskim w związku z planowaną poprawą podniesienia jakości i efektywności systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej. Znajdujemy egzemplifikację tego myślenia w dokumencie Rady UE i Komisji Europejskiej zatytułowanym *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*¹³. Poniżej przytoczę elementy raportu ważne z perspektywy budowania teoretycznych podstaw dla programów praktyk pedagogicznych.

Cel, który miał zostać zrealizowany w obrębie systemów edukacyjnych do roku 2010, był następujący: poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE wobec nowych zadań społeczeństwa wiedzy oraz zmieniających się metod i treści nauczania i uczenia się. W jego obrębie wyznaczono pięć szczegółowych obszarów, które miały służyć efektywności systemów edukacji. Jeden z nich był ściśle powiązany z kształceniem praktycznym nauczycieli

¹³ *Edukacja w Europie: różne systemy – wspólne cele do roku 2010*, tłum. E. Kolańska, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2002, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, www.univ.rzeszow.pl/doc/Edukacja_w_Europie_do_2010_KE_2002.doc (15.02.2012).

i dotyczył rozwijania kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy¹⁴.

W ramach prac Rady Europejskiej i Komisji Europejskiej ponadto ustalono, iż poprawie jakości służy:

- określenie, na czym polega nowa rola nauczyciela i określenie umiejętności, jakie powinien posiadać nauczyciel. Instytucje kształcące nauczycieli miały stworzyć bilans kompetencji nauczyciela w społeczeństwie wiedzy;
- wykorzystywanie najnowszych osiągnięć nauki i techniki; a zatem za niezbędne uznano wprowadzenie zmian w sposobie kształcenia i doskonalenia nauczycieli bazujących na nowych technologiach. Jedną z inicjatyw Parlamentu Europejskiego i Rady UE była decyzja z grudnia 2003 roku zatwierdzająca wieloletni program na rzecz efektywnego wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemach edukacji w Europie (*e-learning*),
- rozwijanie i promowanie kształcenia ustawicznego, przeznaczonego dla ludzi w różnym wieku i reprezentujących różne dyscypliny. Istotne było także włączanie w sferę edukacji osób mających doświadczenie zawodowe spoza dziedziny;
- integrowanie jednolitego rynku pracy i migracji pracowników pomiędzy państwami członkowskimi. Postępy w tym zakresie skłaniały, i nadal skłaniają, do myślenia o uznawalności dyplomów i kompetencji osób migrujących. Nie da się akceptować faktu swobodnego przemieszczania ludzi bez równie swobodnego przemieszczania certyfikatów i dyplomów zawodowych.

Zdobywanie kompetencji kluczowych oraz monitorowanie tego procesu – w świetle zapisów znajdujących się w raporcie *Edukacja w Europie* – wymaga zarówno opracowania odpowiednich programów nauczania dla uczniów i studentów, jak i efektywnego wykorzystywania możliwości uczenia się przez dorosłych. Zdobywanie lub posiadanie kompetencji kluczowych należy potwierdzać przez przyznawanie tytułów, stopni, dyplomów, świadectw lub punktów w taki sposób, aby ich uznawanie było możliwie najprostsze. Wprowadzenie prostych mechanizmów uznawania kompetencji „wymaga podjęcia prac metodologicznych, zwłaszcza w tych obszarach, w których najtrudniej jest ocenić kompetencje kluczowe, np. kompetencje niezbędne w życiu społecznym”¹⁵.

Rozważania nad terminem „kompetencje”

Współcześnie kwalifikacje ludzi gwarantujące dobre wykonywanie zawodu i osiąganie sukcesów nazywane jest terminem „kompetencje”. Pojęcie to używane jest do charakterystyki ludzi wykonujących różnorakie profesje,

¹⁴ Por także: *Przyszłe cele edukacji*, raport Komisji Europejskiej z dnia 31 stycznia 2001 roku, nr 59; *Projekt szczegółowego programu prac wynikających z raportu nt. przyszłych celów edukacji*, komunikat Komisji Europejskiej z dnia 7 września 2001 roku, nr 501.

¹⁵ *Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Edukacja w Europie...*, op. cit.

w tym również profesję nauczycielską. Słowa mi bliskoznacznymi, oprócz wspomnianych już „kwalifikacji,” są także: sprawności, umiejętności, zdolności. Terminy te – w ogólnym rozumieniu – określają pewne dyspozycje jednostki, dzięki którym jest ona uznana za zdolną do pełnienia określonych funkcji czy też wykonywania określonych zadań.

Treść terminu „kompetencje” wykracza jednak poza zakres każdego z pojęć bliskoznacznych i nie poddaje się zastępowalności i ich zamienności. Są one podrzędne względem pojęcia „kompetencje”. W jaki sposób można zatem zdefiniować i uchwycić istotę omawianego pojęcia?

Wielu specjalistów reprezentujących takie dziedziny, jak: socjologia, pedagogika, filozofia, psychologia i ekonomia podejmowało próby zdefiniowania pojęcia „kompetencji”. Ich wysiłki były uwarunkowane kontekstem edukacyjnym, kulturowym oraz językowym. Marc Romainville¹⁶ podkreśla w swojej pracy, że francuski termin *compétence* stosowano pierwotnie w kontekście kształcenia zawodowego na określenie zdolności do wykonania danego zadania.

Jednak w ciągu ostatnich dziesięcioleci termin ten zdomował się w kształceniu ogólnym, gdzie najczęściej odnosi się do „możliwości” lub „potencjału” jednostki do efektywnego działania w określonej sytuacji. Liczy się nie tyle sama wiedza, co umiejętność jej zastosowania¹⁷.

Z analizy bogatej literatury przedmiotu wyłaniają się dwa główne ujęcia w definiowaniu kompetencji.

Pierwsze z nich zakłada, iż kompetencje¹⁸ to połączenie wiedzy, umiejętności oraz doświadczenia zawodowego danej jednostki.

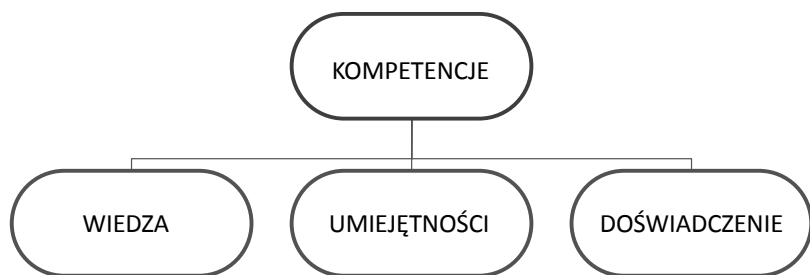
Drugie natomiast wskazuje na element wiedzy, umiejętności i postaw¹⁹, przyjmowanych przez jednostkę w odniesieniu do wykonywanej pracy i pełnionej funkcji.

¹⁶ M. Romainville, *L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation*, „Enjeux” 1996, nr 37/38, s. 133–141.

¹⁷ *Ibidem*.

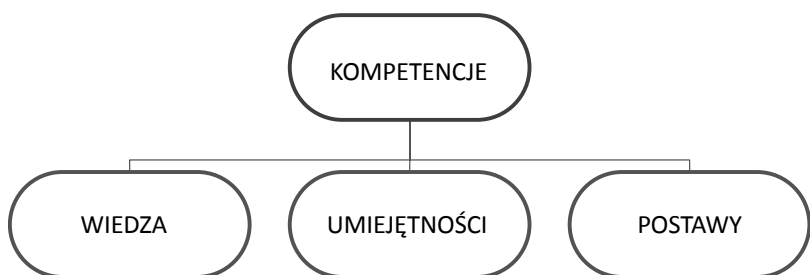
¹⁸ Pierwsza propozycja ogólnego rozumienia terminu kompetencje, wyłoniona z następujących prac: *Inny słownik języka polskiego*, t. red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 325; M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, ISHNOIT, Warszawa 1994, s. 205; Z. Ratajka, *Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, Wydawnictwo PR, Radom 2001, s. 25.

¹⁹ Druga z propozycji ogólnego rozumienia terminu „kompetencje” przytoczona zgodnie z dokumentem Rady UE i Parlamentu Europejskiego z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, będącego wynikiem prac ekspertów i grup roboczych z różnych krajów członkowskich Unii, a także wynikiem teoretycznych dyskusji polskich przedstawicieli dziedziny m.in.: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996, s. 129; S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 37; E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 52.



Rysunek 1. Kompetencje – ujęcie pierwsze

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Kompetencje – ujęcie drugie

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusyjna – na łamach literatury przedmiotu – jest druga z przedstawionych ogólnych definicji wykorzystywanych przez badaczy. Punktem ogniskującym dyskusję jest rozumienie terminu „postawa”, który – zdaniem wielu psychologów społecznych²⁰ – zawiera w sobie trzy komponenty:

- komponent poznawczy (dotyczący myśli, przekonań i opinii jednostki o przedmiocie postawy);
- komponent emocjonalny (dotyczący uczuć jednostki, określający stosunek wartościujący jednostki do danego zjawiska) oraz
- behawioralny (dotyczący zachowania jednostki w stosunku do innych osób czy zjawisk).

Wyróżnione elementy składowe „postawy” mogą – zdaniem niektórych badaczy – nakładać się na zakres znaczeniowy używany w obrębie pojęcia „kompetencje”, zwłaszcza w obrębie sfery poznawczej. Spór teoretyków budzi utożsamianie komponentu poznawczego z przedstawionej definicji trójskładnikowej z posiadaną przez jednostkę wiedzą (ogólną i merytoryczną) wchodzącą w skład kompetencji.

Analizując znaczenie pojęć „kompetencje” i „postawy”, należy podkreślić fakt dotyczący różnicowań występujących w obrębie sfery poznawczej.

²⁰ J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk 2001.

W odniesieniu do kompetencji sfera ta odnosi się do:

- wiedzy ogólnej jednostki o otaczającym ją świecie i dokonujących się w nim przeobrażeniach;
- wiedzy przedmiotowej dotyczącej danej dziedziny poznania, w której specjalizuje się jednostka.

W odniesieniu do sfery poznawczej postawy mamy do czynienia z pewnego typu filtrem, przez który jednostka kształtuje swoje poglądy, przekonania, myśli, nastawienia inter- i intrapersonalne dotyczące otaczającej ją rzeczywistości. Jednostka dokonuje oceny rzeczywistości w zależności od własnej sytuacji życiowej, konfrontowanej z wydarzeniami, które miały miejsce w jej życiu. W obrębie sfery poznawczej, będącej elementem postawy, trudno jest mówić o obiektywnej merytorycznej wiedzy jednostki, należałoby raczej rozumieć ją jako sądy, opinie jednostki o aktualnych wydarzeniach, wynikające z jej wewnętrznych przekonań i nastawień względem świata i tego, co w nim obserwuje.

Warto w tym miejscu zadać sobie pytanie: czy człowiek wybitny w swej dziedzinie pod względem wiedzy, umiejętności i doświadczenia, ale pozbawiony odpowiedniej postawy względem innych ludzi, z którymi się styka, mógłby zostać nazwany osobą kompetentną?

Bez wątplenia rozpoznanie i wniknięcie w istotę kompetencji wymaga badań hermeneutyczno-fenomenologicznych, dzięki którym możliwe byłoby uchwycenie elementów wyczuwalnych dla każdego, kto tym pojęciem się posługuje, lecz przy teoretycznym ich wyjaśnieniu przysparzających ogromne trudności. Podkreślić należy, iż wielość definicji pojęcia „kompetencje” stanowi dla badaczy wyzwanie, co stanowi zarazem o bogactwie i ogromnym dorobku teoretycznym dziedziny i jej przedstawicieli.

Istotą definiowania kompetencji w wymiarze bardzo ogólnym – w moim odczuciu – *jest harmonijne połączenie wiedzy, umiejętności, doświadczenia oraz postawy względem rzeczy, zjawisk i ludzi, prezentowanych w sytuacji ekspozycji społecznej.*

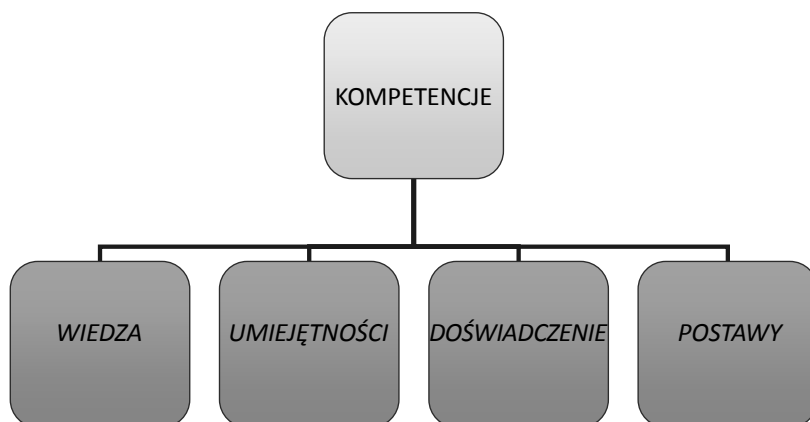
W odniesieniu do nauczyciela, czyli w wymiarze specjalistycznym, warto uszczegółowić tę definicję, powołując się na literaturę przedmiotu.

W ujęciu pedagogicznym funkcjonują różnorodne klasyfikacje terminu „kompetencje”. Mają one charakter instrumentalny, integratywny, emocjonalno-motywacyjny i operacyjny²¹.

Definicje o charakterze instrumentalnym nazywają kompetencje umiejętnościami, sprawnościami lub zdolnościami, z zaznaczeniem, że te umiejętności, sprawności i zdolności są wyższego rzędu, że są złożone i że predysponują człowieka do skutecznego wykonywania powierzonych zadań, rozwiązywania problemów i pokonywania trudności²².

²¹ M. Śniadkowski, *Kompetencje animacyjne nauczyciela szansą w oddziaływaniu wychowawczym*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 2, red. M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wydawnictwo WSB, Poznań 2007.

²² *Ibidem*.



Rysunek 3. Kompetencje – perspektywa definiowania i rozumienia terminu przez autorkę

Źródło: opracowanie własne.

Definicje integratywne, zwane też kompleksowymi, prezentują kompetencje jako dyspozycje złożone, stanowiące spłot wiedzy, umiejętności, postaw, a niekiedy też motywacji i wartościowania. Takie rozumienie kompetencji daje szansę całościowego ujęcia udziału nauczyciela we wspólnocie szkolnej i grupie klasowej jako źródła nabywanych i urzeczywistnianych kompetencji oraz pozwala patrzeć na nauczyciela w wymiarze wielu jego dyspozycji ujawniających kompetencję, a także umożliwia traktowanie osiągnięcia kompetencji jako procesu.

Definicje o aspekcie emocjonalno-normatywnym podkreślają zależność kompetencji od przekonań, a tym samym informują o znaczeniu postawy jako składnika kompetencji i traktują kompetencje jako dyspozycje charakteryzujące podmiot działań²³.

W *Podręcznym słowniku nauczyciela kształcenia zawodowego*²⁴ kompetencje nauczycielskie „rozumiane są jako struktura złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli, niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej”.

Zestaw niezbędnych w zawodzie nauczycielskim kompetencji określa Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Wskazuje ono, iż przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w zakresie:

- dydaktycznym;
- wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;

²³ *Ibidem*.

²⁴ E. Goźlińska, F. Szlosek, *op. cit.*, s. 52.

- kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywaniu w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

W kontekście praktyk studentów studiów wyższych zawodowych w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej) uzyskaniu tych kompetencji sprzyjać ma realizacja minimum 180 godzin praktyk pedagogicznych²⁵.

W odniesieniu do ucznia kompetencje, które należałoby kształtować w toku jego wychowania i kształcenia, nazywane są kompetencjami kluczowymi. Kompetencje kluczowe mogą zostać ukształtowane u uczniów tylko w drodze treningu społecznego – w kontaktach z innymi ludźmi, w których trakcie uczeń ma możliwość przećwiczenia (wytrenowania) zdobytej wiedzy i umiejętności, ukształtowania postaw. Wówczas możemy sprawdzić, czy poziom opanowania danego zakresu tematycznego jest wystarczający do wdrożenia go w życie codzienne, w praktyczne działania.

Poziom opanowania wiedzy i umiejętności uczniów jest uzależniony od ich możliwości intelektualnych, w szczególności od inteligencji społecznej i emocjonalnej. Dlatego też przed rozpoczęciem pracy z młodzieżą warto dokonać diagnozy ich możliwości, aby móc pracować efektywnie z każdą grupą uczniów i z każdą jednostką.

Kompetencjami kluczowymi są te kompetencje, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia²⁶.

W ramach Zaleceń Parlamentu Europejskiego ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. Porozumiewanie się w językach obcych;
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. Kompetencje informatyczne;
5. Umiejętność uczenia się;
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie;

²⁵ Rozporządzenie MENIS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 22 września 2004 roku, nr 207, poz. 2110.

²⁶ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy UE z dnia 30 grudnia 2006 roku.

7. Inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. Świadomość i ekspresja kulturalna.

Ogromna wartość dydaktyczna Zaleceń polega na tym, że starannie w nich zdefiniowano pojęcie każdej z ośmiu kompetencji, a mianowicie:

- zapisano jakiego typu wiadomości są niezbędne do nabycia każdej z nich (*wiedza*);
- określono *umiejętności*, które powinna posiadać osoba, aby można o niej mówić, że jest kompetentna w danym zakresie oraz
- określono, jaka *postawa* będzie świadczyć o tym, że osoba nabyła daną kompetencję.

Dokument jest znakomitą, ciągle mało wykorzystywaną przez szkoły pomocą do konstruowania programów placówek, ich programów wychowawczych, projektów edukacyjnych, programów nauczania poszczególnych przedmiotów, standardów egzaminacyjnych, kryteriów oceniania, ksiąg jakości itd.²⁷

Kształtowanie rekomendowanych w Zaleceniach postaw wymaga od szkoły wyjścia poza schemat: zadane, wyuczone, sprawdzone. Przyszłość wymaga odwrócenia piramidy systemu kształcenia w taki sposób, żeby wszyscy rozpoczynali od zdobywania umiejętności życiowych, takich jak: operatywność, kreatywność, podstawy porozumiewania się, rozumienia siebie i innych, tworzenia wartości itp. Bardziej uzdolnieni, o ambicjach akademickich, mogliby później przejść odpowiedni cykl kształcenia, który umożliwiłby im dostanie się na kolejny etap edukacji, aż po studia. Takie myślenie o edukacji można by przyrównać do sytuacji, w której wszystkich uczy się chodzić, a specjalne szkolenie udostępnia się tym, którzy wykazali zdolności w bieganiu. Obecnie jest zgoła odwrotnie, wszystkich uczy się biegać, zaniedbując tych, którzy w życiu będą tylko chodzić²⁸.

Uczniowie muszą być stawiani w dziesiątkach sytuacji problemowych, w których coraz bardziej samodzielnie rozwiązując problemy, będą doskonalić umiejętności i budować w sobie oczekiwane postawy²⁹.

W obowiązującej podstawie programowej nie znajdziemy pojęcia kompetencji kluczowych.

Jednak dokładne przestudiowanie tego dokumentu wskaże, że takie kompetencje trzeba kształtować. Czytamy w podstawie programowej:

„Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą:

1. Czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;

²⁷ A. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szalaniec, *O kompetencjach kluczowych, learningu, metodzie projektów*, WSiP, Warszawa 2009 (również do pobrania na: www.eakademiaprzyszlosci.pl, 15.02.2011).

²⁸ E. de Bono, *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*, tłum. M. Karpiński, REBIS, Poznań 2001, s. 7.

²⁹ *Ibidem*.

2. Myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym;
3. Myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa;
4. Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie;
5. Umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
6. Umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;
7. Umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;
8. Umiejętność pracy zespołowej³⁰.
Odnosząc się do ww. umiejętności możemy stwierdzić, że³¹:
 1. Czytanie to element kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i w językach obcych;
 2. Myślenie matematyczne to nic innego jak kompetencja matematyczna, której kształtowanie odbywa się nie tylko na lekcji matematyki, ale też na innych zajęciach. Na przykład uczeń, który „przeprowadza obliczenia z wykorzystaniem pojęć: masa, gęstość i objętość” na lekcji chemii, właśnie ćwiczy myślenie matematyczne;
 3. Myślenie naukowe to podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, które również powinny być kształtowane na wielu różnych przedmiotach;
 4. Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie jest elementem kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i porozumiewania się w językach obcych;
 5. Umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi to kompetencja informatyczna;
 6. Umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji jest elementem kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym oraz kompetencji informatycznej i powinna być kształtowana podczas zajęć praktycznie z każdego przedmiotu nauczania;
 7. Umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się zawiera się w kompetencji uczenia się i jest podstawą sukcesu zarówno w szkole, kształceniu ustawicznym, jak i w życiu zawodowym.

³⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Załącznik nr 4 Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 roku, nr 4, poz. 17, www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf (15.02.2012).

³¹ Za: A. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szaleniec, *O kompetencjach...*, op. cit.

8. Umiejętność pracy zespołowej to element kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym oraz kompetencji społecznych i obywatelskich; jest ona kształtowana praktycznie podczas większości zajęć, bo praca w grupie jest często wykorzystywaną formą pracy w szkole i jest niezbędna w pracy zawodowej.

Analizując szczegółowo podstawy programowe do poszczególnych przedmiotów, można również wskazać zapisy, których celem jest kształtowanie u uczniów umiejętności spójnych z kompetencjami kluczowymi. Są one na ogół ujęte jako cele kształcenia – wymagania ogólne, a ponadto są wpisane w treści nauczania – wymagania podstawowe.

Empiryczne konteksty kompetencji nauczycielskich

Badania prowadzone w obszarze kształcenia nauczycielskiego są ważnym elementem służącym poprawie jakości systemu edukacyjnego. Wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu Instytutu Spraw Publicznych na zlecenie MENiS w 2004 roku *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce*³² były jednym z większych przedsięwzięć z tego zakresu. Badania przeprowadzone zostały na ogólnopolskiej próbie losowej i dotyczyły trzech biorących udział w zaprojektowanym badaniu grup:

- ekspertów w zakresie kształcenia nauczycieli;
- dyrektorów szkół;
- nauczycieli.

Przedstawiciele wskazanych grup poproszeni zostali o przygotowanie opinii dotyczących kształcenia nauczycieli w Polsce. Przeprowadzono ponadto badania dokumentów programów kształcenia w uczelniach. Wyniki uzyskane w badaniach przedstawiam w tabeli 1:

Badani najczęściej postulowali, aby kształcenie przedmiotowe w większym stopniu powiązać z kształceniem metodycznym, z praktyką w szkole, z zawartością podstawy programowej i standardów egzaminacyjnych. Dyrektorzy są ponadto za wprowadzeniem kształcenia w zakresie kilku przedmiotów pokrewnych, za ważne uznali wyposażenie studentów w wiedzę o metodach integracji przedmiotów. Rozumieją, że takie zmiany wiązałyby się z rozszerzeniem programu kształcenia i zwiększeniem liczby zajęć.

W zakresie kształcenia psychopedagogicznego najwięcej badanych apelowało o zajęcia pozwalające nabyć umiejętności radzenia sobie z problemami wychowawczymi. W tym celu konieczna jest umiejętność rozpoznawania problemów emocjonalnych, redukcji napięć, sytuacji wzmagających ryzyko zaburzeń w zachowaniu. Studenci potrzebują obserwacji praktycznych, dyskusji, jak radzić sobie w konkretnych trudnych sytuacjach. Brakuje także wiedzy o rozpoznawaniu i pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach

³² www.isp.org.pl/.../7469902930807282001134734880.doc; por. także: A. Wilkomirska, *Kształcenie nauczycieli – stare i wiecznie żywe dylematy*, www.rpo.gov.pl/pliki/1139859908.DOC (15.02.2012).

edukacyjnych. Badani postulują również uzupełnienie programów o treści z następujących dziedzin: organizacja życia społecznego szkoły i klasy oraz aktywizowanie i motywowanie uczniów do uczenia się.

Tabela 1. Opinie dyrektorów szkół o konieczności zmian w programach kształcenia nauczycieli³³

198

Kształcenie ogólne	Kształcenie psychopedagogiczne
Aktualizacja wiedzy, solidna porcja wiedzy merytorycznej	Radzenie sobie z problemami wychowawczymi, emocjonalnymi, problemami dojrzewiania, patologią
Zmniejszenie wiedzy teoretycznej niepowiązanej z dydaktyką przedmiotu	Organizacja życia społecznego klasy, szkoły, sprawne komunikowanie się, komunikacja z rodzicami
Powiązanie wiedzy teoretycznej z metodyczną (także podstawa programowa, standardy egzaminacyjne) i z praktyką	Wiedza – wyniki badań na temat procesów na lekcji, związki teorii z praktyką, unowocześnienie programu, aktualizacja wiedzy, wiedza o poznawaniu uczniów
Więcej ćwiczeń praktycznych	Metody aktywizujące, motywujące uczniów
Kształcenie w zakresie dwóch, kilku kierunków pokrewnych, integracja przedmiotowa, zwiększenie liczby zajęć, wydłużenie studiów	Praca z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych, rozpoznawanie tych potrzeb
	Więcej wiedzy praktycznej – rozwiązywania różnych problemów
	Zwiększenie wymiaru zajęć, zwłaszcza z psychologii
Dydaktyka przedmiotowa	Praktyki
Zwiększenie liczby zajęć, więcej ćwiczeń, więcej zajęć dających praktyczną wiedzę	Poznanie całej pracy szkoły i nauczyciela, administrowanie, zajęcia pozalekcyjne, wycieczki, kontakty z rodzicami, udział w radach pedagogicznych
Różnorodne metody i formy pracy (aktywizujące, nowoczesne), innowacje przedmiotowe, ocenianie	Zróżnicowanie typów szkół i placówek, w których odbywają się praktyki (szkoły specjalne, placówki opiekuńcze, świetlice)
Integracja przedmiotów, nauczanie blokowe, integracja międzyprzedmiotowa	Zwiększenie liczby praktyk, więcej samodzielnych zajęć pod nadzorem najlepszych nauczycieli
Organizacja warsztatu pracy, planu dydaktycznego, samodoskonalenie	Dobór szkół i nauczycieli, opiekunów praktyk oraz czasu praktyk, wynagrodzenie opiekunów praktyk, rzetelna analiza praktyk w uczelni, w szkole

³³ *Ibidem.*

Praca z dziećmi z problemami w uczeniu się	Praktyki w zakresie działań wychowawczych
Indywidualizowanie wymagań programowych	Nadanie większej rangi, konsekwencje dla oceny przydatności zawodowej
Dydaktyka przedmiotów zawodowych	

Programy kształcenia nauczycieli w zakresie dydaktyki przedmiotowej (metodyki) powinny przede wszystkim obejmować poznanie i ćwiczenie różnorodnych, głównie aktywizujących form pracy z uczniami (uczenie i ocenianie). Respondenci postulują zwiększenie liczby zajęć, zwłaszcza ćwiczeń pozwalających nabywać sprawność w stosowaniu rozwiązań metodycznych. Respondenci dostrzegają konieczność wyposażenia nauczycieli w umiejętność samodzielnego organizowania swojego warsztatu pracy, głównie w pracy dydaktycznej, od planowania, przez formy realizacji, do monitorowania i oceniania aktywności swojej i uczniów³⁴.

W związku z tematyką niniejszego artykułu podkreślenia wymagają ważne, budzące kontrowersje, w opinii badanych dyrektorów, aspekty dotyczące kształcenia praktycznego nauczycieli. Praktyki pedagogiczne wzbudzały wiele negatywnych emocji u respondentów, pytanych o modernizację praktyk studenckich w szkołach.

Wydaje się, że jest to najbardziej zaniedbany obszar przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli. Co drugi badany uważał, że należy zwiększyć wymiar obowiązkowych praktyk. Badani postulowali również, aby przyszli nauczyciele mieli szansę realizacji praktyk w różnych typach szkół, w różnorodnych placówkach edukacyjnych, dzięki czemu poznaliby możliwie szerokie spektrum dostępnych dla nich miejsc pracy. Ponadto, zdaniem respondentów, studenci powinni poznawać pracę szkoły w zdecydowanie szerszym zakresie jej działań, nie tylko ograniczając się do prowadzenia kilku lekcji.

W związku z zaobserwowanym zjawiskiem ważne z perspektywy podniesienia jakości praktyk pedagogicznych staje się wszechstronne rozwijanie umiejętności wychowawczo-opiekuńczych kandydata na nauczyciela, zapewnienie mu odpowiedniego, nowoczesnego środowiska pracy, w którym będzie miał możliwość obserwacji dobrych i kompetentnych nauczycieli.

Na podstawie wypowiedzi dyrektorów można wywnioskować, iż od poziomu kompetencji nauczycielskich (opiekunów praktyk) zależy kształtowanie kompetencji u młodych ludzi i sprostanie wyzwaniom współczesnego zróżnicowanego świata³⁵. W dokumentach europejskich wskazuje się na dużą rolę i znaczenie *tutoringu*, który jest rozumiany jako kierowanie indywidualną pracą ucznia.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003; a także W. Strykowski, *op. cit.*

Zapewnienie takiego przygotowania pedagogicznego kandydatom na nauczycieli możliwe jest nie tylko przez podniesienie jakości pracy indywidualnych nauczycieli, lecz także dzięki podniesieniu jakości zarządzania w oświacie. Jakość zarządzania jest kolejnym ważnym determinantem jakości nauczania. Oświata jest systemem kształtującym lub/i korygującym prawdopodobieństwo pewnych zachowań człowieka w życiu dorosłym³⁶.

Dyrektorzy uważają, że istotny jest właściwy dobór szkół, w których odbywają się praktyki. Powinny być to sprawnie działające instytucje z odpowiednią liczbą doświadczonych nauczycieli, którzy mogliby stać się profesjonalnymi opiekunami praktyk w zamian za określone wynagrodzenie. Pomiędzy placówką przyjmującą praktykantów a uczelnią – zdaniem dyrektorów – musi być zdecydowanie bardziej dopracowana współpraca. Obydwie instytucje wspólnie powinny dokonywać rzetelnej analizy praktyk, stawiać wysokie wymagania związane z zaliczeniem praktyk.

Zgodnie z wytycznymi dokumentacji konkursowej projektów dofinansowywanych ze środków Unii Europejskiej³⁷ wskazówkami do odpowiedniego doboru szkół i placówek mogą być te szkoły/placówki, w których dyrektor:

1. Wyrazi zgodę na zapewnienie dostępu do dokumentów regulujących pracę szkoły/placówki;
2. Stworzy warunki umożliwiające poznanie różnych klas i zespołów uczniowskich, jak również zdobycie pożądanego doświadczenia pedagogicznego w zakresie zarówno organizacji pracy szkoły, jak i planowania, realizacji i oceniania wyników procesu kształcenia;
3. Stworzy warunki do przygotowania studentów w zakresie realizacji zadań wychowawczych i opiekuńczych;
4. Zapewni dostęp do pracowni specjalistycznych, sprzętu, pomocy dydaktycznych;
5. Wyznaczy opiekuna praktyk, sprawującego nadzór formalny i merytoryczny nad przebiegiem i organizacją praktyk; opiekunem praktyk może zostać nauczyciel, który posiada studia magisterskie kierunkowe (zgodne z przedmiotem praktyk) i jest nauczycielem dyplomowanym lub mianowanym;
6. Stworzy warunki umożliwiające samodzielne opracowanie konspektów lekcji/scenariuszy zajęć na podstawie informacji i wskazówek przekazanych przez opiekuna praktyk oraz przeprowadzenie pod opieką nauczyciela lekcji/zajęć próbnych na podstawie tych konspektów/scenariuszy,
7. Stworzy warunki do prowadzenia w ramach praktyk zajęć lekcyjnych z różnych przedmiotów z zastosowaniem technologii informacyjno-ko-

³⁶ *Edukacja dla modernizacji i rozwoju. III Kongres Obywatelski*, red. J. Fazlagić et al., Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2008.

³⁷ Projekty mające na celu poprawę jakości przygotowywania studentów do wykonywania zawodu przez uczelnie kształcące nauczycieli są aktualnie realizowane m.in. przez Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Wyższą Szkołę Zawodową „Kadry dla Europy” w Poznaniu, www.efs.men.gov.pl/linki/item/179-konkurs-otwarty-nr-6/pokl/332/2009.

munikacyjnych, a zwłaszcza treści i zasobów edukacyjnych znajdujących się na edukacyjnych portalach internetowych;

8. Zapewni, we współpracy z opiekunem praktyk, dokonanie analizy i oceny przeprowadzonych lekcji próbnych;
9. W przypadku szkół prowadzących kształcenie zawodowe stworzy warunki umożliwiające studentom realizację zajęć z uwzględnieniem korelacji kształcenia ogólnego z kształceniem zawodowym przez zapewnienie ścisłej współpracy z nauczycielami realizującymi poszczególne nurty kształcenia.

Zaangażowanie obydwu podmiotów – szkół/placówek i uczelni wyższych – w prowadzenie i planowanie przebiegu praktyki winno uwzględniać także monitoring i ewaluację bieżących postępów i doświadczeń zdobywanych przez studentów. Szczególną rolę w tym zakresie mogą odgrywać bardziej niezawodne i atrakcyjne (niż tradycyjne) sposoby monitoringu, wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne. Aż 80% studentów kierunków nauczycielskich Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego³⁸ docenia walory szybkiego komunikowania się z opiekunami przez platformę *e-learningową*, e-maile, dzięki którym są w stałym kontakcie i dokonują wymiany potrzebnych informacji. Z dużym zainteresowaniem studenci KA (75%) podchodzą do zastępowania tradycyjnych papierowych dzienniczków praktyk dzienniczkami elektronicznymi. W związku z informatyzacją szkół, w których coraz większą popularnością cieszą się dzienniki elektroniczne (*Bezpieczna i przyjazna szkoła* – rządowy program profilaktyczno-wychowawczy na lata 2007–2013), nieodzowne staje się kształtowanie umiejętności korzystania z e-dzienniczków w toku praktyk. Wprowadzenie i upowszechnienie elektronicznych dzienniczków praktyk stanowiłoby niezbędne w przyszłej pracy nauczycielskiej przygotowanie do umiejętnego użytkowania e-dzienników szkolnych.

Zakończenie

Wskazane w artykule wątki, związane z kształceniem praktycznym nauczycieli, są próbą przybliżenia obszernego zagadnienia jakości kształcenia nauczycieli na uczelniach wyższych. Praktyki pedagogiczne stanowią jeden z możliwych obszarów kształtowania przyszłych nauczycieli, odznaczających się wysokim poziomem kompetencji, pewnych siebie, mających predyspozycje osobowościowe do współpracy z ludźmi, mających wysoką motywację do pracy w zawodzie. Nauczyciel zadowolony z siebie, cieszący się wykonywaną pracą, świadomy pełnionej roli i jej znaczenia dla kształtowania charakterów swoich podopiecznych niejednokrotnie staje się wzorem dla wychowanków,

³⁸ Badania własne Autorki prowadzone w ramach procesów ewaluacyjnych praktyk pedagogicznych wśród 86 studentów kierunków nauczycielskich, badania przeprowadzono w lutym 2009 roku w Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego.

prawdziwym przewodnikiem, osobą znaczącą za którą będą podążać wychowankowie. Zwracał na ten fakt uwagę wybitny pedagog Stefan Szuman, który wyraził swoje myśli w następujących słowach: „Prawdziwy nauczyciel i wychowawca nie jest tylko zwykłym pośrednikiem między wiedzą i uczniem [...], lecz autonomiczną jednostką, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością”³⁹. Nauczyciele z osobowością, nauczyciele z pasją mogą prowadzić, kierować praktykantów w sposób pozwalający na kształtowanie i przygotowanie do pracy wykwalifikowanych, profesjonalnych adeptów studiów nauczycielskich. Od poziomu kompetencji opiekunów, tutorów zależy bowiem kształtowanie kompetencji młodych ludzi, którzy mają sprostać wyzwaniom współczesnego świata.

We współczesnej szkole i na uczelni przeobrażenia funkcjonujących systemów kształcenia mogą dokonywać się tylko wówczas, gdy dokonają się w osobach, na których spoczywa odpowiedzialność za kształcenie młodych ludzi, czyli na nauczycielach. Istotę wychowania poprzez budowanie autorytetu nauczyciela opisywała Teresa Olearczyk w wielu publikacjach⁴⁰.

Niepowtarzalność, nieokreśloność sytuacji, w które w codziennych relacjach uwikłany jest nauczyciel i uczeń sprawia, że ogromnego znaczenia nabiera osobowy wymiar uczestników zaangażowanych w proces wychowawczy. Robert Kwaśnica zauważa, iż „doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne wobec faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się (rozwijając) w niedającym się ściśle zaplanować ani do końca przewidzieć kierunku”⁴¹. W tym kontekście ujawnia się, jak ważne w pracy z podopiecznymi są wszelkie naturalne przejawy właściwej postawy i umiejętności komunikacyjne, interpretacyjne, pozwalające na reakcje adekwatne i we właściwym czasie.

Kwintesencją i istotą praktyk pedagogicznych jest przygotowanie do zawodu dobrych nauczycieli. Jak twierdził Arthur Combs, „dobry nauczyciel

³⁹ Cyt. za: W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, „Nasza Szkoła” 1959, nr 1, s. 14.

⁴⁰ T. Olearczyk, *Dylematy edukacji: wychowanie elitarne czy egalitarne?*, [w:] *Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Oficyna Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2007, s. 175–194; eadem, *Mistrzostwo pedagogiczne – szczególnym wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wyd. KUL, Lublin 2007, s. 942–949; eadem, *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 2: *Konteksty społeczne i cywilizacyjne przemian współczesnej rodziny*, red. G. Makiełto-Jarża, s. 69–80; eadem, *Paradygmat czasu w edukacji i wychowaniu*, [w:] *Współczesne przemiany edukacyjne w oświacie*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Tarnowie, Tarnów 2000, s. 32–36; eadem, *Przygotowanie szkoły i nauczyciela do realizacji zadań związanych z reformą*, „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie” 2000, s. 119–130.

⁴¹ R. Kwaśnica, *Być nauczycielem – wprowadzenie do myślenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, op. cit.

jest po pierwsze i przede wszystkim człowiekiem i ten fakt, dla spełniania zawodu, jest najważniejszy i decydujący”⁴².

Bibliografia

- Banach C., *Kultura pedagogiczna nauczyciela*, [w:] *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, UAM, Kalisz 2002.
- Banach C., *Strategia rozwoju edukacji w Polsce do 2020*, „Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2002, nr 12.
- Bono E. de, *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*, tłum. M. Karpiński, REBIS, Poznań 2001.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.
- Dokumentacja konkursowa programu Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013*, www.biol.uw.edu.pl/pl/images/stories/dokumentacja_konkursowa_6-POKL-3.3.2-2009.pdf (15.02.2012).
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, ISHNOiT, Warszawa 1994.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995.
- Edukacja dla modernizacji i rozwoju. III Kongres Obywatelski*, red. J. Fazlagić et al., Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2008.
- Edukacja w Europie: różne systemy – wspólne cele do roku 2010*, tłum. E. Kolanowska, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2002, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, www.univ.rzeszow.pl/doc/Edukacja_w_Europie_do_2010_KE_2002.doc (15.02.2012).
- Łógowska R., *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.
- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
- Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000,
- Janiszewska K., *Proces scalania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Piotrków Trybunalski, www.wodn.piotrkow.pl/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=312&Itemid=47 (15.02.2012).
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000.
- Niezgoda M., *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem*, Plus, Kraków–Warszawa 2005.

⁴² Cyt. za: C. Banach, *Kultura pedagogiczna nauczyciela*, [w:] *Edukacja i kultura*, red. J. Grzesiak, UAM, Kalisz 2002, s. 133.

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, „Nasza Szkoła” 1959, nr 1.
- Okońska-Walkowicz A., Plebańska M., Szaleniec H., *O kompetencjach kluczowych, learningu, metodzie projektów*, WSiP, Warszawa 2009 (również do pobrania na: www.eakademiaprzyszlosci.pl, 15.02.2011).
- Olearczyk T., *Dylematy edukacji: wychowanie elitarne czy egalitarne?*, [w:] *Dylematy tożsamości*, red. Z. Pucek, Oficyna Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2007, s. 175–194.
- Olearczyk T., *Mistrzostwo pedagogiczne – szczególnym wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wyd. KUL, Lublin 2007, s. 942–949.
- Olearczyk T., *Kreowanie etosu nauczyciela i jego wychowawcze wartości*, „Państwo i Społeczeństwo” 2006, nr 2: *Konteksty społeczne i cywilizacyjne przemian współczesnej rodziny*, red. G. Makiełto-Jarża, s. 69–80.
- Olearczyk T., *Paradygmat czasu w edukacji i wychowaniu*, [w:] *Współczesne przemiany edukacyjne w oświacie*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Tarnowie, Tarnów 2000, s. 32–36.
- Olearczyk T., *Przygotowanie szkoły i nauczyciela do realizacji zadań związanych z reformą*, „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie” 2000, s. 119–130.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*. Załącznik nr 4 Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 roku, nr 4, poz. 17, www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf (15.02.2012).
- Prestiż zawodów. Komunikat z badań*. CBOS, Warszawa 1999, www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/1999/K_032_99.PDF (15.02.2012).
- Projekt szczegółowego programu prac wynikających z raportu nt. przyszłych celów edukacji*, komunikat Komisji Europejskiej z dnia 7 września 2001 roku, nr 501.
- Przyszłe cele edukacji*, raport Komisji Europejskiej z dnia 31 stycznia 2001 roku, nr 59.
- Ratajek Z., *Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwości zmian jego kształcenia w systemie akademickim*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, Wydawnictwo PR, Radom 2001.
- Romainville M., *L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation*, „Enjeux” 1996, nr 37/38, s. 133–141.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 22 września, nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków, Dz.U. z dnia 13 września 2007 roku, nr 164, poz. 1166, (załącznik nr 78).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z dnia 27 marca 2012 roku, nr 50, poz. 400.

Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk 2000.

Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań 2003.

Śniadkowski M., *Kompetencje animacyjne nauczyciela szansą w oddziaływaniu wychowawczym*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 2, red. M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wydawnictwo WSB, Poznań 2007.

Wiłkomirska A., *Kształcenie nauczycieli – stare i wiecznie żywe dylematy*, www.rpo.gov.pl/pliki/1139859908.DOC (15.02.2012)

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy UE z dnia 30 grudnia 2006 roku.

Summary

Teaching Practice – A Bridge Between Theory and Practice in Teacher Training

Topics pointed out in this article connected with practical teacher training are an attempt to bring a wide concept of the quality of teacher training in colleges and universities closer. Teaching practice is one of possible areas of educating future teachers with high level of competences, who are self-confident, have personality predispositions to work with people, who are highly motivated to work in this profession. Teachers who are pleased with themselves, happy with their job, aware of their role and its meaning in shaping their pupils' characters, often become role models for their students, real guides, important people whom the pupils will follow. An outstanding educationalist S. Szuman noticed this fact. He expressed his thoughts in the following words: [...] a real teacher and tutor is not only a regular middlemen between knowledge and a student [...] but an autonomous individual who teaches and brings up, always in their own style and manner, using their personality⁴³. Teachers with personalities, teachers with passion may lead and direct trainees in a way which allows for shaping and preparing highly qualified professional teacher trainees to work. Supervisors' level of competences influences shaping young peoples' competences and they are to face challenges of the modern world.

⁴³ W. Okoń, *Osobowość nauczyciela...*, *op. cit.*, s. 14.



Aleksandra Litawa

Sposób postrzegania swojego zawodu przez nauczycieli o różnym stażu pracy

Zawód nauczyciela nie należy do najłatwiejszych. Jak pisze Krzysztof Konarzewski, „nauczyciela idealizuje się i poniża zarazem. Społeczeństwo – ustami uczonych i nieuczonych – oddaje cześć abstrakcyjnej wizji nauczycielstwa, by zaraz z tym samym zapałem krytykować, napominać, ośmieszać rzeczywistych nosicieli tej roli zawodowej”¹.

Specyfika pracy nauczyciela wymaga dużego zaangażowania, wynikającego m.in. z konieczności ustawicznego doskonalenia się. Zarówno polskie, jak i europejskie statystyki dowodzą, że nauczyciele podejmują wyzwanie uczenia się przez całe życie zdecydowanie częściej niż przedstawiciele innych zawodów². Pedagog, oprócz wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, musi posiadać określone predyspozycje psychiczne i społeczne. Przygotowanie zawodowe nauczyciela dotyczy trzech jednakowo ważnych i wzajemnie się dopełniających wymiarów – teoretycznego, aksjologicznego oraz instrumentalnego³. Komunikatywność, otwartość, zdolność do empatii, charyzma, kreatywność, a także talent organizacyjny i przywódczy to tylko niektóre cechy, którymi powinien odznaczać się nauczyciel. Bez nich nawiązanie dialogu z uczniem pozostającym pod wpływem licznych, często konkurencyjnych pod względem wiedzy, środowisk wychowawczych, nie będzie możliwe.

¹ K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, PWN, Warszawa 1991, s. 148.

² L. Tomaszewska, *Kształcenie pedagogów treścią ogólnopolskich konferencji naukowych organizowanych w Płocku*, [w:] *Możliwości i ograniczenia kształcenia ustawicznego*, red. Z.P. Kruszewski, Wyd. Naukowe Novum, Płock 2008, s. 408–409.

³ J. Rak, *Kontrowersje wokół kształcenia nauczycieli (na przykładzie czasopisma Nowa Szkoła z lat 1980–1991)*, [w:] *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1996, s. 127.

Metodologia badań własnych

Celem badań było ukazanie, w jaki sposób nauczyciele postrzegają swoją pracę zawodową oraz ustalenie, czy istnieje zależność pomiędzy długością stażu pracy pedagogów a rodzajem wyodrębnianych przez nich problemów.

208

Jak swój zawód postrzegają sami nauczyciele? Czy staż pracy różnicuje sposób postrzegania problemów? Co jest dla pedagogów źródłem zadowolenia i satysfakcji? Jakie wartości związane z pracą są dla nich najistotniejsze? Z jakimi kłopotami muszą się borykać, jakim trudnościom stawiać czoło? Przytoczone w opracowaniu wyniki badań pozwalają udzielić wstępne odpowiedzi na te pytania.

Respondentów poproszono o wypowiedź na następujące, zawarte w kwestionariuszu ankiety, pytanie otwarte: co Pan/i ceni najbardziej w zawodzie nauczyciela?

Ponadto respondentów poproszono o dokończenie zdań:

- Nauczyciel cieszy się, gdy...
- Największą trudnością, na jaką napotyka nauczyciel, jest...
- Nauczycielowi brakuje...
- Nauczyciel chciałby, żeby...
- Nauczyciel marzy o...

Badaniami objęto słuchaczy podyplomowych studiów kwalifikacyjnych dla nauczycieli w zakresie ICT (kompetencje informatyczne), języków obcych oraz drugiego przedmiotu. Zajęcia odbywały się na Uniwersytecie Jagiellońskim od lipca 2007 roku do marca 2008 roku w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego – Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL). W trakcie trwania roku oświatowego spotkania miały miejsce w weekendy, dwa razy w miesiącu. Ich intensywność wzrastała podczas wakacji i ferii, kiedy to zjazdy trwały po dziewięć dni. Oferta trójsemestralnych (460 godzin) studiów skierowana była do nauczycieli z województwa małopolskiego zainteresowanych uzyskaniem formalnych kwalifikacji do prowadzenia zajęć z drugiego przedmiotu. Warunkiem koniecznym do spełnienia przez kandydatów było posiadanie wyższego wykształcenia (poziom magisterski), przygotowania pedagogicznego oraz zatrudnienia w wymiarze co najmniej połowy etatu. Przedsięwzięcie zostało sfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa.

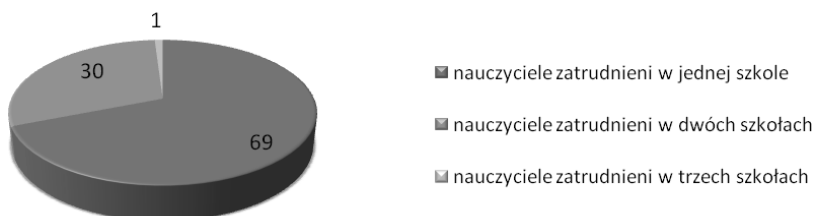
Badania przeprowadzono 23 i 24 lutego 2008 roku podczas przedostatniego zjazdu uczestników studiów podyplomowych.

Ankieta objęto celową grupę 100 słuchaczy kierunku wiedza o społeczeństwie, którą tworzyli nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w wieku od 24 do 52 lat, o stażu pracy wynoszącym od roku do 29 lat. Zdecydowana większość respondentów to kobiety (83 osoby). Największą grupę wśród badanych stanowili nauczyciele dyplomowani (48 osób), najmniejszą stażyści (8 osób).

Współczesny nauczyciel bywa zmuszony łączyć pracę w kilku szkołach. Znikomy przyrost naturalny skutkuje zmniejszoną liczbą uczniów, a co za tym

Sposób postrzegania swojego zawodu przez nauczycieli o różnym stażu pracy

idzie – również godzin pracy nauczycieli. Wśród badanych osób dominowali jednak nauczyciele pracujący w jednej szkole (69 osób), drugą pod względem wielkości grupę stanowili nauczyciele uczący w dwóch typach szkół (30 osób), jedna osoba zatrudniona była w trzech typach szkół. Dane na temat wielkości miejsc pracy nauczycieli przedstawiono na diagramie 1.



209

Diagram 1. Wielość miejsc pracy nauczycieli, N=100

Źródło: opracowanie własne.

W grupie pracujących w jednej szkole najwięcej odnotowano nauczycieli gimnazjalnych (30 osób), a następnie uczących w szkołach ponadgimnazjalnych (26 osób) i podstawowych (13 osób). Wśród nauczycieli łączących pracę w dwóch typach szkół najwięcej osób (20) wskazało szkołę podstawową i gimnazjum, w drugiej kolejności znalazły się szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne, najmniej odnotowano przypadków nauczycieli pracujących równocześnie w szkole podstawowej i średniej (2 osoby). Tylko jedna osoba zatrudniona była jednocześnie we wszystkich trzech typach szkół.

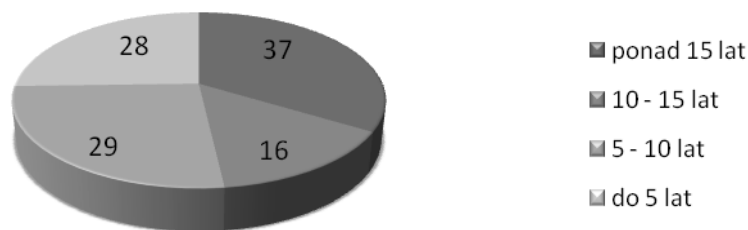
Dominującym przedmiotem nauczania była historia (55 osoby), kolejnymi – wiedza o społeczeństwie (32 osoby) i język polski (17 osób).

Powszechna wśród nauczycieli okazała się dwuprzedmiotowość: 52 nauczycieli uczyło więcej niż jednego przedmiotu. W przypadku nauczycieli „dwuprzedmiotowych” prym wiódł duet historii i wiedzy o społeczeństwie. Pozostałe przedmioty, których wykładowcami byli słuchacze, to geografia oraz język obcy (po 5 osób), wychowanie do życia w rodzinie (4 osoby), informatyka i biologia (po 3 osoby), religia, chemia, wychowanie fizyczne (po 2 osoby), filozofia, wiedza o kulturze i przedsiębiorczość (po jednej osobie).

Związek stażu pracy z zajmowanym stanowiskiem

Poszukiwano korelacji pomiędzy stażem pracy a zajmowanym stanowiskiem. Założeniem było, że osoby pracujące ponad 10 lat w zawodzie nauczyciela osiągnęły co najmniej stopień nauczyciela mianowanego.

Najwięcej osób, bo 37, legitymowało się ponad 15-letnim stażem pracy (diagram 2). Nauczyciele zatrudnieni przez okres od 10 do 15 lat stanowili 16-osobową grupę. Łącznie była to 53-osobowa zbiorowość. W drugiej grupie znaleźli się nauczyciele o krótszym stażu pracy w zawodzie: do 5 lat – 28 osób i od 5 do 10 lat – 29 osób, łącznie 57 osób.



210

Diagram 2. Staż pracy badanych nauczycieli, N=100

Źródło: opracowanie własne.

Czy można było oczekiwać, że osoby z długim stażem w zawodzie nauczyciela zdobyły najwyższe stopnie awansu zawodowego? Dane ilustrujące osiągnięte przez respondentów stanowiska ukazuje diagram 3.

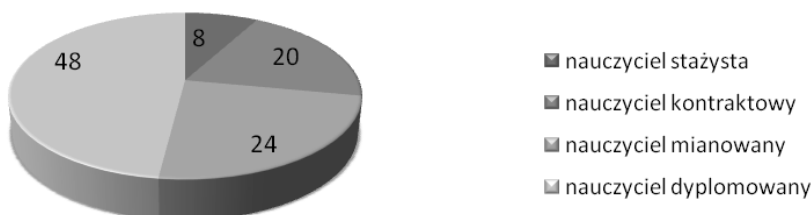


Diagram 3. Szczegół awansu zawodowego badanych nauczycieli, N=100

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzając wstępną analizę danych zawartych w diagramie 3. i korelując je z informacjami towarzyszącymi diagramowi 2., można dojść do konkluzji, że 28-osobowa grupa nauczycieli stażystów i kontraktowych to osoby, które powinny znaleźć się wśród tych ze stosunkowo krótkim stażem pracy – poniżej 10 lat. W ich przypadku teza ta znajduje potwierdzenie – ogólnie rzecz biorąc, staż pracy nie przekraczał pięciu lat. Jednak 29 spośród 57 osób z grupy o stażu pracy do 10 lat zdobyło już wyższe stanowiska.

Pogłębiona analiza uzyskanych danych socjodemograficznych respondentów wskazuje, że stopień awansu zawodowego i staż pracy nauczycieli to w wielu przypadkach kwestie rozłączne. Dla przykładu, w starszej grupie pracowniczej trzy spośród badanych osób uzyskały stopień nauczyciela dyplomowanego już po dziewięciu latach pracy, z kolei jedna ze słuchaczek, mimo 29 lat pracy w zawodzie, nadal posiadała stopień nauczyciela mianowanego. W związku z powyższym do dalszych analiz przyjęto jedną zmienną, a mianowicie staż pracy w zawodzie nauczyciela. Uzyskane opinie pogrupowano ze względu na kryterium stażu pracy pedagogów w zawodzie. W pierwszej grupie znalazły się wypowiedzi należące do nauczycieli posiadających ponad 10-letni staż pracy, do drugiej przyporządkowano sądy pedagogów młodszych stażem.

Źródła nauczycielskiego zadowolenia i satysfakcji

Jak wykazały badania, w których rolę zmiennej przyjął staż pracy, nauczyciele najbardziej cenili w swoim zawodzie kontakt i pracę z młodzieżą. Takiej odpowiedzi udzieliło 63,89% respondentów ze starszej grupy zawodowej (dla N= 53) i 67,86% z młodszej (N=57). Jedna z ankietowanych napisała: „przebywanie z młodymi ludźmi daje możliwość patrzenia na świat [...] przez inny pryzmat”. Możliwość wpływu na młodzież, kształtowanie jej postaw i charakterów czy bycie autorytetem okazało się ważniejsze dla nauczycieli dłużej związanych z zawodem (18,06% wobec 10,71%), zajmując drugie miejsce wśród wartości wymienianych przez tę grupę pedagogów. Na kontakt z nowymi, ciekawymi ludźmi wskazało odpowiednio 12,5% i 14,29% respondentów, z kolei brak monotonii i rutyny, ciągła aktywność i kreatywność czy to, że „każdy dzień jest inny od poprzedniego”, okazały się znaczące dla 6,94% nauczycieli starszych stażem i dla 7,14% nauczycieli młodszych. Wypowiedzi dotyczące ciągłego doskonalenia się, podnoszenia kwalifikacji i wszechstronnego rozwoju były prawie dwukrotnie częstsze w gronie młodszych nauczycieli (5,56% wobec 10,71%). Wolne dni (przerwy świąteczne i wakacje) okazały się mniej istotne dla pedagogów ze starszej grupy zawodowej (6,94% wobec 10,71%).

211

Do kategorii „inne” przyporządkowano następujące wypowiedzi nauczycieli starszych stażem: „możliwość bycia aktorem na co dzień; ruchomy czas pracy; spełnienie marzeń z dzieciństwa; możliwość samorealizacji; pensum”. Z kolei nauczyciele młodzi stażem wskazali na: „poczucie misji; satysfakcję z osiągniętych przez uczniów wyników; uczyć przedmiotu, który mnie fascynuje”. Przedstawiciele obu grup respondentów cenili sobie: „prestż zawodu, poszanowanie społeczne; samodzielność, niezależność”. Dwie osoby oświadczyły, że robią to, co lubią.

Odpowiedzi nie udzieliło 25% spośród nauczycieli starszych stażem oraz 21,43% z młodszej grupy zawodowej. Dane ukazano w tabeli 1.

Najwięcej radości przysparzają nauczycielom zdolni, odnoszący sukcesy uczniowie (66,67% starsi stażem, 60,71% młodzi). Pod pojęciem „sukces” nauczyciele rozumie m.in. zdanie przez ucznia egzaminów na studia, osiąganie przez ucznia wysokich wyników w nauce, wygrywanie konkursów, olimpiad. Jedna z respondentek napisała: „cieszę się, gdy widzę u uczniów zadowolenie z pracy, którą wykonali”. Ponadto nauczyciele przyznali, że cieszą się, gdy są doceniani, zarówno przez przełożonych, jak i przez młodzież; gdy ich wysiłek i starania są dostrzegane. W obu badanych grupach uzyskano podobne wartości w odpowiedziach (15,28% – nauczyciele starsi stażem, 17,86% – młodzi).

Kolejnym źródłem satysfakcji dla nauczycieli okazała się chęć wychowanków do kształcenia się. Z tego, że „uczniowie chętnie i aktywnie uczestniczą w zajęciach; niecierpliwie czekają na przedmiot, którego [dany nauczyciel] uczy” radość odczuwało 6,49% nauczycieli starszych stażem oraz 17,86% nauczycieli młodszych. Podobne rozbieżności w odpowiedziach, również na

korzyść młodszej grupy zawodowej, dostrzec można w przypadku sukcesów samego nauczyciela: ponad dwukrotnie częściej ze swoich osiągnięć cieszyli się nauczyciele młodszy (5,56% wobec 14,29%). Uzyskane wyniki świadczą mogą o większym zapale do pracy pedagogów młodszych stażem, wypartym przez rutynę u osób ze starszej grupy pracowniczej. Dane przedstawiono w tabeli 2.

212 Tabela 1. Największa wartość w zawodzie nauczyciela

l.p.	Cenione wartości	Staż pracy	
		Ponad 10 lat	Do 10 lat
		Odpowiedzi w %	
1.	Kontakt i praca z młodzieżą i z dziećmi	63,89	67,86
2.	Możliwość wpływu na młodych ludzi, kształtowanie ich postaw i charakterów	18,06	10,71
3.	Kontakt z ciekawymi osobami, poznawanie nowych ludzi	12,5	14,29
4.	Dużo wolnego (wakacje, święta)	6,94	10,71
5.	Nauka przez całe życie	5,56	10,71
6.	Każdy dzień inny od poprzedniego, brak monotonii	6,94	7,14
7.	Inne	11,11	21,43
8.	Brak odpowiedzi	25,00	21,43

Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Źródła radości i satysfakcji nauczyciela

l.p.	Nauczyciel cieszy się, gdy...	Staż pracy	
		Ponad 10 lat	Do 10 lat
		Odpowiedzi w %	
1.	Uczniowie osiągają sukcesy	66,67	60,71
2.	Jest doceniany	15,28	17,86
3.	Uczniowie wykazują chęć do nauki, chętnie przychodzą na zajęcia	6,49	17,86
4.	Osiągnięcie sukces wychowawczy	5,56	14,29
5.	Inne	16,67	7,14
6.	Brak odpowiedzi	2,78	10,71

Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Ponadto (w kategorii „inne”) nauczyciele starsi stażem przyznali, że cieszą się, gdy „mogą studiować i doskonalić się; są rozumiani; mają dobry kontakt

z ludźmi, z którymi współpracują; mogą spokojnie pracować; mogą odpocząć i nabrać sił do dalszej pracy; uczniowie pamiętają ich po latach” oraz gdy „minie kwiecień i wizja zwolnień”. Jedną z przedstawicielek młodszej grupy zawodowej napisała: „cieszę się, gdy moi uczniowie po kilku latach mówią, że zajęcia z mojego przedmiotu nie były czasem zmarnowanym”. W obu grupach pojawiły się odpowiedzi: „[cieszę się] gdy jestem lubiany i szanowany”.

Z odpowiedzi na pytanie zrezygnowało 2,78% respondentów ze starszej i 10,71% respondentów z młodszej grupy zawodowej.

Trudności i problemy towarzyszące zawodowi nauczyciela

Jedną z podstawowych trudności, z którymi przyszło się borykać nauczycielom, okazały się finanse. Nie chodzi tutaj jedynie o kwestię wynagrodzenia za wykonywaną pracę, choć taka wypowiedź w obu badanych grupach pojawiła się najczęściej. Respondenci wskazywali również na mizериę finansową szkół, brak środków finansowych na pomoce naukowe, a także na biedę doskwierającą uczniom – „głodne dziecko nie będzie się uczyć”. Problem finansów okazał się tak samo ważny dla starszej, jak i młodszej grupy zawodowej (odpowiednio 15,28% i 17,86%).

Kolejną trudnością, równie istotną dla obu grup badanych, okazał się brak zrozumienia dla pracy nauczyciela w społeczeństwie (8,33% – starsza grupa zawodowa i 10,71% – młodsza). Na problem złego wychowania uczniów wskazywali przede wszystkim nauczyciele starsi stażem: „brak podstawowych zasad kultury wśród młodych ludzi; brak właściwie wychowanych dzieci: chodzi głównie o kulturę bycia, o dostrzeganie nie tylko własnej osoby, ale i drugiego; uczeń, który nie zna i nie ceni żadnych autorytetów” (8,33%). Wśród nauczycieli młodszych stażem tylko jedna osoba dostrzegła „problem wychowawczy” (3,57%).

Identyczny rozkład wypowiedzi uzyskano w przypadku kwestii niespójności prawa oświatowego – 8,33% nauczycieli starszych zawodowo przeszkadzała „niejasność przepisów oświatowych; ciągle zmieniające się rozporządzenia; złe ustawy; eksperymenty polityków na systemie oświaty; sztywność pewnych procedur”. Jeden z nauczycieli z młodszej grupy zawodowej określił trudność, z którą musi się borykać, krótko: „przepisy” (3,57%). Dane ukazano w tabeli 3.

W przypadku pozostałych wypowiedzi pojawiły się już znaczne rozbieżności. Dla 25% nauczycieli starszych stażem największą trudnością w pracy była „biurokracja; nadmiar papierkowej roboty; nadmiar administracji; bezsensowne pisanie sprawozdań”. Jedną z ankietowanych skarżyła się: „piszemy sprawozdania nikomu niepotrzebne”. Na ten sam problem uwagę zwróciło zaledwie 7,14% nauczycieli młodszych stażem. Jedną z nauczycielek kontraktowych napisała: „biurokracja na każdym kroku, zwłaszcza jeśli chodzi o pomysły i chęci związane z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych”.

Tabela 3. Trudności w zawodzie nauczyciela

l.p.	Największą trudnością, na którą napotyka nauczyciel jest...	Staż pracy	
		Ponad 10 lat	Do 10 lat
		Odpowiedzi w %	
1.	Biurokracja	25,00	7,14
2.	Ograniczone finanse	15,28	17,86
3.	Niewłaściwa postawa rodziców	12,50	25,00
4.	Społeczny brak zrozumienia dla pracy nauczyciela	8,33	10,71
5.	Problemy wychowawcze z uczniami	8,33	3,57
6.	Niespójność prawa oświatowego	8,33	3,57
7.	Inne	26,39	46,43
8.	Brak odpowiedzi	2,78	7,14

Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Dla nauczycieli z młodszej grupy zawodowej o wiele większą trudnością niż dla ich starszych kolegów okazała się postawa rodziców uczniów, a konkretnie: „niechęć, pretensjonalność rodziców; brak współpracy na linii nauczyciel – rodzic; roszczeniowa postawa rodziców; brak wyrozumiałości ze strony rodziców”. Nauczyciele starsi stażem wskazali na: „brak wsparcia ze strony rodziców; brak kontaktu (lub ograniczony) z rodzicem; brak zrozumienia ze strony rodziców; rodzic obarczający nauczyciela winą za niepowodzenia ucznia” (12,5% wobec 25%).

Inne trudności wymienione przez nauczycieli ze starszej grupy pracowniczey to: „agresja wśród uczniów, obojętność dyrekcji; przełamanie niechęci uczniów do nauki i realizacji obszernych materiałów; niedoceniona praca społeczna; brak etatu; konieczność realizowania przeładowanych teorią treści; ogrom wiedzy do przekazania trudno pogodzić z podstawą programową przy małej liczbie godzin; odnalezienie się we współczesnych realiach szkolnych; nadużywanie praw przez ucznia, rodzica, dyrektora, kuratora; konkurencyjność źródeł zdobywania wiedzy przez uczniów (ściągi, korepetycje, Internet), to nie pozwala zweryfikować pracy w sposób miarodajny; brak dostępu do ośrodków wysokiej kultury (nie wszyscy mieszkają w Krakowie); złe ułożone programy, przeładowane treścią podręczniki; dotarcie do młodzieży, przekonanie o potrzebie patriotyzmu” (26,39%). Dla nauczycieli młodszych stażem trudnością okazało się: „łącznie teorii z praktyką; brak motywacji do dodatkowych wysiłków; duża liczba uczniów w klasie; brak odpowiedniej bazy dydaktycznej w szkole; nepotyzm (w szkole wśród nauczycieli spora liczba osób pracuje dzięki „wsparciu”); coraz gorsi uczniowie” (46,43%).

Wypowiedzi wspólne dla obu grup nauczycieli to: „minimalizm wśród uczniów; konieczność pogodzenia pracy na kilku etatach; awans zawodowy; niski prestiż zawodu, brak autorytetu nauczyciela oraz brak czasu wolnego”. Odpowiedzi na pytanie nie udzieliły po dwie osoby z każdej grupy (2,78% nauczycieli starszych stażem; 7,14% – młodszych).

Zapytani o to, czego im brakuje, nauczyciele starsi stażem w pierwszej kolejności wskazali na finanse (41,67% – starsza grupa zawodowa, 39,29% – młodsza). Również tutaj wypowiedzi były podzielone: większość respondentów miała na myśli wysokość swoich zarobków, dla pozostałych ważniejszy okazał się szczupły budżet szkoły. Podobny podział pojawił się w przypadku braku czasu, odczuwanego ponad dwukrotnie bardziej przez pedagogów młodszych stażem (25% wobec 60,71%). Nauczycielom brakowało czasu „dla siebie” i na „zwykłe leniwość”, a także „na uczniów naprawdę zdolnych; na realizację pomysłów na lekcji czy na doskonalenie warsztatu pracy”.

Brak odpowiedniej bazy dydaktycznej, nowoczesnie wyposażonych pracowni odczuwało 9,72% nauczycieli ze starszej grupy zawodowej oraz 7,14% z młodszej. Na brak motywacji do podejmowania wysiłku związanego z doskonaleniem zawodowym wskazało 4,17% nauczycieli starszych stażem i 7,14% ich młodszych kolegów. Z kolei brak szacunku społeczeństwa dla swojej pracy prawie dwukrotnie silniej odczuwali nauczyciele starsi stażem (6,94% wobec 3,57%).

Ponadto nauczycielom starszym stażem brakowało „siły przebiccia, poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, odwagi; zrozumienia i akceptacji ze strony ucznia, rodzica, społeczeństwa; kontaktu z młodzieżą; pomocy ze strony instytucji (oświatowych) w kryzysowych sytuacjach; dystansu do siebie; pomocy psychologa; świętego spokoju (jak napisała jedna z ankietowanych); te ciągłe reformy są bez sensu!”

Nauczyciele młodzi stażem wskazali na brak „możliwości do poszerzenia kwalifikacji; swobody w podejmowaniu decyzji dotyczących swojego przedmiotu; zdecydowania w działaniu, stanowczości wobec uczniów oraz środków pozwalających osiągnąć cel wychowawczy”. Dwie osoby z pierwszej oraz jedna z drugiej grupy przyznały, że brakuje im cierpliwości – najprawdopodobniej chodziło tu o cierpliwość do uczniów (20,83% nauczycieli starszych stażem i 14,29% młodszych). Z wypowiedzi zrezygnowała jedna osoba ze starszej grupy zawodowej oraz trzy z młodszej (odpowiednio 1,39% i 10,71%). Dane ukazano w tabeli 4.

Odczucie braku generuje pojawienie się u człowieka określonych potrzeb. Jak owe potrzeby zwerbalizowane zostały przez badanych pedagogów? Nauczyciele przyznali, że najbardziej chcieliby, aby ich praca była bardziej doceniana i szanowana przez społeczeństwo, władze, rodziców i samych uczniów. Jedna z wypowiedzi brzmiała: „oburzające są powszechne, stereotypowe twierdzenia o negatywnym naborze do tego zawodu”. Zmian na tym polu życzyło sobie 27,78% nauczycieli starszych stażem oraz 32,14% spośród młodszych. Na drugim miejscu wśród potrzeb wymienionych przez pedagogów znalazły się wyższe zarobki. Co ciekawe, mniej zadowoleni ze swych dochodów okazali się nauczyciele o dłuższym stażu pracy (25% wobec 17,86%). Jeden z przedstawicieli starszej grupy zawodowej napisał: „chciałbym, żeby moje zaangażowanie w pracę było adekwatne do zarobków”. Jedna z wypowiedzi udzielona przez nauczycielkę z młodszej grupy brzmiała: „chciałabym zarabiać na tyle dobrze, żebym nie musiała szukać godzin w innych szkołach”. Na potrzebę wyposażenia zaplecza dydaktycznego szkoły zwróciło uwagę

6,94% nauczycieli starszych stażem i 17,86% nauczycieli młodszych, z których jeden napisał: „chciałbym, żeby zaopatrzenie szkoły w środki dydaktyczne było lepsze, żebym nie musiał ich kupować z własnej kieszeni”.

Tabela 4. Braki odczuwane przez nauczycieli

216

l.p.	Nauczycielowi brakuje...	Staż pracy	
		Ponad 10 lat	Do 10 lat
		Odpowiedzi w %	
1.	Pieniądzy	41,67	39,29
2.	Czasu	25,00	60,71
3.	Odpowiedniej bazy dydaktycznej	9,72	7,14
4.	Motywacji do ciągłego doskonalenia się, podnoszenia kwalifikacji	4,17	7,14
5.	Szacunku społeczeństwa dla jego pracy	6,94	3,57
6.	Inne	20,83	14,29
7.	Brak odpowiedzi	1,39	10,71

Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Znaczne rozbieżności otrzymano w przypadku kolejnych wypowiedzi: na tym, żeby uczniowie byli pilniejsi zależało 10,71% nauczycieli młodszych stażem i tylko 4,17% ich starszych kolegów. Potrzebę większego zaangażowania się rodziców w sprawy szkoły dostrzegło 10,71% nauczycieli z młodszej grupy zawodowej i tylko jedna osoba (1,39%) z grupy starszej. O zmianach w prawie oświatowym wspomnieli natomiast tylko nauczyciele starsi stażem (9,72%). Dane ukazano w tabeli 5.

Tabela 5. Potrzeby nauczycieli

l.p.	Nauczyciel chciałby, (żeby) ...	Staż pracy	
		Ponad 10 lat	Do 10 lat
		Odpowiedzi w %	
1.	Jego praca była doceniana, okazywano mu większy szacunek	27,78	32,14
2.	Lepszej płacy	25,00	17,86
3.	Zaplecze dydaktyczne było lepiej wyposażone	6,94	17,86
4.	Zmian w prawie oświatowym	9,72	–
5.	Uczniowie byli pilniejsi	4,17	10,71
6.	Rodzice angażowali się w sprawy szkoły	1,39	10,71
7.	Inne	30,56	14,29
8.	Brak odpowiedzi	6,94	7,14

Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Wśród wypowiedzi sklasyfikowanych jako „inne” znalazły się dwie wspólne dla obu badanych grup: „żeby klasy były mniej liczne” oraz „żeby program nauczania był mniej przeładowany”. Spośród pozostałych wypowiedzi tylko dwie należały do nauczycieli z młodszej grupy zawodowej, jedna z nich miała charakter osobisty: „chciałbym, żeby uczniowie zrozumieli moje wymagania i starania” oraz „chciałabym, żeby moje życie osobiste się ustabilizowało” (14,29%). Inne, zwerbalizowane przez pedagogów z dłuższym stażem zatrudnienia, opinie dotyczyły w dużej mierze organizacji pracy w szkole: „żeby w każdej szkole panowała dyscyplina i funkcjonowało prawo; praca w szkole była mniej sformalizowana, aby jednostki lekcyjne zmienić na wspólne spotkania, na których można by wspólnie poszukiwać, a nie narzucać pewien zasób informacji; żeby w szkole można było uczyć, a nie bez przerwy zajmować się tysiącem innych spraw, do których nie jest się powołanym; żeby szkoła kierowała się takimi samymi prawami jak gospodarka rynkowa; metody mojej pracy okazały się skuteczne; żeby nie zamykano szkół, żebym mógł pracować do godnej emerytury; chciałbym rozumieć ucznia; żeby moje życie zawodowe ustabilizowało się; mój warsztat pracy był idealny; chciałbym czuć satysfakcję z tego, co robię; moi uczniowie osiągali sukcesy; moja praca przynosiła efekty; żeby opinia o nauczycielach nie była wyciągana na podstawie pracy niekompetentnych nauczycieli. W każdym zawodzie są tacy pracownicy” (30,56%). W kwestii potrzeb nie wypowiedziało się pięciu nauczycieli starszych stażem (6,94%) oraz dwóch młodszych (7,14%).

Zapytani o marzenia, nauczyciele w pierwszej kolejności wskazali na wyższe zarobki – 30,56% nauczycieli starszych stażem oraz 50% młodszych (tabela 6). Jeden z przedstawicieli pierwszej grupy napisał: „marzę o środkach, które pozwolą mi bez kompleksów uczestniczyć w życiu społecznym, np. korzystać z dóbr kultury”. Wypowiedź jednej z młodszych stażem nauczycielek brzmiała: „marzę o dobrze płatnej pracy, abym mogła lepiej zaangażować się w pracę szkoły i nie musiała gonić za dodatkowymi godzinami”. 29,17% respondentów z pierwszej grupy oraz 35,71% z drugiej przyznało, że marzy o lepszych warunkach pracy: „o prawdziwej pracowni na miarę XXI wieku; o nowoczesnej szkole; o mniej licznych klasach, abym mogła każdemu poświęcić tyle czasu, ile potrzebuje”. W dalszej kolejności pedagogzy wymieniali „odpoczynek, zupełnie wolne wakacje przez całe dwa miesiące”, a nawet „emeryturę” (odpowiednio 8,33% i 10,71%). Co ciekawe, o emeryturze wspominał respondent, którego staż pracy wynosił tylko 3 lata. Zmęczenie na tym etapie nie wróży mu długiej kariery w zawodzie nauczyciela.

Większe rozbieżności zaistniały w kolejnych wypowiedziach. O większym prestiżu zawodu nauczyciela, autorytecie i szacunku społecznym marzy 15,28% nauczycieli starszych stażem i tylko 7,17% ich młodszych kolegów. Za stabilizacją, spokojną pracą, a także za „normowanym czasem pracy w jednej placówce” tęskni prawie trzykrotnie większy odsetek pedagogów starszych stażem (9,72% wobec 3,57%). Dane procentowe grupuje tabela 6.

Tabela 6. Marzenia nauczycieli

l.p.	O czym marzy nauczyciel?	Staż pracy	
		Ponad 10 lat	Do 10 lat
		Odpowiedzi w %	
1.	Większe zarobki	30,56	50,00
2.	Lepsze warunki pracy	29,17	35,71
3.	Prestiż, szacunek, autorytet	15,28	7,17
4.	Odpoczynek	8,33	10,71
5.	Stabilizacja, spokojna praca	9,72	3,57
6.	Inne	18,06	17,86
7.	Brak odpowiedzi	1,39	10,71

Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi nie sumują się do 100.

Źródło: opracowanie własne.

Czego jeszcze dotyczyły tęsknoty nauczycieli dłużej pracujących w zawodzie? Kilka wypowiedzi miało związek z uczniami: „marzę o uczniach, którzy mają otwarte umysły i chcą się uczyć; o ambitnych uczniach, którzy chcą skorzystać z pomocy nauczyciela; o zdyscyplinowanych uczniach, którzy chcą się uczyć”. Pedagodzy ci marzyli także: „o sprawnie funkcjonującym systemie prawa oświatowego; o trwałych przepisach dotyczących oświaty; o sukcesach zawodowych; o obciążeniu przeładowanych programów nauczania; o likwidacji nadmiaru dokumentacji papierowej (potrzebnej tym, którzy nie uczą, np. kuratorium!); o możliwości rozwoju, doskonalenia zawodowego oraz o tym, by wyższe organy zarządzające oświatą nie były tylko kontrolą dla nauczyciela, ale służyły pomocą”. Dwie osoby oderwały swe myśli od spraw zawodowych i przyznały, że najbardziej marzą „o podróżach” (18,06%).

Pragnienia nauczycieli młodszych stażem prezentowały się następująco: „żeby społeczeństwo nie postrzegało nauczyciela jako nieudacznika życiowego, który wykonuje tę pracę, bo nie znalazł innej; żeby szanse edukacyjne dla wszystkich uczniów zostały wyrównane; żeby w przyszłości nie zabrakło mi zapału do uczenia młodzieży; marzę o samorozwoju” (17,86%). Z wypowiedzi zrezygnował jeden przedstawiciel (1,39%) nauczycieli starszych stażem i trzech nauczycieli (10,71%) z młodszej grupy pracowniczej.

Podsumowanie

Pomimo oczekiwań, że wystąpią istotne zależności pomiędzy zajmowanym stanowiskiem a postrzeganiem roli zawodowej, już w fazie wstępnych analiz wyników badań byłam zmuszona zrezygnować ze zmiennej, jaką mógłby być zdobyty stopień awansu zawodowego (grupa nauczycieli dyplomowanych i mianowanych vs grupa nauczycieli stażystów i kontraktowych). W grupie objętej badaniami nie wystąpił bowiem związek pomiędzy analizowanymi

wskaźnikami a stanowiskiem pracy. Wobec tego odpowiedzi interpretowano, kierując się zmienną, jaką był staż pracy: do 10 lat i powyżej 10 lat.

Nauczyciele lubią swoją pracę, cenią towarzyszące jej wartości. Doznawane satysfakcje wiążą z podmiotem swojej edukatorskiej działalności i jego sukcesem. Bez względu na okres zatrudnienia najbardziej w swoim zawodzie cenią kontakt i pracę z dziećmi. Ponad 60% nauczycieli w obu grupach przyznało, że najbardziej cieszą się wtedy, gdy ich uczniowie osiągają sukcesy. Zgodność w wypowiedziach zaistniała również w przypadku potrzeb i marzeń badanych. W obu grupach respondentów na pierwszym miejscu znalazła się potrzeba szacunku i uznania, nie tylko ze strony uczniów, ale również rodziców, przełożonych, społeczeństwa. Nauczyciele chcieliby, aby ich zawód był traktowany jako prestiżowy. O wiele bardziej przyziemne, ale i zasadne, okazały się marzenia badanej grupy zawodowej: niemal 31% nauczycieli starszych stażem i połowa młodszych wskazało na oczekiwania związane z wyższymi zarobkami.

Różnice w wypowiedziach obu grup ankietowanych zaobserwowano w przypadku trudności i braków doskwierających nauczycielom. Największą trudnością dla ¼ pedagogów starszych stażem okazała się biurokracja, z kolei dla ich młodszych kolegów była to niewłaściwa postawa rodziców (również 25%). Pierwsze miejsce wśród braków odczuwanych przez starszą grupę respondentów zajęły finanse, które są przyczyną niskich wynagrodzeń oraz ograniczone budżety szkół. W młodszej grupie zawodowej – pomimo niższych dochodów – problem finansów uplasował się na drugim miejscu. Dla tych osób dobrem najbardziej pożądanym okazał się czas, wśród braków doskwierających nauczycielom starszych stażem wymieniany jako drugi i trzykrotnie rzadziej.

Badania dowiodły, że długość stażu pracy nie wpływa znacząco na to, w jaki sposób nauczyciele postrzegają swoją sytuację zawodową. Źródła zadowolenia, satysfakcji i spełnienia, a także problemy, z którymi się borykają, bez względu na liczbę przepracowanych lat, pozostają te same.

Bibliografia

- Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, PWN, Warszawa 1991
- Rak J., *Kontrowersje wokół kształcenia nauczycieli (na przykładzie czasopisma „Nowa Szkoła” z lat 1980–1991)*, [w:] *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych i edukacyjnych)*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1996
- Tomaszewska L., *Kształcenie pedagogów treścią ogólnopolskich konferencji naukowych organizowanych w Płocku*, [w:] *Możliwości i ograniczenia kształcenia ustawicznego*, red. Z.P. Kruszewski, Novum, Płock 2008

Summary

The Manner of the Occupation Perception Among Teachers with the Different Seniority of Work

Undoubtedly, teacher's work is specific. Educator except subjective and pedagogical knowledge has to possess also particular psychological and social predispositions. How do the teachers perceive their occupation? What is the source of satisfaction for them? What do they dream about? What difficulties do they have to struggle with? And the most important thing – does the length of work influence on kind of problems they distinguish? The research made by the author provides answers for these and several other questions.

Justyna Miko-Giedyk

Kształcenie nauczycieli do wyrównywania szans edukacyjnych

Wprowadzenie

Inicjatywa podjęcia zagadnienia edukacji nauczycieli do wyrównywania szans edukacyjnych wynika z konieczności wyrównywania takich szans oraz luki w kształceniu nauczycieli do tego typu zadań.

Wyrównywanie przez nauczyciela szans edukacyjnych rozumiane jest jako pomoc w przezwyciężaniu przeszkód stojących na drodze równości szans edukacyjnych, w pokonywaniu barier edukacyjnych oraz w sposobach ukazywania możliwości i szans rozwoju. Główne nierówności edukacyjne występują między dziećmi mieszkającymi w środowisku wiejskim a ich rówieśnikami z miast; także w grupie uczniów z tych samych środowisk dostrzec można różnice edukacyjne. Często nierówności edukacyjne można byłoby zniwelować przez odpowiednie działania, ale brakuje do tego przygotowania.

Istnienie nierówności społecznych w oświacie potwierdzone jest badaniami empirycznymi prowadzonymi od wielu lat. Różnice występujące w dostępności, warunkach, poziomie i jakości wykształcenia na wszystkich poziomach edukacji – od szkoły podstawowej, przez szkolnictwo średnie i wyższe, aż do wyjścia ze szkoły na rynek pracy – są znaczne i trwałe¹, czyli rzutują na dalsze życie.

Do głównych badaczy nierówności edukacyjnych należą: Zbigniew Kwieciński, Mikołaj Kozakiewicz, Ryszard Borowicz, Mirosław Józef Szymański. W badaniach dotyczących rozmiarów, uwarunkowań, skutków oraz trwałości tych różnic oświatowych szczególnie akcentowane są te ślady, które zostają na całe życie. Oznacza to, iż szkody spowodowane gorszymi szansami edukacyjnymi są nie do odrobienia.

Wielokrotnie podejmowano próby zniwelowania różnicy pomiędzy środowiskami wiejskimi i miejskimi w zakresie edukacji, ale jak dotychczas, bezskutecznie.

¹ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2007, s. 39.

Problematyka wyrównywania szans edukacyjnych jest szczególnie aktualna z uwagi na potrzebę podniesienia środowisk wiejskich na wyższy poziom edukacyjny. Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej wciąż istnieją znaczne dysproporcje między miastem a wsią. We współczesnym świecie, gdzie edukacja ma tak doniosłe znaczenie, wyższy poziom rozwoju można zapewnić przede wszystkim przez zwiększenie poziomu i jakości kształcenia. Należy w pierwszej kolejności zmniejszyć różnice edukacyjne między uczniami wiejskimi i miejskimi.

Procesem wyrównywania szans edukacyjnych powinien zająć się nauczyciel pracujący w środowisku wiejskim. Jego rola w pracy nad wyrównywaniem szans edukacyjnych młodzieży wiejskiej jest priorytetowa. Bez jego wkładu pokonanie barier edukacyjnych nigdy nie nastąpi. Ale czy polski nauczyciel jest do tego przygotowany? Czy ma wiedzę w tym zakresie? Czy znajdziemy treści dotyczące pracy nauczyciela w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych w programach studiów nauczycielskich, kursów, szkoleń dla nauczycieli? Na powyższe pytania postaram się po części odpowiedzieć w niniejszym referacie.

Nierówności edukacyjne w środowisku wiejskim

Wiele czynników wskazuje na to, iż uczniowie szkół wiejskich mają gorsze szanse edukacyjne niż ich rówieśnicy z miast. Świadczy o tym niższe wykształcenie mieszkańców wsi², brak nawyku permanentnego kształcenia się po zakończeniu edukacji szkolnej, brak umiejętności i uprawnień pożądanych na obecnym rynku pracy, np. prawa jazdy, posługiwania się komputerem, korzystania z Internetu, znajomości języków obcych³, oraz niższa jakość wykształcenia. O niższej jakości wykształcenia można mówić na podstawie gorszych wyników maturalnych w szkołach średnich usytuowanych na wsi i w małych miastach⁴. Wskaźnikami jakości wykształcenia może być również tryb zdobywania wykształcenia wyższego przez młodzież wiejską. Dane wskazują, iż rzadziej niż młodzież z miast uczęszczają na studia dzienne⁵.

Młodzi mieszkańcy wsi spotykają się z barierami edukacyjnymi na każdym szczeblu drabiny szkolnej, poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach

² Na wsi dominują grupy o niższym wykształceniu. Najliczniejszą grupą są ludzie z wykształceniem podstawowym (38,3%). Wykształcenie średnie i wyższe niż średnie spotyka się dwukrotnie rzadziej niż w mieście (26,7% wobec 52,3%). M. Hałamska, *Agrarne, ekonomiczne i społeczne różnicowanie wsi*, [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe różnicowanie społeczne*, red. A. Kojder, WAM, PAN, Kraków 2007, s. 376.

³ *Ibidem*, s. 376–377.

⁴ „Gazeta Wyborcza”, 19–20 listopada 2005, s. 3.

⁵ I. Frenkel, *Struktura demograficzno-zawodowa ludności wiejskiej w świetle wyników narodowego Spisu Powszechnego 2002*, [w:] *Uwarunkowania i kierunki przemian społeczno-gospodarczych na obszarach wiejskich*, red. A. Rosner, IRWiR PAN, Warszawa 2005, s. 79.

wyższych. Te bariery, istniejące od wieków, nie zmniejszają się mimo wysiłków władz oświatowych, a wręcz przeciwnie – pogłębiają się. Wyłonione przez Kozakiewicza przeszkody edukacyjne⁶, mimo upływu wielu lat, istnieją nadal (aczkolwiek w nieco zmienionej formie) i rzutują na życie młodych ludzi, szczególnie ze wsi⁷. Są to: a) ekonomiczne, związane z kosztami nauki rozumianymi jako koszty ponoszone przez rodziców oraz koszty ponoszone przez państwo; b) demograficzne; c) przestrzenne i regionalne, związane są z fizyczną odległością szkoły w przestrzeni, koniecznością dojazdów oraz zróżnicowaniem regionalnym oświaty; d) psychologiczne, związane są głównie z różnicami w aspiracjach edukacyjnych, umiejętnościach społecznych na niekorzyść dzieci wiejskich; e) ideologiczne, związane są z tym, iż mieszkańcy wsi specyficznie oceniają aktualne wydarzenia polityczne, społeczne, kulturalne, również edukacyjne⁸; f) kulturowe, związane są z utratą tradycyjnej kultury wiejskiej, na skutek zniknięcia wsi o całkowicie tradycyjnym charakterze oraz niewystarczającym opanowaniu wzorów kultury uniwersalnej, zwłaszcza tzw. kultury wyższej; g) szkolno-oświatowe, które tkwią w systemie oświatowym lub wewnątrzszkolnym⁹; h) płci, wyrażające się w dzisiejszych czasach w tym, iż aspiracje edukacyjne dziewcząt są bardziej tradycyjne w porównaniu z chłopcami, którzy wybierają częściej zawody wcześniej nieznane, związane z nowymi dziedzinami życia społecznego oraz postępem nauki i techniki oraz z tym, iż pracodawcy często ustalają niższe wynagrodzenie dla kobiet pracujących na tych samych stanowiskach co mężczyźni¹⁰.

Dodatkowo dzieci wiejskie obciążone są dziedzicznością cech dorosłych mieszkańców wsi. „Dziedziczą” niskie wykształcenie i trudności z przystosowaniem do zmiany. Te uwarunkowania mogłoby być niwelowane przez szkołę, gdyby miała ona odpowiednie do tego narzędzia. Ale niestety mamy do czynienia z niższą jakością nauczania w szkole wiejskiej, co znacząco wpływa na poziom kompetencji kulturowych młodzieży wiejskiej, a jednocześnie ogranicza możliwości dalszego samodzielnego podnoszenia tych kompetencji¹¹.

Szkoła podstawowa, do której trafiają dzieci wiejskie, w wyjątkowych przypadkach może dać im dobre przygotowanie do dalszej edukacji. Najczęściej ze szkoły wynoszą braki w edukacji i osłabioną motywację do dobrego uczenia się. Przystają na etykietę ucznia słabego ze słabej szkoły.

⁶ M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1973.

⁷ M. Szymański, *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, red. D. Waloszek, K. Wąż, ODN, Zielona Góra 2002, s. 52; T. Pilch, *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] *Nadzieja na zmianę...*, op. cit., s. 60.

⁸ M. Szymański, op. cit., s. 48.

⁹ J. Papież, *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Impuls, Kraków 2006, s. 92.

¹⁰ M. Szymański, op. cit., s. 52.

¹¹ M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004, s. 111–113.

Aby realizować wyrównywanie szans edukacyjnych w środowisku wiejskim, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę ze specyfiki pracy w tym środowisku, powinien znać sposoby przewyższania barier edukacyjnych, wiedzieć, jak pomóc uczniom borykającym się z różnymi problemami, umieć pokierować ich do odpowiednich instytucji, osób świadczących pomoc w danym zakresie, posiadać umiejętność diagnozowania rozwoju społecznego, intelektualnego uczniów, ich dojrzałości szkolnej oraz znać walory środowiska lokalnego i we współpracy z nim kompensować możliwości wielkomiejskie.

Standardy kształcenia nauczycieli

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, które obowiązują do tej pory, przedmioty kształcenia nauczycielskiego obejmują 570 godzin dla studiów dwustopniowych i 750 dla studiów jednolitych (tabela 1). Jest to bardzo mała liczba w stosunku do wszystkich godzin przedmiotowych.

Tabela 1. Rozkład godzin przedmiotów kształcenia nauczycielskiego na studiach nauczycielskich

	Obciążenia dla studiów wyższych zaw.	Obciążenia dla studiów uzupełniających magisterskich		Obciążenia dla studiów jednolitych magisterskich	
		w zakresie jednej specjalności	w zakresie dwóch specjalności	w zakresie jednej specjalności	w zakresie dwóch specjalności
Przedmioty kształcenia nauczycielskiego	360	60	150	330	420
Psychologia	60	15	15	75	75
Pedagogika	60	15	15	75	75
Dydaktyka przedmiotowa	150	30	45	120	180
Przedmioty uzupełniające	60	–	–	60	60

Źródło: Rozporządzenie MENIS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 22 września 2004 roku, nr 207, poz. 2110.

Treści programowe zawierają obszernie zagadnienia, np. z psychologii: psychologiczne koncepcje człowieka a interpretacja zachowań ucznia i sytuacji w szkole, wybrane teorie rozwoju człowieka i ich wpływ na praktykę szkolną, techniki poznawania uczniów, kontekst psychologiczny w projektowaniu procesów edukacyjnych, projektowanie działań wspomagających roz-

wój, osobiste plany rozwojowe uczniów, projektowanie działań edukacyjnych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, psychologia procesów decyzyjnych w pracy nauczyciela, interakcje człowiek dorosły – dziecko a interakcje nauczyciel – uczeń, mechanizmy uczenia się a metody i strategie nauczania, konflikty i sposoby ich rozwiązywania w grupie rówieśniczej oraz w relacjach nauczyciel – uczeń, ocenianie a kształtowanie umiejętności uczenia się, ocenianie pracy i osiągnięć uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, specyficzne problemy uczniów na danym poziomie nauczania, zaburzenia zachowań, możliwości działań nauczycielskich w zakresie terapii oraz profilaktyki.

Z pedagogiki: uwarunkowania, sytuacja wyjściowa i działania projektowe w edukacji, myśl pedagogiczna i współczesne nauki pedagogiczne, międzynarodowy wymiar edukacji, polityczne uwarunkowania edukacji szkolnej, koncepcje szkoły, szkoła jako instytucja społeczna i wychowawcza, dobór, konstruowanie, modyfikowanie programów nauczania, uczeń – jego potrzeby i zainteresowania, diagnozowanie sytuacji wyjściowej – uczeń i jego środowisko, projektowanie działań edukacyjnych, prawo oświatowe w pracy szkoły i nauczyciela, teorie kształcenia i wychowania w klasie szkolnej, kierowanie procesem kształcenia i wychowania (kierowanie klasą szkolną, style i strategie kształcenia, klasa szkolna jako środowisko uczenia się i wychowania), materialne warunki nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, podmiotowe czynniki interweniujące w proces kształcenia i wychowania (praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, modyfikowanie czynników środowiskowych, indywidualizacja), środowisko społeczne ucznia, tworzenie klimatu wychowawczego w szkole, współpraca z rodzicami, praca z grupą rówieśniczą, wychowawcza praca szkoły poza szkołą, edukacyjny wpływ mediów – potrzeba oraz sposoby modyfikowania tego wpływu, ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów, badanie i modyfikowanie czynników wyznaczających osiągnięcia uczniów, instytucje diagnozowania osiągnięć uczniów, współdziałanie nauczyciela, uczniów, rodziców oraz szkoły z instytucjami pomocy pedagogicznej, rodzaje czynników warunkujących zmianę pedagogiczną – związanych z uczniem, nauczycielem i szkołą, ocenianie w kontekście sytuacji pozaszkolnych, w jakich znajduje się i może się znajdować uczeń, działania nauczyciela na rzecz własnego rozwoju, kompetencje nauczyciela, osobiste koncepcje pedagogiczne nauczyciela, nauczycielskie samospelniające się przepowiednie, badanie własnej praktyki oraz poddawanie jej krytyce przez własne publikacje, tworzenie własnych koncepcji pedagogicznych na podstawie krytycznej refleksji nad aktualnym stanem wiedzy, tworzenie projektów i planów własnego rozwoju zawodowego, jakość pracy szkoły i jej mierzenie, podejmowanie indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.

Można się zastanowić, czy przy tak małej liczbie godzin powyższe treści mogą być dobrze zrealizowane. Czy jest możliwe ich przekazanie choćby w formie podającej, nie mówiąc o ćwiczeniach? Gdyby nawet tak, to brakuje w nich wielu potrzebnych do pracy w szkole informacji, np. z zakresu pedeu-

tologii. Ten przedmiot znajduje się jedynie w standardach kształcenia dla kierunku pedagogika na studiach drugiego stopnia w bardzo małym wymiarze godzin¹². Ponadto nie znajdujemy na przykład wiedzy z zakresu specyfiki pracy w środowisku wiejskim, znajomości barier edukacyjnych, podstaw diagnozowania dojrzałości szkolnej uczniów i wiele innych zagadnień koniecznych do wyrównywania szans edukacyjnych.

Projekt z 15 lutego 2007 roku dotyczący standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela rozszerza znacznie treści kształcenia w zakresie kształcenia pedagogicznego, ale nie zwiększa liczby godzin, przez co staje się niewykonalny.

Ważne dla wyrównywania szans edukacyjnych treści zawarte w projekcie wydają się następujące zagadnienia: zaburzenia funkcjonowania ucznia – ich psychologiczne konsekwencje: zaburzenia więzi, przewlekłe choroby somatyczne, wadliwa socjalizacja, zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), agresja i przemoc, lęki i fobie, niepełnosprawność intelektualna i fizyczna, trudności w uczeniu się, zaburzenia w procesie rozwoju językowego, problemy i trudności wychowawcze, praca wychowawcza z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jego rodziną, tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się, fizyczne aspekty komunikacji werbalnej i emisja głosu – budowa, działanie i ochrona narządów mowy, metody rozpoznawania problemów ucznia i jego środowiska (w tym grup ryzyka), diagnoza jako podstawa rozwiązywania trudności w uczeniu się i problemów wychowawczych, formy pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia wyrównawcze, klasy i szkoły integracyjne, nauczanie indywidualne, socjoterapia, profilaktyka w szkole, konstruowanie klasowych i szkolnych programów profilaktycznych, promocja i ochrona zdrowia uczniów, pomoc uczniom z problemami zdrowotnymi – choroby przewlekłe, niepełnosprawność, współpraca nauczyciela z rodzicami, psychologiem, pedagogiem szkolnym, lekarzem i pielęgniarką w zakresie problemów uczniów, psychologiczno-społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości młodzieży, bunt okresu dorastania i jego funkcje, ukryty program instytucji edukacyjnych, znaczenie edukacji dla wyrównywania szans i tworzenia społeczeństwa demokratycznego, wspieranie uczniów w radzeniu sobie z problemami wieku dorastania, tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi, animowanie życia społeczno-kulturalnego, wspieranie samorządności i autonomii uczniów w szkole, pomoc uczniom w projektowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej i przygotowaniu do aktywnego poruszania się na rynku pracy¹³.

Powyższe treści byłyby ważne z punktu widzenia zagadnienia wyrównywania szans edukacyjnych i wypełniłyby w pewnym stopniu lukę w kształ-

¹² Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków, Dz.U. z dnia 13 września 2007 roku, nr 164, poz. 1166, (załącznik nr 78, *Standardy kształcenia dla kierunku pedagogika*).

¹³ Projekt z 15 lutego 2007 roku, Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

ceniu w tym zakresie, ale do tej pory projekt ten nie został wprowadzony w życie.

Nie znajdujemy więc w wymogach rządowych wielu treści przydatnych do zrealizowania przez nauczycieli postulatu wyrównywania szans edukacyjnych. Nauczyciele nie są zatem dostatecznie przygotowywani do pełnienia takich zadań.

O tym, że brakuje im kompetencji w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, świadczą wyniki badań własnych przeprowadzonych na przełomie 2008/2009 r. w powiecie kieleckim. Większość przebadanych nauczycieli nie zna barier edukacyjnych występujących w środowisku wiejskim, nie ma pomysłu na zniwelowanie ich oraz nie zna walorów środowiska, w którym pracuje.

Zakończenie

Jak widać, na podstawie przeanalizowanych standardów kształcenia nauczycieli, brakuje w rozporządzeniach ministerialnych treści kształcenia przygotowujących do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów. Nie realizuje się na studiach nauczycielskich przedmiotów pozwalających nauczycielom na zdobycie wiedzy i umiejętności, będących pomocnymi w diagnozowaniu rozwoju uczniów, ich dojrzałości szkolnej, rozpoznawaniu problemów pedagogicznych, psychologicznych, zdrowotnych. Studia nie przygotowują do pracy z uczniami zdolnymi, do współpracy ze środowiskiem lokalnym, do nauczania w środowisku wiejskim. Brakuje przedmiotów dotyczących samego zawodu nauczycielskiego. Pedeutologia realizowana jest na studiach o kierunku pedagogika i to w bardzo ograniczonym wymiarze.

Propozycja zmiany standardów kształcenia nauczycieli rozszerza zakres problemowy o wiele wartościowych treści, ale nie zwiększa liczby godzin, na których te treści mają być realizowane.

Należy wnioskować z powyższego, iż na dzień dzisiejszy polski nauczyciel nie jest przygotowywany podczas studiów do wyrównywania szans edukacyjnych swoich uczniów i faktycznie takiej wiedzy nie posiada.

Bibliografia

- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000.
- Borowicz R., *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*, PWN, Warszawa 1988.
- Borowicz R., *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie: kształtowanie się zbiorowości studentów*, PWN, Warszawa 1983.
- Frenkel I., *Struktura demograficzno-zawodowa ludności wiejskiej w świetle wyników narodowego Spisu Powszechnego 2002*, [w:] *Uwarunkowania i kierunki*

- przemian społeczno-gospodarczych na obszarach wiejskich*, red. A. Rosner, IRWiR PAN, Warszawa 2005.
- „Gazeta Wyborcza”, 19–20 listopada 2005.
- Halamska M., *Agrarne, ekonomiczne i społeczne zróżnicowanie wsi*, [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowanie społeczne*, red. A. Kojder, WAM, PAN, Kraków 2007.
- Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1973.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, PWN, Warszawa 1990.
- Kwieciński Z., *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*, PWN, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń–Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, PAN, Warszawa 1972.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Wyluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004.
- Papież J., *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Impuls, Kraków 2006.
- Pilch T., *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, red. D. Waloszek, K. Wąż, ODN, Zielona Góra 2002.
- Projekt z 15 lutego 2007 roku, *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z dnia 22 września 2004 roku, nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków, Dz.U. z dnia 13 września 2007 roku, nr 164, poz. 1166, (załącznik nr 78, *Standardy kształcenia dla kierunku pedagogika*).
- Szymański M., *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, red. D. Waloszek, K. Wąż, ODN, Zielona Góra 2002.
- Szymański M.J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, PWN, Warszawa 1973.
- Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2000.
- Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo AP, Kraków 2004.

Summary

Preparing Teachers for Giving Equal Educational Opportunities

The issue of giving equal opportunities by teachers – very relevant these days – understood as helping to overcome obstacles in the way of the equality of educational opportunities, to do away with educational barriers as well as to show opportunities and chances of development, tends to be omitted in the process of training of teachers-to-be to do their job.

In the binding regulations concerning the standards of teacher training, in the curriculum there is no mention of preparation to giving equal educational opportunities to students. During their training, teachers are not offered subjects allowing them to acquire knowledge and skills helpful in diagnosing student development, as well as recognising pedagogical, psychological and health problems. Studies do not prepare to work with gifted students, to cooperate with local communities, to teach in rural areas. There is a lack of subjects regarding the profession of teacher itself. Pedeutology is taught during studies in the field of pedagogy, but in a limited extent.

The suggestion of changing teacher training standards extends their range of relevant content, but it does not extend the number of hours assigned to teaching them.

In the light of the above, one can conclude that at present a Polish teacher is not prepared to give equal educational opportunities.



Ewa Kryszakowska-Budny

Teaching and Training Language Teachers in Poland Since 1989

In the year of a very important anniversary in Poland I'd like to present very briefly what has been happening in teaching foreign languages in the last 20 years.

In 1989, after years of communist regime, Poland opened to the world. It was obvious that teaching foreign languages, English in particular, would become a priority. The problem was how and who with to do it. There was a tremendous shortage of teachers of English (up till then not very much needed), there were no course books, no syllabuses. The existing teacher training centres did not have qualified staff of trainers and advisors to cope with the gigantic task of creating a new system of training and developing masses of new language teachers.

My own experience in this field dates back to 1991 when a private Cracow Community College acting under the auspices of a non profit foundation was established and I became its director of studies. It's a pity time does not allow for presenting some of the situations I encountered then. Let me describe just one. A young woman-teacher of Russian came to me for help and advice. She'd had some experience in teaching before she had a baby and after maternity leave she wanted to return to work. Imagine her surprise when the headmaster of the school she taught in before her leave asked her what languages she knew. 'Russian', was her answer. 'How about English?' asked the headmaster. 'I had some course when I was a student'. 'Good. You are going to teach 16 hours of English and 4 hours of Russian'. There dozens of such situations then.

In 1990 teacher training colleges were established. Their main aim was to educate about 20 000 teachers by the year 2000. Studies lasted three years. In the meantime English was taught by people who had spent some years, sometimes months, abroad and other people who had some knowledge of the language. In 1991 a national exam for teachers was organized by the Ministry of Education. The results were disastrous! Only 696 people took the exam. Out of this number barely 7% passed the written part, and 4% the

whole exam. As a result, the Ministry decided on the qualification criteria for teachers of English: initially Cambridge FCE and a 280-hour qualification giving methodology and pedagogy course were obligatory. Later CAE was required. The first qualification course in Cracow region, for which I wrote the syllabus, was organised by Cracow Community College. Later I ran over a dozen such courses as part of the activity of the INSETT Program. What is INSETT? In 1994 an important meeting took place in Warsaw. Representatives of the National Teacher Development Centre (CODN) and The British Council together with a couple of leading teacher trainers of the time created a pilot project In-Service Teacher Training, which acted under the auspices of the two above mentioned institutions and the Ministry of Education. At that time 8700 people taught English in Poland. Initially four regions started operating trying to cater for the needs of 3000 teachers (36%). By the year 1997 twelve regions covered the whole territory of Poland and all teachers had a chance to participate in courses and workshops. When I became the INSETT leader in Cracow region in 1997, 16 000 people taught English in Poland, nearly twice as many as at the time INSETT was set up, 2300 in Cracow region alone. INSETT closely cooperates with local educational authorities, universities and colleges. Its main activities are first of all qualification giving courses and workshops tailor-made according to the needs of teachers of a given region. Qualifications courses were designed for teachers of other subjects who either wanted to get new qualifications or to re-qualify. The courses were supposed to be organised only until 1999, but in practice in our region the last such course took place in 2008.

So, in the mid 90. teacher training is done in colleges as pre-service and as INSETT activity, the in-service. However work on finding new ways of training and broadening the educational offer for teachers continued. In 1998, following the initiative of INSETT, Łódź University opens postgraduate studies mainly for those teachers who qualified via INSETT. Also, it was inevitable that teaching foreign languages sooner or later will be obligatory already in the first years of primary school. Formally it was introduced in 2008, however in 1999 INSETT sister project called Young Learners is established, whose main aim is to qualify teachers to teach languages in primary school. Within the project a group of experts and educators worked with college students and active teachers alike. Also the syllabus for qualification course for teachers of young learners is written: teachers of young learners completing this course and obtaining First Certificate of English (grade A or B) are qualified to teach English in forms I to III. Nevertheless, despite great effort put in training teachers to teach English to young learners, still a lot needs to be done in this area.

What else is being done in the sphere of teacher development?

Activities of IATEFL must be mentioned here. The Polish branch of the Association was set up in 1991 and its activities are as popular now as they were in the early stages of its existence. Annual conferences of IATEFL Poland invariably gather about 1000 participants from the whole country and from

abroad. We, the teachers from Jagiellonian Language Centre, organised the first conference in Karniowice a tiny place near Krakow in what was then a conference centre. It was really a mammoth task. The conference gathered well over 450 people from Poland and Great Britain, the USA and from the soviet block. All we had at our disposal was tremendous enthusiasm, a complete lack of experience or know-how and one computer plus one colleague who knew how to operate that invention. The centre was not prepared at all for such numbers of guests. We had to bring cutlery and other stuff from home. Despite that, the conference was an incredible success and those who took part in it still have fondest memories of the event.

Unfortunately today is not the time or place to reminisce, nor to describe in detail activities of both organisation or to mention all those who have put so much effort energy and enthusiasm in teachers' training. I wanted to present a brief sketch of what has been going on in that area to which I devoted half of my working life and which is so close to my heart.

Streszczenie

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języka angielskiego w Polsce po roku 1989

Ten krótki artykuł zawiera informacje o przedsięwzięciach mających na celu przygotowanie i doskonalenie kadry nauczycieli języka angielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce. Omówione zostały działania MEN i British Council, wspierające rozwój kolegów nauczycielskich, i programu INSETT (In-Service Teacher Training), ważnego dla kształcenia nowych kadr. Wspomniany jest również projekt Young Learners, zajmujący się przygotowaniem nauczycieli nauczania początkowego do uczenia języka angielskiego w okresie wczesnoszkolnym, oraz IATEFL Poland – stowarzyszenie skupiające nauczycieli języka angielskiego w Polsce.



Maria Jodłowiec, Ewa Willim

Era post-metodyczna a kształcenie nauczycieli języków obcych

Pedagogika post-metodyczna w nauczaniu języków obcych

Wydaje się, że dydaktyka języków obcych jest jedną z najprężniej rozwijających się gałęzi nauki w obrębie tzw. dydaktyk przedmiotowych. Ogromne zainteresowanie procesem nauczania i uczenia się języków obcych w poprzednim stuleciu i bezprecedensowy rozwój badań w tej dziedzinie wynika z rosnącego znaczenia umiejętności porozumienia się z przedstawicielami innych kultur i narodów w integrującym się, wielokulturowym i transnarodowym świecie. Oczywiście prym wiedzie tu od lat dydaktyka języka angielskiego jako języka obcego, co jest bezpośrednim następstwem faktu, że pełni on rolę *lingua franca* w zglobalizowanym świecie.

Nauczanie języków obcych w XX wieku skupiało się zasadniczo na poszukiwaniu optymalnej metody nauczania. Na podstawie (mniej lub bardziej) naukowych teorii uczenia się języka i modeli lingwistycznych tworzono jednolite systemy postulatów, zasad i procedur, które stanowiły podstawę do nauczania języków w rozmaitych kontekstach dydaktycznych i obiecywały efektywną realizację wyznaczonych celów. Studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela na poziomie studiów wyższych zapoznawali się z całym wachlarzem metod nauczania, zarówno konwencjonalnych (np. metoda audiolingwalna, kognitywna), jak i niekonwencjonalnych (np. sugestopedia, metoda reagowania całym ciałem). Znajomość teoretycznych założeń i praktycznych postulatów związanych z poszczególnymi metodami miała stanowić istotną bazę dla rozwoju wiedzy i umiejętności przyszłych nauczycieli języków obcych.

Jednakże już pod koniec lat 80. wielu badaczy zaczęło kwestionować rolę metod, zarówno w praktyce pedagogicznej, jak i w kształceniu nauczycieli. Krytykując samo pojęcie „metody nauczania” – definiowanej jako jednolity system prawideł psycholingwistycznych i pedagogicznych, wyznaczających kierunek, zakres i treść działań dydaktycznych – wielu badaczy, m.in. Dick

Allwright¹, Alastair Pennycook², Prabhu³ czy Kumaravadivelu⁴, wskazywało, że funkcjonuje ono jako nieprzystająca do rzeczywistości idealizacja.

Zwracając uwagę na to, że każdy nauczyciel inaczej realizuje założenia danej metody – czyli *de facto* i tak uczy w idiosynkratyczny sposób – i podkreślając, że próba podporządkowania działań pedagogicznych w klasie reżimowi sztywno określonych zasad często przeszkadza w skutecznym uczeniu, wspomniani badacze obwieścili śmierć metody i nadejście ery post-metodycznej.

Poszukiwanie alternatywnych metod w glottodydaktyce zmieniło się na przełomie wieków w poszukiwanie alternatywy w stosunku do metody⁵. Alternatywą tą jest pedagogika post-metodyczna, której podstawy sformułował Kumaravadivelu, znany amerykański językoznawca stosowany i instruktor nauczycieli języka angielskiego jako obcego.

Pedagogika post-metodyczna obejmuje trzy zasady, które pozwalają wyznaczyć kierunek działań dydaktycznych w nauczaniu języków obcych, określić ich cele, zdefiniować rolę materiałów dydaktycznych w rozwijaniu kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej uczących się oraz sformułować reguły ewaluacji wiedzy i umiejętności ucznia. Owe zasady to: konkretność (ang. *particularity*), praktyczność (ang. *practicality*) i perspektywiczność (ang. *possibility*). Zgodnie z zasadą konkretności nauczanie języka obcego musi być odpowiednio dostosowane do danej grupy uczniów, którzy uczą się języka w określonym celu, w pewnym kontekście edukacyjnym, pod kierunkiem konkretnego nauczyciela⁶. Cechy tej specyficznej i – niejako z definicji – niepowtarzalnej sytuacji edukacyjnej, o czym przesądza przede wszystkim unikalna konstelacja indywidualności uczniów i jedynego w swoim rodzaju nauczyciela, z góry podważają skuteczność działania pedagogicznego opartego na schematach czy algorytmach. Przyszły nauczyciel nie powinien więc skupiać się na poznawaniu i przyswajaniu prawideł o dużym stopniu ogólności i rozwijać swego warsztatu dydaktycznego w przekonaniu, że w rzeczywistości edukacyjnej należy abstrahować od różnic i szukać ujednoczonych rozwiązań, sprowadzających jak najwięcej aspektów sytuacji pedagogicznej do wspólnego mianownika.

Praktyczność, jako istotny parametr dydaktyki post-metodycznej, opiera się na przekonaniu, że profesjonalizm nauczyciela powinien rozwijać się przez formułowanie reguł dotyczących nauczania na podstawie jego własnych do-

¹ D. Allwright, *The Death of the Method?*, „Center for Research in Language Education Working Papers, Lancaster University” 1991, nr 10.

² A. Pennycook, *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language*, „TESOL Quarterly” 1989, nr 23, s. 589–618.

³ N.S. Prabhu, *There is no Best Method—Why?*, „TESOL Quarterly” 1990, nr 24, s. 161–176.

⁴ B. Kumaravadivelu, *Toward a Postmethod Pedagogy*, „TESOL Quarterly” 2001, nr 35, s. 537–560.

⁵ B. Kumaravadivelu, *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press, New Haven 2003, s. 32–33.

⁶ *Ibidem*, s. 34.

świadczeń oraz obserwacji i nieustannego ich weryfikowania w praktyce klasowej. Jak pisze Kumaravadelu, „ćwiczenie intelektualne związane z formułowaniem zasad teoretycznych w oparciu o praktykę szkolną, pozwala [przyszłemu lub wykonującemu zawód nauczycielowi] diagnozować i rozumieć problemy, analizować i oceniać dostępne informacje, przemyśleć i oszacować skuteczność alternatywnych rozwiązań, by wybrać te najlepsze, poddając je dalszej krytycznej ocenie”⁷. Pożądane lub niepożądane zdarzenia, których doświadcza bezpośrednio lub które ma szansę zaobserwować nauczyciel-praktykant, powinny stać się punktem wyjścia do wysuwania adekwatnych hipotez i wniosków, kształtujących tzw. osobiste teorie⁸ nauczyciela.

Zasada perspektywiczności w post-metodycznej glottodydaktyce wynika w znacznym stopniu ze społecznych i politycznych uwarunkowań sytuacji edukacyjnej. Płeć nauczyciela i ucznia, ich społeczne role, przynależność etniczna czy klasowa, wyznawany system wartości oraz sytuacja polityczna w kraju, gdzie funkcjonują, odciska swe piętno na tym, czego i jak się uczy. Należy więc obudzić właściwą wrażliwość przyszłych nauczycieli w odniesieniu do tych aspektów kontekstu edukacyjnego⁹. Szczególnie, jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli języków obcych, ważne jest rozwijanie ich świadomości interkulturowej i przygotowanie do pełnienia roli pośrednika kulturowego¹⁰. Rozwijanie kompetencji w języku drugim czy obcym wpływa na tożsamość społeczno-polityczną jednostki i jej świadomość w tym względzie, a dydaktyka języków obcych nie może ignorować tego faktu i powinna programowo wspierać właściwy rozwój ucznia¹¹.

Opisane powyżej krótko cechy podejścia post-metodycznego, tworząc układ synergiczny, wyznaczają podstawowe punkty odniesienia w nowoczesnym kształceniu nauczycieli języków obcych. Są też próbą odpowiedzi na wyzwania współczesności i postmodernistycznego podejścia do poznania, zgodnie z którym opis realiów za pomocą ogólnych prawideł i jednoznacznych reguł wypacza obraz świata i nie oddaje adekwatnie natury zmiennej i kompleksowej rzeczywistości¹². To właśnie głównie świadomość zmienności i nieprzewidywalności świata, a także społeczeństw i kultur, przyczyniła się do odrzucenia głęboko racjonalistycznego, linearnego i przyczynowo-skutkowego podejścia do rzeczywistości pedagogicznej, w której działa nauczyciel.

⁷ *Ibidem*, s. 35.

⁸ Termin *osobista teoria nauczyciela* wzbudza niekiedy kontrowersje wśród specjalistów. Używamy go tutaj jako określenia celnie oddającego znaczenie, o które nam chodzi, nie opowiadając się przy tym ani za, ani przeciw temu sformułowaniu.

⁹ B. Kumaravadelu, *Beyond Methods...*, *op. cit.*, s. 35.

¹⁰ Por. E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Impuls, Kraków 2004.

¹¹ B. Kumaravadelu B., *Toward a Postmethod...*, *op. cit.*, s. 542–544.

¹² Por. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997, s. 80.

Kompleksowe systemy adaptacyjne a model kształcenia nauczycieli

238

Ciekawą próbą adekwatnego scharakteryzowania rzeczywistości edukacyjnej, w której funkcjonuje nauczyciel, z jej wieloaspektowością, nieprzewidywalnością i pewną przypadkowością, wydaje się odwołanie do *teorii chaosu*¹³ i pojęcia *kompleksowych systemów adaptacyjnych*. Spojrzenie na przygotowanie do zawodu nauczyciela języka z tej perspektywy pozwala na wglądzenie się w naturę zjawisk, które składają się na kontekst, w jakim działa nauczyciel, i jest dobrym punktem wyjścia do określenia celów kształcenia nauczycieli i sposobów ich osiągnięcia.

Idea zastosowania pojęcia kompleksowych systemów adaptacyjnych do analizy procesów przyswajania i nauki języka drugiego bynajmniej nie jest nowa. Diane Larsen-Freeman¹⁴ już w latach 90. XX wieku odwoływała się do kluczowych pojęć z teorii chaosu, aby wykazać, że naukowy charakter dydaktyki nauczania języków i artyzm uczenia nie wykluczają się wzajemnie, a teoria chaosu pozwala właściwie określić ich miejsce w kształceniu i pracy nauczyciela¹⁵. Podobnie Guy Cook¹⁶ wskazuje, że analiza procesów rozwoju kompetencji w języku drugim, przy użyciu narzędzi teoretycznych tego modelu, rzuca nowe światło na złożoność i nieregularność postępów ucznia i otwiera nowe możliwości w badaniu tych procesów.

Kompleksowe systemy adaptacyjne to systemy, w których sprzężone ze sobą elementy składowe wchodzą ze sobą nieustannie w dynamiczne relacje, a rezultaty tych powiązań nie dają się zanalizować w kategoriach przyczynowo-skutkowych, chociaż są one związane z oddziaływaniem na siebie tychże elementów, tworzących hierarchicznie i heterarchicznie układy o formie systemów wewnątrz systemów. Nietrudno dostrzec, jak złożoność rzeczywistości dydaktycznej pasuje do wizji kompleksowych systemów adaptacyjnych. Wśród przykładów niezwykle złożonych realiów, w których funkcjonuje nauczyciel, ujawniających kompleksowość i dynamikę tego układu, wystarczy wymienić choćby fakt, że nauczyciel i uczniowie wchodzą ze sobą w interakcje na rozmaitych poziomach (takich jak np. dyskurs edukacyjny, komunikacja fatyczna, komunikacja codzienna), uczniowie zgrupowani są w klasie w rozmaitych grupach i podgrupach, zorganizowanych na zasadzie

¹³ H.G. Schuster, *Chaos deterministyczny. Wprowadzenie*, tłum. P. Peplowski, K. Stafański, PWN, Warszawa 1993.

¹⁴ D. Larsen-Freeman, *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, „Applied Linguistics” 1997, nr 18, s. 141–165.

¹⁵ O profesjonalizmie i artyzmie w nauczaniu pisze też: H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; por. także: D. Larsen-Freeman, *An Attitude of Inquiry: TESOL as a Science*, „The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching” 2000, www.njcu.edu/CILL/vol5/larsen-freeman.html (18.02.2012); eadem, *The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral Production of Five Chinese Learners of English*, „Applied Linguistics” 2006, nr 27, s. 590–619.

¹⁶ G. Cook, *Language Play, Language Learning*, Oxford University Press, Oxford 2000, s. 140–144.

różnorodnych poziomych i pionowych zależności, realizując w czasie szkolnym różne cele, często rozbieżne z tymi wytyczonymi przez nauczyciela. Ewidentnie trudno jest też często zanalizować proces nauczania i uczenia się w kategoriach przyczyn i skutków.

Podobnie rzecz się ma w kontekście kształcenia nauczycieli: nauczyciele akademicy określają cele kształcenia, nie zawsze odpowiadające oczekiwaniom studentów. Ich starania, aby przyszli nauczyciele przyswoili sobie potrzebną wiedzę i rozwinęli pożądane umiejętności, nie zawsze dają się skoordynować z działaniami studentów, a próba zwiększenia efektywności nauczania na poziomie akademickim nie da się sprowadzić do analizy przyczynowo-skutkowej.

Warto też zwrócić uwagę na istotne właściwości kompleksowych systemów adaptacyjnych, które umożliwiają lepsze zrozumienie wewnętrznych uwarunkowań procesu kształcenia. Sam fakt, że uczestnikami i podmiotami w każdym procesie edukacyjnym są jednostki, których działania wiążą się z mniejszą lub większą dozą nieprzewidywalności, wyniki ich współdziałania będą nieuchronnie naznaczone nieprzewidywalnością. Nieprzewidywalność, immanentna cecha systemów adaptacyjnych, wynika m.in. z *efektu motyla*, który przesądza o tym, że minimalna, często niezauważalna, zmiana w warunkach początkowych (jak wibracja skrzydeł motyla w jednej części kuli ziemskiej) może doprowadzić do nieproporcjonalnie dużych zmian w funkcjonowaniu systemu (np. burzy śnieżnej w zupełnie innej części globu w miesiąc później). Każdy instruktor nauczycieli wie, że nie można przewidzieć, jak potoczy się nawet najbardziej szczegółowo zaplanowany warsztat czy zajęcia. Nieprzewidywalność w oczywisty sposób odnosi się również do wyników kształcenia: to co każdy student wyniesie z kursu, to jaką wiedzę i umiejętności rozwinie dzięki oddziaływaniu nauczycieli akademickich, to jakie nastawienie i przygotowanie emocjonalne do wykonywania zawodu będzie prezentował, nie da się w pełni przewidzieć ani na podstawie ocen zdobytych w trakcie studiów, ani postaw, które prezentuje na zajęciach.

Nieprzewidywalność wnika też w kształcenie nauczycieli w inny sposób. U progu XXI wieku, chyba bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, jesteśmy świadomi niepewności wiedzy i jej dynamizmu. Nie możemy stwarzać pozorów, że na uniwersytecie czy w kolegium nauczycielskim studenci uczą się wszystkiego, czego im potrzeba, by być dobrymi profesjonalistami. Nie wiemy, w jakich warunkach przyjdzie pracować studentom dziś słuchającym naszych wykładów, tak jak wtedy, gdy my sami byliśmy kształceni, nie wiedzieliśmy, że wiedza informatyczna stanie się nieodzownym narzędziem funkcjonowania w nowoczesnej edukacji. Nieprzewidywalność i dynamika świata, w którym żyjemy, o czym piszemy wyżej, sprawia, że przygotowując adeptów-nauczycieli do wypełniania swoich obowiązków, musimy zadbać, by posiadli zdolność „tworzenia wiedzy”¹⁷. Nauczyciel musi umieć analizować istotne parametry kontekstu, w którym działa (związane z cechami

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 70.

indywidualnymi uczniów, założonymi celami, wymaganiami instytucji sprawującej nadzór nad nauczaniem, itp.) oraz szukać rozwiązań dydaktycznych, pozwalających na jak najlepsze wykorzystanie dostępnych środków i zaktywizowanie potencjału uczniów tak, by uczyli się w jak najefektywniejszy sposób. Konieczne jest więc nieustanne podnoszenie świadomości studentów, że nauczanie nie polega na wdrażaniu z góry ustalonych reguł, że nie ma przebiegać w formie algorytmu, że nie jest procesem linearnym i powtarzalnym. Przyszli nauczyciele muszą nieustannie uzupełniać wiedzę zdobytą w czasie studiów wyższych, ale muszą też umieć generować nową wiedzę na podstawie poznanych teorii naukowych, osobistej wiedzy praktycznej¹⁸ oraz zdolności do refleksji nad działaniem i refleksji w działaniu¹⁹. W ten sposób rozwijają jedną z kluczowych umiejętności zawodowych, tj. *profesjonalny osąd*, wymagający właściwej interpretacji sytuacji, podejścia opiniotwórczego i refleksyjnego, wychodzącego poza przyswojoną teorię i opierającego się zarówno na wiedzy teoretycznej, zawodowej, jak i na intuicji²⁰.

Wspomniana powyżej nielinearność to kolejna cecha charakterystyczna kompleksowych systemów adaptacyjnych, odzwierciedlająca naturę procesów kształcenia nauczycieli. Nie należy oczekiwać, że proces przyswajania wiedzy deklaratywnej, o charakterze bardziej teoretycznym, a także wiedzy proceduralnej, czyli tej związanej z umiejętnym działaniem, będzie przynosił owoc w postaci systematycznych i równomiernych postępów studentów. Co więcej, jak uczy teoria systemów kompleksowych, nie można spodziewać się, że produkt końcowy będzie zawsze proporcjonalny do nakładów. Niejednokrotnie stosunkowo mało ważny epizod czy problem może stać się punktem wyjścia do znaczących wniosków i głębokich analiz na zajęciach z dydaktyki przedmiotowej. Warto w tym miejscu przypomnieć, że w nauczaniu przyszłych nauczycieli, podobnie jak w innych kontekstach edukacyjnych, do osiągnięcia wytyczonego celu wiedzie wiele dróg, a czasami podobnie wykorzystane środki i zbliżone ćwiczenia mogą przynieść bardzo odmienne rezultaty. To wszystko wynika z kompleksowości i dynamizmu układu, z którym mamy do czynienia i który ma wiele cech charakterystycznych dla kompleksowych systemów adaptacyjnych.

Rola teorii w kształceniu nauczycieli języków obcych

Czy w obliczu nieprzewidywalności, zmienności, dynamizmu i nielinearności sytuacji edukacyjnej, do której staramy się przygotować przyszłego nauczyciela w procesie kształcenia na poziomie wyższym, ma sens wiedza teoretyczna, którą studenci mają opanować w ramach studiów na uniwersytecie czy w kolegium nauczycielskim? Często sami zainteresowani wyrażają krytyczne

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

²⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, *op. cit.*, s. 177–181.

opinie w tej kwestii. Nie cichnie też dyskusja na ten temat wśród nauczycieli akademickich, jak również wśród ekspertów w dziedzinie językoznawstwa stosowanego.

Naszym zdaniem wspomniane kontrowersje biorą się głównie z błędnego podejścia do roli teorii w przygotowaniu nauczyciela do zawodu. Rola ta nie może być pojmowana w taki sposób, że przyszli nauczyciele mają w toku studiów opanować wiedzę, którą później będą mogli wykorzystać w praktyce szkolnej. Istnieje istotna rozbieżność pomiędzy przyswajaniem wiedzy na temat procesów związanych z rozwijaniem kompetencji w języku drugim/obcym, indywidualnych czynników wpływających na rozwój interjęzyka czy też natury umiejętności, składających się na makro-sprawności językowe (np. mówienie lub pisanie w języku obcym), a umiejętnościami niezbędnymi do skutecznej organizacji procesu nauczania/uczenia się języka. Nie oznacza to jednak, że wiedza teoretyczna, choćby dotycząca elementów składowych poszczególnych makro-prawności językowych, jest całkowicie lub, w najlepszym wypadku, mało przydatna w praktyce. Problem polega na tym, że zarówno nauczyciele akademicy, jak i ich studenci powinni zdawać sobie sprawę, że wiedza teoretyczna to szkło powiększające umożliwiający dojrzale i kompetentnie rozpoznanie i krytyczną analizę czynników tworzących złożoną rzeczywistość pedagogiczną. Wiedza ta pomaga lepiej zrozumieć i zinterpretować to, co dzieje się w sali lekcyjnej, przemyśleć zdarzenia, które miały miejsce i zaplanować dalsze działania dydaktyczne. Innymi słowy, wiedza teoretyczna jest niezastąpionym narzędziem refleksji nauczyciela, ta zaś jest podstawą jego profesjonalizmu. Trudno zaprzeczyć, że wiedza i rozwiązania teoretyczne nierzadko wyprzedzają materialną rzeczywistość i są zarzewiem twórczych zmian. Niedocenienie innowacyjnego aspektu roli wiedzy teoretycznej niesie ryzyko negacji wartości, którą trudno przecenić.

Wiedza teoretyczna przekazywana studentom nie może jednak być zamkniętym systemem prawideł i zasad, musi obejmować kontrowersyjne i nierozstrzygnięte kwestie i prezentować różne punkty widzenia oraz rozmaite, nieraz sprzeczne ze sobą modele. Niedookreśloność wiedzy musi więc znaleźć swe bezpośrednie odzwierciedlenie w tym, jak jest ona przedstawiana studentom. Ważne jest również uświadomienie im, jak powinni traktować zdobytą wiedzę teoretyczną, zrywając jednoznacznie z mitem bezpośrednio przełożenia teorii na praktykę nauczycielską. Zdefiniowanie w ten sposób roli teorii w akademickim kształceniu nauczycieli wydaje się współgrać z kompleksowością, dynamizmem i zmiennością realiów pedagogicznych, do których chcemy przyszłych studentów przygotować.

Propozycje praktycznych rozwiązań

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do funkcjonowania w warunkach nieprzewidywalności, zmienności i wieloaspektowości czynników wpływających na sytuację pedagogiczną jest wielkim wyzwaniem dla społeczności akade-

mickiej. Warto więc chociaż w zarysie przedstawić propozycje praktycznych rozwiązań mogących pomóc w realizacji tego celu.

Wydaje się, że podstawą właściwej realizacji postulatów dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych, które zostały powyżej nakreślone, jest przede wszystkim budowanie w adeptach zawodu nauczycielskiego właściwych postaw: otwartości na wiedzę, gotowości do krytycznej analizy faktów czy postulatów, twórczego podejścia do zadań pedagogicznych i autentycznego zaangażowania w teoretyzowanie na podstawie praktyki oraz odwagi do wprowadzania innowacyjnych rozwiązań i pomysłów dydaktycznych. Oznacza to, że na zajęciach z dydaktyki języka obcego studenci powinni omawiać np. różne sposoby prezentacji danego materiału językowego, poddawać je krytycznej ocenie i wskazywać różne sytuacje dydaktyczne, które przemawiają za wyborem poszczególnych rozwiązań, a także przygotowywać i analizować różne scenariusze lekcji podporządkowane temu samemu celowi, aby ocenić słabe i mocne punkty różnych sposobów realizacji tego samego zadania dydaktycznego.

Dobrze jest, gdy punktem wyjścia dla takich analiz jest refleksja nad własnymi doświadczeniami studentów. Refleksja taka musi być jednak właściwie ukierunkowana, by przemyślenia nie miały postaci pobieżnej retrospekcji, ale skupiały się na istotnych aspektach danego zagadnienia, bez pomijania kwestii niejednoznacznych i kontrowersyjnych. Warto tak często, jak tylko jest to możliwe, prowokować dyskusję nad rozważeniem diametralnie odmiennych sposobów wprowadzania nowego materiału, układania chronologii lekcji, ćwiczenia konkretnego elementu języka, itp., aby uświadomić przyszłym nauczycielom, że nie powinni obawiać się innowacyjności i kreatywności. Warto też prowokować ich do zadawania pytań, formułowania trudnych problemów, szukania wielorakich rozwiązań i poddawania ich wnikliwej ocenie. Krytyczna i konstruktywna ewaluacja jest niezbędnym elementem kształtowania umiejętności świadomego, merytorycznie uzasadnionego i opartego na racjonalnych przesłankach wyboru oraz niezbędnym przygotowaniem do generowania nowej wiedzy – do czego musimy ich wdrażać. Warto w tym miejscu podkreślić, że odpowiednie przygotowanie do pracy nie może obejść się bez rozwinięcia u przyszłego nauczyciela zdolności do samoanalizy i samooceny.

Zawsze przy tym powinniśmy podkreślać prawo studentów do subiektywnych i autonomicznych wyborów. Aby umieć korzystać z wiedzy zdobywanej na uczelni, muszą się z nią identyfikować, a więc uznać ją niejako za swoją. Aby twórczo rozwijać swe umiejętności, muszą być wysoce zmotywowani. Te warunki mogą być spełnione tylko wtedy, gdy dydaktyka przedmiotowa ich autentycznie zainteresuje, gdy wykłady i ćwiczenia będą ich intelektualnie stymulować i stwarzać kontekst do własnego rozwoju. Program dydaktyki nie może więc pomijać wykorzystania Internetu jako pomocy dydaktycznej, nie obejmować takich „nowinek” jak *e-learning* czy wykorzystanie korpusu jako źródła materiału dydaktycznego.

Tylko naprawdę autonomiczny nauczyciel stworzy warunki dla autonomicznego uczenia się, a taki jest przecież jeden z podstawowych postulatów

współczesnej edukacji²¹. Istotne jest więc rozwijanie świadomości studentów, że bez ich aktywnego udziału niemożliwe jest dobre przygotowanie do pracy w szkole, że to od nich samych zależy, na ile wykorzystają swoje studia do rozwoju poznawczego i emocjonalnego, istotnego do wykonywania przyszłego zawodu i że to oni sami stwarzają sobie lub pozbawiają się możliwości zdobycia rzeczywistych (nie tych wyłącznie potwierdzonych dyplomem) kwalifikacji. Ostatecznym celem w kształceniu nauczycieli jest oczywiście przygotowanie ich do samokształcenia – nauczycielem nie zostaje się raz, należy nim stawać się przez całe życie²², ale do tego potrzeba rozbudzenia samoświadomości w studentach. Immanentną cechą tego typu kształcenia będzie zorientowanie na osobę studenta, na jego potrzeby, indywidualne preferencje i możliwości.

Sposób oceniania i egzaminowania studentów powinien być właściwie dopasowany do otwartości modelu kształcenia, który tu skrótowo przedstawiamy. Tradycyjne metody ewaluacji, podkreślające zdolność reprodukcji wiedzy deklaratywnej na żądanie, nie bardzo przystają do tego typu podejścia. Ocena i samoocena na podstawie projektów wykonywanych przez studentów, prezentacje wybranych samodzielnie materiałów wraz z odpowiednio ułożonymi ćwiczeniami i ocena portfolio – to najbardziej oczywiste procedury ewaluacyjne, które warto stosować szerzej, niż jest to praktykowane obecnie na studiach kształcących przyszłych nauczycieli języków obcych.

Podsumowanie

Pedagogika post-metodyczna programowo zrywa z pojęciem metody jako kluczowym w nauczaniu języków obcych i podkreśla, że kształcenie nauczycieli musi przygotować ich do umiejętnego tworzenia procedur dydaktycznych dostosowanych do konkretnych parametrów kontekstu edukacyjnego. Będąc zwiastunem nowego paradygmatu w glottodydaktyce²³, post-metodyzm odzwierciedla postmodernistyczną, antydeterministyczną i antypozytywistyczną wizję wiedzy i świata. Kształcenie nauczycieli stawiające sobie za cel przygotowanie ich do pracy w rzeczywistości nacechowanej nieprzewidywalnością, zmiennością, dynamizmem i kompleksowością musi adekwatnie odpowiedzieć na te wyzwania. Spojrzenie na to zadanie przez pryzmat kompleksowych systemów adaptacyjnych, jak staramy się pokazać, nie tylko umożliwi zgłębienie natury procesów, które są z definicji niestabilne, nieliniowe i niealgorytmiczne, dokładnie tak jak nauczanie/uczenie się, ale pozwala odnaleźć porządek w pozornym chaosie. Daje więc szansę bardziej

²¹ Por. A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1996; W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań 1999.

²² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, op. cit., s. 203.

²³ Por. D. Bell, *Method and Postmethod: Are they Really so Incompatible?*, „TESOL Quarterly” 2003, nr 37, s. 325–336.

adekwatnego zdefiniowania, jakie oczekiwania mogą mieć w odniesieniu do kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim zarówno instruktorzy, jak i studenci. Pozwala też na programowe zastanowienie się nad tym, jakie techniki pracy z przyszłymi nauczycielami najlepiej spełnią zadanie przygotowania ich do twórczego, autonomicznego i skutecznego funkcjonowania w nieprzewidywalnej rzeczywistości edukacyjnej i wyzwolą w nich chęci i siły do samokształcenia się przez całe życie.

Bibliografia

- Allwright D., *The Death of the Method?*, „Center for Research in Language Education Working Papers, Lancaster University” 1991, nr 10.
- Bell D., *Method and Postmethod: Are they Really so Incompatible?*, „TESOL Quarterly” 2003, nr 37, s. 325–336.
- Cook G., *Language Play, Language Learning*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Kumaravadivelu B., *Toward a Postmethod Pedagogy*, „TESOL Quarterly” 2001, nr 35, s. 537–560.
- Kumaravadivelu B., *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press, New Haven 2003.
- Kumaravadivelu B., *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*, „TESOL Quarterly” 2006, nr 40, s. 59–81.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Larsen-Freeman D., *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, „Applied Linguistics” 1997, nr 18, s. 141–165.
- Larsen-Freeman D., *An Attitude of Inquiry: TESOL as a Science*, „The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching” 2000, www.njcu.edu/CILL/vol5/larsen-freeman.html (18.02.2012).
- Larsen-Freeman D., *The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral Production of Five Chinese Learners of English*, „Applied Linguistics” 2006, nr 27, s. 590–619.
- Michońska-Stadnik A., *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1996.
- Pennycook A., *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language*, „TESOL Quarterly” 1989, nr 23, s. 589–618.
- Prabhu N.S., *There is no Best Method—Why?*, „TESOL Quarterly” 1990, nr 24, s. 161–176.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Schuster H.G., *Chaos deterministyczny. Wprowadzenie*, tłum. P. Pełowski, K. Stański, PWN, Warszawa 1993 [wyd. oryginalne: *idem, Deterministic Chaos. An Introduction*, Physik-Verlag, Weinheim 1984].

Waszczyk M., *Wpływ teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne oraz na spór o redukcjonizm*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej (Filozofia VI)” 2002, nr 589, s 39–52.

Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań 1999.

Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Impuls, Kraków 2004.

Summary

Post-method Pedagogy Into Foreign Language Didactics

Post-method pedagogy proclaims that foreign language didactics needs to free itself from the unattainable goal of defining an optimal method and should focus on finding an alternative to method instead (Kumaravadivelu 2003: 32–33). Resting on three key principles of *particularity*, *practicality* and *possibility*, the post-method condition ties in with post-modern anti-deterministic and anti-positivist thinking (Bell 2003; Kumaravadivelu 2001, 2003, 2006), posing considerable challenges to teacher education programmes. An interesting and fruitful way of trying to identify priorities in university or college teacher education in the post-method/ post-modern era seems to be by viewing them through the lens of *chaos theory*. The unpredictability, instability, and non-linearity typical of *complex adaptive systems* offers some useful insights into the nature of teacher education. It also helps to adequately define the goals to be reached in teaching teachers and to identify useful techniques to be used to achieve the aims. The ultimate objective seems to be to assist student-teachers in becoming open-minded individuals, who will be ready to generate new knowledge, teach in a context-sensitive, creative, and innovative way and embark on a life-long learning programme (Kwiatkowska 2008).



Вера Хитрюк

Профессионально-педагогическая готовность будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях: детерминация учебным опытом

Система специального образования Республики Беларусь прочно вступила на путь интеграции. Существенный вклад в разработку теоретических, методологических и концептуальных основ образовательной интеграции внесли российские и белорусские исследователи Т.В. Варенова, Л.С. Выготский, С.Е. Гайдукевич, В.П. Гудонис, Т.С. Зыкова, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л. И. Солнцева, Л.П. Уфимцева, Л. Шипицина, Н.Д. Шматко и др.

Многообразие условий профессиональной деятельности педагогических работников в моделях интегрированного обучения и воспитания требует их готовности к такой работе. В этой связи, на наш взгляд, важной является задача профессиональной готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях.

Особое внимание мы уделили анализу трудов посвященных различным аспектам профессиональной подготовки учителей. Нами были изучены работы и статьи признанных педагогов и психологов (И.И. Гончарова, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, А.Н. Коноплева, Г.А. Кручинина, А.И. Мищенко, В.В. Хитрюк, Н.Д. Хмель, В.А. Шинкаренко).

Вопросам профессиональной готовности будущих педагогов к работе в учреждениях интегрированного типа было посвящено наше исследование.

Цель исследования – определить возможную детерминированность отдельных компонентов профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях имеющимся учебным опытом изучения специальных теоретических дисциплин.

В качестве **методов исследования** были избраны:

- 1) анализ учебно-программной документации, регламентирующей содержание высшего педагогического образования на первой ступени

(Государственный образовательный стандарт, типовые и учебные планы подготовки специалистов по некоторым педагогическим специальностям в Республике Беларусь),

- 2) анкетирование студентов, содержание вопросов которого позволяло определить характер самооценки и уровень сформированности компонентов профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях (студенты 5-го [6-го для специальностей „Начальное образование. Социальная педагогика” и „Начальное образование. Белорусский язык и литература”] курса педагогического факультета БарГУ – всего 182 респондента (в том числе девушек – 175, юношей – 7). Представленная выборка является репрезентативной по половозрастной учебной, профессиональной, социальной характеристикам.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о готовности как первичном фундаментальном условии выполнения любой деятельности. Готовность к профессиональной реализации педагогической деятельности носит ряд специфических черт и обуславливается как содержательными особенностями последней, так и степенью подготовленности. Это позволяет нам в исследовании опереться на **понимание сущности профессионально-педагогической готовности педагога к работе в интегрированных учебных заведениях** как сложного интегрального субъектного качества личности, которое позволяет успешно реализовывать профессионально-педагогические компетенции в различных учреждениях образования и опирается на соответствующую подготовку.

Проведенное ранее исследование позволило сформулировать структурно-содержательную основу готовности будущих педагогов к работе в учреждениях интегрированного типа. Это следующие компоненты: информационно-компетентностный; эмоционально-нравственный (эмпатический); мотивационный (установочно-поведенческий); действенно-оценочный; профессионально-рефлексивный.

В формате нашего исследования особое внимание мы уделили информационно-компетентностной, эмоционально-нравственной (эмпатической) и мотивационной компонентам.

Информационно-компетентностный компонент представлен совокупностью специальных психолого-педагогических, диагностических, методических знаний, умений, компетенций, адекватных содержанию деятельности педагога в интегрированных учебных заведениях (теоретико-методологические основы психофизических нарушений, психолого-педагогическая характеристика различных категорий детей с особенностями психофизического развития, система специального образования в нашей стране; методические основы педагогического сопровождения детей с ОПФР в учреждениях образования на различных уровнях образования, условия реализации принципа коррекционно-компенсаторной направленности учебного процесса и др.). Показателями сформирован-

ности информационно-компетентного компонента могут выступать объем знаний (полнота, прочность, глубина); их осознанность (самостоятельность суждений, доказательность отдельных положений, постановка проблемных вопросов); системность (взаимосвязь с ранее изученными знаниями, знаниями из других предметных областей, перенос знаний в новые условия профессиональной деятельности). Именно эта составляющая готовности, по нашему мнению, лежит в основе подготовленности педагога к работе в интегрированных учебных заведениях.

Эмоционально-нравственный (эмпатический) компонент отражает направленность личности педагога на создание организационных, психолого-педагогических условий, которые обеспечивают развитие личности, эмоциональный комфорт и благополучие ребенка с особенностями психофизического развития, адекватное педагогическое взаимодействие его с нормально развивающимися сверстниками и педагогом (положительное эмоциональное отношение к педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, познавательный интерес к проблеме обучения и воспитания детей с ОПФР в условиях интеграции, потребность в постоянном расширении, пополнении и углублении профессиональных компетенций в этой области, сформированность профессионально значимых и личностных качеств и др.). Показателями сформированности эмпатической составляющей профессионально-педагогической готовности могут выступать интересы, убеждения, установки, проявляющиеся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций, моделях поведения.

Мотивационный (установочно-поведенческий) компонент рассматривается как совокупность профессионально и личностно значимых мотивов, определяющих позицию педагога, стиль его взаимоотношений и деятельности (положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, осознание ее важности, необходимости, социальной значимости, наличие необходимых личностных качеств и др.). Показателями сформированности могут выступать: желание профессиональной реализации в актуальных условиях, характер основных мотивов, определяющих профессиональные намерения.

Анализ полученных данных

В общей выборке респондентов студенты специальности „Дошкольное образование. Практическая психология” (всего 75 человек) – далее группа 1 – в соответствии с Государственным образовательным стандартом и учебным планом подготовки специалистов изучали дисциплину „Основы дефектологии” (количество аудиторных часов – 26, в том числе: лекций – 18, практических – 8). Анализ содержания учебной программы по данной дисциплине показал, что за это небольшое количество аудиторных часов студенты знакомятся с системой специального образова-

ния Республики Беларусь, в сравнительном аспекте изучают психическое развитие ребенка в норме и при влиянии психофизического нарушения, знакомятся с общими психолого-педагогическими характеристиками различных категорий детей с особенностями психофизического развития (приложение – базовая программа учебной дисциплины). В этой связи нам интересно было определить степень влияния полученного теоретического опыта на характер полученных ответов в сравнении с группой студентов специальности „Начальное образование. Белорусский язык и литература” (всего 55 человек) – далее группа 2, в содержании образования которых дисциплин дефектологического характера не присутствуют.

Анализ полученных результатов позволил высказать ряд предположений:

1. При совпадении общей тенденции в характере ответов самооценка будущими педагогами информационно-компетентной составляющей оказывается детерминированной полученными теоретическими знаниями (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика самооценки информационно-компетентной составляющей профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях

№	Вопрос	Варианты ответа	Группа	
			1	2
5.	Достаточно ли Вы информированы об опыте совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей?	а) я много читаю и многое знаю об этой проблеме;	0	1,8
		б) достаточно хорошо информирован(а) об этой проблеме;	28	10,9
		в) мои знания об этой проблеме носят поверхностный фрагментарный характер ;	58,7	63,6
		г) я практически ничего не знаю об этом;	13,3	23,7
6.	Существует ли, по Вашему мнению, в нашей стране проблема интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников?	а) да, эту проблему еще предстоит решать;	54,7	50,9
		б) скорее да, чем нет;	34,6	36,7
		в) скорее нет, чем да;	10,7	12,4
		г) нет, эта проблема уже решена;	0	0
		д) это искусственно создаваемая проблема, не подлежащая решению;	0	0

Профессионально-педагогическая готовность будущих педагогов к работе...

7.	Чем, по Вашему мнению, является проблема обучения детей с особенностями психофизического развития совместно с их нормально развивающимися сверстниками?	а) данью моде; б) социальной необходимостью; в) бременем для государства; г) направлением развития системы образования; д) Ваш вариант ответа.	0 46,7 2,7 49,3 1,3	0 65,4 1,8 29,4 3,6
8.	Существуют ли, по Вашему мнению, специфические особенности организации и содержания интегрированного обучения и воспитания?	а) да, конечно; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет;	62,7 33,3 4 0	69,1 21,8 7,3 1,8
9.	Я думаю, что специфика работы в интегрированном учебном заведении, прежде всего, обусловлена:	а) психическими особенностями детей с отклонениями в развитии; б) особенностями организации учебного процесса; в) особенностями профессиональной подготовки педагога; г) особенностями взаимоотношений с родителями детей; д) особенностями межличностных взаимоотношений в детском коллективе;	40 30,7 14,7 1,3 13,3	40 14,5 27,3 0 18,2
10.	Считаете ли вы, что каждому будущему педагогу обязательны знания и самые основные умения работы, необходимые для работы в интегрированных учебных заведениях?	а) да, несомненно; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет, я так не считаю;	74,7 24 1,3 0	61,8 29,1 3,6 5,5
11.	Отметьте, какое место по степени значимости в подготовке будущего учителя, по Вашему мнению, занимает подготовка к работе в интегрированных учебных заведениях:	а) не очень значима; б) значима; в) скорее значима, чем не значима; г) скорее не значима, чем значима; д) не значима;	4 53,3 42,7 0 0	5,5 52,7 38,2 36,6 0

13.	Считаете ли Вы, что знаний и умений, полученных Вами в вузе, достаточно для успешной работы в учреждениях интегрированного типа?	а) да; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет;	6,7 16 50,6 26,7	1,8 7,3 52,7 38,2
14.	Как бы Вы оценили уровень Вашей подготовки, полученной в вузе, к работе в учреждениях интегрированного типа?	а) высокий; б) скорее высокий, чем низкий; в) достаточный; г) весьма поверхностный; д) недостаточный;	0 4 26,7 52 17,3	0 7,3 29,1 41,8 21,8
16.	Дайте оценку степени решения проблемы подготовки педагогов для работы в учреждениях интегрированного типа по следующим критериям:	а) полностью решена; б) скорее решена, чем не решена; в) скорее не решена, чем решена; г) не решена;	1,3 22,7 66,7 9,3	3,7 14,5 67,3 14,5

Так, значительно большее число респондентов группы 1 (28%) считают себя хорошо информированными о проблеме интегрированного обучения и воспитания (10,9% – респонденты группы 2), и, напротив, 13,3% ответов респондентов группы 1 признаются в том, что практически ничего не знают об этой проблеме, тогда когда в группе 2 число таких ответов составляет 23,7%.

Полученные знания оказывают влияние на понимание особенностей системы специального образования: специфику работы в интегрированном учебном заведении в 30,7% случаев респонденты группы 1 связывают с особенностями организации учебного процесса (14,5% – группа 2). Большее значение респондентами группы 1 по сравнению с ответами респондентов группы 2 придается необходимости овладения знаниями и основными учениями работы в интегрированных учебных заведениях в рамках вузовского образования (98,7% и 90,9% соответственно), в то же время некоторая часть респондентов группы 2 (5,5%) не считают, что такие знания вовсе нужны будущему педагогу.

Респонденты группы 1 в 22,7% случаев полагают, что знаний и умений, полученных в вузе достаточно для успешной работы в интегрированных учебных заведениях. Респонденты группы 2 только в 9,1% ответов уверены в достаточности вузовской подготовки для решения практических профессиональных задач. И в то же время уровень подготовки к работе в учреждениях интегрированного типа, полученной в вузе, оценивают как весьма поверхностный или недостаточный 69,3% респондентов группы 1 и 63,6% респондентов группы 2. Полагаем, что такое соотношение

ответов свидетельствует о влиянии полученных теоретических знаний респондентами группы 1 на понимание специфики профессионально-педагогической реализации в условиях интегрированного обучения.

2. Характер эмоционально-нравственной (эмпатической) составляющей профессионально-педагогической готовности оказался менее детерминированным теоретическими знаниями, что проявилось в отсутствии существенных различий в характере ответов респондентов группы 1 и группы 2 (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительная характеристика сформированности эмоционально-нравственной составляющей профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях

№	Вопрос	Варианты ответа	Группа	Группа
			1	2
1.	Как вы относитесь к детям с особенностями психофизического развития?	А) отрицательно;	0	0
		б) равнодушно;	0	3,7
		в) с сочувствием;	5,6	40
		г) с жалостью;	9,3	7,3
		д) с желанием им помочь;	34,7	49
2.	По моему представлению ребенок инвалид – это...	а) обуза для родителей и государства;	0	1,8
		б) беспомощное существо, нуждающееся в опеке;	13,3	12,7
		в) объект жалости и сострадания;	0	1,8
		г) бесполезное для общества существо;	0	0
		д) человек, заслуживающий особого внимания и создания особых условий воспитания и обучения;	86,7	83,7
3.	Где, по вашему мнению, детям с особенностями психофизического развития правильнее получать образование?	а) индивидуально дома;	0	5,6
		б) в специальных учебных заведениях;	46,7	41,8
		в) в учебных заведениях интегрированного типа (совместно обучаться с нормально развивающимися детьми);	13,3	27,2
		г) в любом (из перечисленных выше) наиболее адекватном для ребенка;	40	25,4

4.	Какое, по Вашему мнению, воздействие окажет на нормально развивающихся детей совместное обучение их с детьми, имеющими особенности психофизического развития?	а) поможет в развитии толерантности;	20	29,1
		б) будет способствовать развитию чувства сопереживания, эмпатии;	54,7	58,2
		в) будет способствовать формированию озлобленности;	12	9,1
		г) будет тормозить их развитие;	13,3	3,6
15.	Оцените степень актуальности проблемы подготовки педагогов для работы в учреждениях интегрированного типа.	а) очень актуальна;	45,3	38,2
		б) скорее актуальна, чем нет;	48	52,7
		в) скорее неактуальна, чем актуальна;	6,7	7,3
		г) неактуальна;	0	1,8
22.	Какие качества, по Вашему мнению, необходимы педагогу для успешной работы в учреждении интегрированного типа (выделите пять самых важных качеств по приоритету)?	а) терпимость;	3	3
		б) организованность;	4	4
		в) самообладание;		
		г) сострадание;		
		д) профессиональная компетентность;	2	2
		е) действенность;		
ж) самостоятельность;				
з) тактичность;				
к) любовь к детям;				
л) наблюдательность, эмоциональная сдержанность;	1	1		
м) эмпатия;	5	5		
23.	Какое место, среди перечисленных ниже проблем специального образования, по Вашему мнению, занимает проблема готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях (проранжируйте предложенные варианты)?	а) проблема эмоционального выгорания;	4	5
		б) проблема качества образования;	1	1
		в) проблема готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях;	2	3
		г) проблема несоответствия содержания подготовки педагогов требованиям реальных профессиональных условий;	3	2
		д) проблема эмоциональной черствости;	5	4
е) проблема бездеятельной созерцательности;	6	6		

3. Особенности ответов респондентов обеих выделенных групп, раскрывающих мотивационную составляющую, позволили говорить о выраженной детерминированности их от полученного опыта (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительная характеристика сформированности мотивационной составляющей профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в интегрированных учебных заведениях

№	Вопрос	Варианты ответа	Группа	Группа
			1	2
12.	Ощущаете ли Вы недостаток знаний о детях с особенностями психофизического развития и системе специального образования?	а) да, потому что они необходимы для профессиональной деятельности;	38,7	41,8
		б) скорее да, чем нет (для общего развития);	49,3	41,8
		в) скорее нет, чем да;	12	14,6
		г) нет, они мне не нужны;	0	1,8
17.	Готовы ли Вы к самообразованию в области интегрированного обучения и воспитания детей?	а) да, меня интересует эта проблема;	8	7,3
		б) да, если возникнет необходимость;	68	63,6
		в) скорее да, чем нет;	13,3	9,1
		г) скорее нет, чем да;	10,7	18,2
18.	Хотите ли Вы работать в учебном заведении интегрированного типа?	а) да;	6,7	0
		б) скорее да, чем нет;	17,3	14,5
		в) скорее нет, чем да;	49,3	47,3
		г) нет;	26,7	38,2
19.	Что привлекает Вас в желании работать с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания?	а) желание помочь детям и их родителям;	65,3	52,7
		б) новизна ощущений;	4	1,8
		в) более высокая заработная плата;	10,7	5,5
		г) профессиональный долг;	4	9,1
20.	Что отталкивает Вас в желании работать с детьми имеющими особенности психофизического развития?	д) Ваш вариант ответа.	16	30,9
		а) недостаточность знаний и умений;	56	49,1
		б) психологическая неприязнь;	2,7	9,1
		в) нежелание;	4	5,5
21.	Сможете ли Вы успешно реализовывать профессиональные педагогические функции в интегрированном учебном заведении?	г) страх;	32	32,7
		д) Ваш вариант ответа.	5,3	3,6
		а) да, конечно;	4	1,8
		б) скорее да, чем нет;	46,7	45,5
		в) скорее нет, чем да;	40	45,5
		г) нет, я никогда не стану работать в интегрированном учебном заведении	9,3	7,2

Интересным является феномен ощущения недостатка в знаниях о детях с ОПФР в выделенных группах респондентов: 88% респондентов группы 1 ощущают недостаток этих знаний для решения профессиональных задач и для общего развития педагога, тогда как респонденты группы 2 испытывают такое состояние в 83,6%. На первый взгляд кажущаяся незначительной разница, при вдумчивом анализе означает, что наличие минимального багажа знаний рождает потребность в приобретении их, т.е. расширяются профессиональные горизонты.

Большее число респондентов группы 1 (89, 3%) по сравнению с группой 2 (80%) готовы к самообразованию в области интегрированного обучения и воспитания детей; 24% респондентов группы 1 проявляют желание работать в учебных заведениях интегрированного типа (26,7% опрошенных такого желания не проявляют), тогда как число таких желающих из группы 2 составило 14,5% (38,2% опрошенных не хотят работать в интегрированных учебных заведениях).

Основным мотивом в принятии решения работать с детьми с ОПФР является для обеих групп желание помочь детям и их родителям (65, 3% и 52,7% соответственно). Среди основных факторов, отталкивающих в принятии решения работать с детьми с ОПФР респонденты группы 1 называют недостаточность знаний и умений – 56%, страх – 32%. А респонденты группы 2 – в 49,1% случаев также называют недостаточность знаний и умений, в 32,7% – страх, в 9,1% – психологическую неприязнь. Такое распределение ответов явно свидетельствует о роли теоретических знаний в формировании мотивационной составляющей профессионально-педагогической готовности будущих педагогов.

Streszczenie

Profesjonalno-pedagogiczne przygotowanie przyszłych pedagogów do pracy w zintegrowanych szkołach/uczelnianach: uwarunkowania szkolnych doświadczeń

Artykuł dotyczy problematyki szkolnictwa specjalnego i systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na Białorusi. Autorka podjęła próbę dokonania empirycznej egzemplifikacji profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli w ich samoocenie, w aspekcie porównawczym i z odniesieniem do obowiązujących standardów kształcenia. Autorka przedstawia wieloaspektowość uwarunkowań profesjonalnego działania pedagogów w modelach zintegrowanego nauczania i wychowania. Na tym tle rysuje zadania związane z profesjonalizacją przygotowania zawodowego nauczycieli do pracy w systemie kształcenia zintegrowanego, a także wskazuje problemy występujące w obszarze kształcenia nauczycieli w tym systemie.

Natalia Grytsai

Preparation of Future Teachers for the Realization of Out-of-Class Work in Biology

In the article the system of preparation of future biology teachers for the realization of out-of-class work at school is described, the attention being focused on the importance of the „Methodology of out-of-class work in biology” course, its structure, conduct and teaching methods are analyzed.

The problem. The modern world creates new requirements for education: training of a creative, independent, comprehensively developed, spiritually rich and self-sufficient personality as well as a highly skilled specialist, specialist with a wide professional worldview that will substantially strengthen the democratic bases of a civil society¹.

The basic strategy of a teacher consists of the identification of individual students’ features, creation of favourable terms for development and self-knowledge, involving students in an active cognitive activity. Due to the single-mindedness of teachers’ actions, the cognitive activity acquires a truly active character.

Although a lesson unit is a basic form of training organization at school, the important place has also to be given to out-of-class work.

Out-of-class studies are to educate pupils’ cognitive interests and satisfy their individual cognitive requirements in a chosen field of knowledge. The knowledge that students get during out-of-class work, can be basic for the actualization of students’ vital experience, and for enriching and systematization of educational material which was studied during lessons, also for stimulating students to obtain deeper knowledge.

Unlike the academic activity, which is regulated by curricula, programs and time-tables, out-of-class work has a voluntary and creative nature. Such an activity requires the proper training of pedagogical personnel. Therefore,

¹ *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект), [ін:] Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття: у 3 кн, кн. 3: Модернізація освіти, авт.-упоряд.: В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін.; Міністерство освіти і науки України, Навчальна книга, Київ 2003, с. 251–266.*

a teacher should be able to conduct out-of-class studies in a methodically correct way, s/he has to be well-prepared for the organization of out-of-class work in a given subject.

According to our research the potential possibilities of out-of-class work in the modern school are not realized yet. The main reason for that is insufficient methodical training of teachers of biology.

258

The analysis of the latest research. The questions of method of out-of-class work in biology are examined during the study of an appropriate discipline theme of the „Method of teaching of biology” course („A school course of biology with the method of training”). During the first lecture questions about a place and importance of out-of-class work in the school educational process, specific features of out-of-class activity at school on the modern stage, cross -subject links are highlighted. However, one lecture is not enough to represent all the variety of forms and types of out-of-class studies which are conducted by school teachers.

As a result the necessity to find other forms of educational work to reach better students’ training must be determined.

The question of how to organize future teachers’ training preparing them for out-of-class work in biology in Ukraine hasn’t been enough researched yet. Today we have only methodological developments of scholars from other countries: M.N. Pankina², L.P. Smirnova, V.K. Lukankina³, V.D. Grevcova⁴ etc. Among modern academic studies on the theme the dissertation work of T.S. Ivakha is worth mentioning⁵. The author suggests that teachers attend a special course to study the methods of out-of-class work organization in chemistry.

The purpose of our research is to study the development and realization of the student training system for the realization of out-of-class study in biology, and also the importance of the motivation of the „Methodology of out-of-class work in biology” course.

Presentation of basic material. The system of future teachers training to realize out-of-class study in biology encompasses an educational process, pedagogical practice, botanical, zoological and field practices and students’

² М.Н. Панкина, *Совершенствование системы подготовки студентов пединститута к проведению внеклассной работы по биологии в школе*, автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук, спец. 13.00.02 „Методика обучения биологии”, Ленинград 1981, с. 20.

³ *Методическая подготовка молодых учителей-биологов к проведению внеклассной работы в школе: сборник научных трудов*, отв. ред. М.М. Левина, МГПИ, Москва 1976, с. 110.

⁴ В.Д. Гревцова, *Формирование профессиональных навыков и умений у студентов в процессе проведения внеклассной работы по биологии в средней школе*, [in:] *Вопросы воспитания школьников в обучении биологии: междуз. сборн. науч. трудов*, Ленинград 1985, с. 113–116.

⁵ Т.С. Иваха, *Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти”, Київ 2003, с. 21.

out-of-class work. In our opinion, it is essential that professional knowledge and abilities of future teachers be formed stage-by-stage. Every stage foresees mastering of a certain knowledge, forming the future teachers' abilities and skills: I stage foresees mastering of theoretical material in the methodology of out-of-class work in biology during a lecture course; II stage – strengthening and generalization of knowledge, forming of abilities and skills to realize out-of-class lessons on practical lectures; III stage – application of the knowledge and abilities that are obtained during pedagogical practice at school; IV stage – implementation of the research tasks of the methodology of out-of-class work in biology.

To improve student methodological training we develop the program of the „Methodology of out-of-class work in biology”⁶ course, its conduct and methodological recommendations for its realization in the system of professional training of teachers of biology. This course was realized at the Department of Methodology of Natural Sciences taught during the 7-th semester to the 4th year students of the specialty „Initial studies, biology” of the Institute of Pedagogical Sciences, at the International University of Economics and Humanities named after academic Stepan Demianchuk, during the period of 2001–2008. The introduction of the course filled that methodological gap which existed in the students' training when it comes to the issue of the realization of out-of-class work at school.

The tasks of the research: determination of the conduct of the „Methodology of out-of-class work in biology” course, taking into account the didactic requirements; choice of methods and organizational forms of studies; development of structure and maintenance of lessons in „Methodology of out-of-class work in biology”; drafting of control materials (tests) to organize the objective control on quality of knowledge, abilities and skills of students; approbation of the course in practice, verification of its effectiveness and proper correction.

The aim of the „Methodology of out-of-class work in biology” course is the realization of future teachers' theoretical and methodological training to conduct out-of-class lessons in biology at school.

The „Methodology of out-of-class work in biology” course is divided into 54 hours: 14 hours – lectures, 14 are practical ones, 14 – independent work, 12 – individual work. The study of the course is completed by an examination which consists of theoretical and practical parts. Maximal score of points for the course– 100, 20 – lecture work, 20 – independent work, 20 – individual tasks, 40 – module control.

Lectures:

1. Importance of out-of-class work in biology. Its forms and kinds (2 hours).
2. Students' biological associations (2 hours).
3. Types of group out-of-class work in biology (2 hours).

⁶ Н.Б. Грицай, *Методика позакласної роботи з біології: програма курсу*, МЕТУ ім. академіка Степана Дем'янчука, Рівне 2005, с. 23.

4. Organization of individual out-of-class work in biology (2 hours).
5. Student research work in biology in an out-of-class work format. Realization of phonological supervisions (2 hours).
6. Exploration trips (2 hours).
7. Organization of ecological and nature protection work with students (2 hours).

260

Thus, theoretical material presented at course lectures allows students to realize a task, to organize and conduct of out-of-class work in biology, its forms and kinds. It exposes the method of working in a group, and individual work, excursions, examines basic ecological and environment protection work assignments with students.

However, just theoretical training for students is not enough. Strengthening and generalization of knowledge, formation of the abilities and skills for out-of-class work is carried out during practical classes.

Practical classes are a logical continuation of the lecture course, although the themes are not analogical to the lectures. If during lectures students get acquainted with theoretical bases of organization and realization of out-of-class work in biology, during practical classes they work upon these questions. Thus, role-taking and business games, the use of new forms and methods, taking into consideration students' age features, are implemented. Future teachers also get methodological recommendations on the improvement of the scenarios of out-of-class activities.

The examples the themes of practical classes :

1. Planning of work in biology groups according to students' age.
2. Different forms of work on practical classes of a biology group.
3. Drafting and writing a script of a mass out-of-class event in biology.
4. Biological games.
5. Individual students' work with popular and scientific literature.
6. Realization of phonological supervisions.
7. Organization and realization of excursions dealing with nature.

To achieve the effective results of the „Methodology of out-of-class work in biology” course, we had to fulfill the following requirements: 1) create the atmosphere for cooperation that allows students to display initiative and independence; 2) stimulate future teachers to implement creative tasks (drafting of a plan of group work, week or ten-day period of biology, scenario of a biological intellectual game, mass events); 3) create a method for systematic evaluation of all educational students' activities by the methods of the verbal and writing questioning, testing; 4) encourage independent work, self-education (creation of „methodological boxes”, in which we can find plans for out-of-class events, excursions, tasks for phonological supervisions, games, cross-words, puzzles and so on); 5) encourage students to analyze their own work and work of their mates, find defects and ways of their removal; 6) design out-of-class events, teacher practice aiming at forming and improving the abilities for carrying out out-of-class classes in biology.

The conduct and structure of lessons was improved, the method of their improvement was elected, the forms of organization of educational and cognitive activities and control were determined according to these circumstances.

Students' independent work consisted in summarizing original sources, scientific works from magazines, methodical recommendations of biology studies and their analysis. In addition, future teachers made different visual tools for out-of-class classes, biological games, didactic cards, tables, charts. Students also worked upon some theoretical questions independently (for example, the theme „School biological press“).

Individual work consisted of the author's compendium of out-of-class events presentation. Students had to conduct classes with an academic group, then to prepare a self- evaluation, and respond to teacher's remarks.

The course in „Methodology of out-of-class work in biology“ finished with the final check (module control) which consisted of 40 test tasks. Such a number was chosen for a greater validity of the check. The results of test gave the real picture of the rise in students' level of knowledge.

The course efficiency was confirmed by the students' questionnaire. In particular, the answers to the question concerning the effectiveness of the course were as follows: 78,6% students admitted that the course deepened their knowledge in the methodology of biology training considerably; 21,43% students answered that course partly helped to get knowledge in the methodology of organization of out-of-class study at school.

The most up to date, in the opinion of future teachers, were such questions as: method of conducting out –of- class trips(25%), form and types of out-of-class classes in biology (17,9%), work in groups (17,9%), planning of weeks and ten-day periods of biology (14,3%), planning of work in groups (14,3%), organization of nature protection work (7,2%).

Conclusions. To sum up it is necessary to stress the fact that the introduction of the „Methodology of out-of-class work in biology“ course is dictated by the requirements of the present time. This course is an important component part in the system of future teacher training in biology and, in our opinion, deserves to get its place in the professional composition of future teachers' training.

The results of our research confirms that the course introduction „Methodology of out-of-class work in biology“ is quite an effective way to improve the students' training in out-of-class study in biology at school.

References

Гревцова В.Д., *Формирование профессиональных навыков и умений у студентов в процессе проведения внеклассной работы по биологии в средней школе*, [in:] *Вопросы воспитания школьников в обучении биологии: межвуз. сборн. науч. трудов*, Ленинград 1985, с. 113–116.

- Грицай Н.Б., *Методика позакласної роботи з біології: програма курсу*, МЕГУ ім. академіка Степана Дем'янчука, Рівне 2005, с. 23.
- Іваха Т.С., *Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти”, Київ 2003, с. 21.
- Методическая подготовка молодых учителей-биологов к проведению внеклассной работы в школе: сборник научных трудов*, отв. ред. М.М. Левина, МГПИ, Москва 1976, с. 110.
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект)*, [in:] *Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття: у 3 кн*, кн. 3: *Модернізація освіти*, авт.-упоряд.: В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін.; Міністерство освіти і науки України, Навчальна книга, Київ 2003, с. 251–266.
- Панкина М.Н., *Совершенствование системы подготовки студентов пединститута к проведению внеклассной работы по биологии в школе*, автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук, спец. 13.00.02 „Методика обучения биологии”, Ленинград 1981, с. 20.

Streszczenie

Przygotowanie przyszłych nauczycieli biologii do pracy poza klasą

Artykuł prezentuje analizę znaczenia w kształceniu przyszłych nauczycieli kursu *Metodyka pracy poza klasą podczas lekcji biologii*. Autorka dokonuje charakterystyki jego struktury, sposobu finansowania oraz polecanych metod pracy. Wychodząc z założenia związanego z wyzwaniami współczesnego świata w kontekście nowoczesnej edukacji (adekwatnej do jego właściwości), przedstawia potencjalny metodyczny model pracy poza klasą, w kontekście modelu realizowanego w warunkach systemu edukacji obowiązującego na Ukrainie. Odwołuje się do koncepcji kształcenia w innych krajach, proponując konkretne rozwiązania przyjęte w konstruowanym modelu pracy nauczyciela, począwszy od sposobu teoretycznej i praktycznej prezentacji podstawowego materiału na poszczególnych etapach, przez wskazanie sposobu organizacji zajęć lekcyjnych, tematyki i struktury zajęć.

Yurii Pelekh, Mykola Levshin

Valuable and Meaningful Orientations of a Future Teacher Within the Framework of Planning of Personally Oriented Technologies of Studies and Education

Research updateness

Modernization of the system of education as a social institution which influences the consciousness of citizens and which is one of the basic factors of personality formation is caused by the need for social, economic and political changes in the Ukrainian society.

Reacting to the needs of rapid and changeable society, pedagogical education in all of its components requires the adequate reaction of pedagogical public to the realization of the needs of up-to-date life. First of all, these are structural changes in the determination of the concept of “pedagogical competence”, introduction of pedagogical innovations in practical activity, differentiation (taking into account the European system of education) of content and technologies of professional training of teachers, consideration of the best historical (androgenic) and modern acquisition of domestic and world pedagogical idea, modernization of authentic (ethnological) principles of future teachers training system formation.

The updateness of the problem of future teachers training system planning increases because of the uncertainty in which higher school is forced to function nowadays: a student is to be ready to a professional life, the terms and quality of which change quickly. It determines objective factors which have a substantial influence on the reconsideration of theoretical bases of teaching and educational system of higher school. Overcoming of the reproductive style in application of theoretical and methodical principles of valuable and meaningful readiness formation of a future teacher to professional activity will provide students’ cognitive activity and professional creativity and will become one of the strategic directions of modernization of professional training (it is necessary to carry out the transition from the adaptive

and disciplinary model of knowledge acquisition to the personally centered model of professional self-development of a student, as a result of his or her valuable and meaningful readiness to the realization of professional activity). A social order on the proper determination and application of aims, tasks, forms in a teaching and educational process of higher educational establishments which have to influence the quality of education and first of all, to form an expert who is ready for a fast and flexible change of his or her life activity with reference to the information society, appears before higher school under the conditions of information and technological revolution .

The analysis of publications on the issue of the research

We analyzed the basic tendencies of modern pedagogical deontology on certain scientific directions which are studied by domestic and foreign scientists:

- a) researches of axiological theory (O. Asmolov, G. Andreyeva, F. Basin. B.Bratus', P. Vlasov, P. Ignatenko, I. Nadol'niy, F. Shcherbak, V. Yadov);
- b) researches of the concept of "sense" (P. Gal'perin, S. Gusev, O.M.Leont'yev, D.O. Leont'yev, O. Lobok, G. Tul'chinskiy, V. Frankl);
- c) professional readiness of future teachers to work at school (B.G.Anan'yev, G.S. Kostyuk, O.M. Leont'yev, O.O. Leont'yev, A.F. Linenko, O.G. Moroz, V.K.Mayboroda, G.O. Nagorna, O.M. Pekhota, S.L. Rubinshtein);
- d) researches of the structuralization of pedagogical skills – on pedagogical functions (O.A. Abdullina, V.F. Zhovtobryukh, V.O. Kankalik, N.V. Kuz'mina, G.F. Ponomareva, T.V. Simonenko, A.I. Shcherbakov), raising and decision of pedagogical tasks (V.I. Bondar, S.U. Goncharenko, M.B.Yevtukh, I.A. Zyazyun, L.V. Kondratova, O.Ya. Savchenko, S.O. Sisoyeva, L.F. Spirin, V.M. Tarasova, V.F. Shatalov), pedagogical process control (V. Andreev, O. Bodalyov, S. Dubenko, V. Lugovyy, G. Lelikov, L. Mishchenko, N. Nizhnik, V. Slastyonin).

Research methodology

Technologies of studies and education are specific displays of the family concept of "pedagogical technology" that function in a dynamic unity. Their distribution is carried out for the selection of the subjects of certain researches.

Analyzing the concept of "pedagogical technology", S. Sysoyeva lists over 300 of its signs. Among them:

- rational method of achievement of the consciously formulated educational (teaching and educational) purpose; science; pedagogical system; pedagogical activity;

- systematic and activity approach to the educational process;
- art of teacher; model; means of optimization and modernization of an educational process; as a procedural component of educational process;
- integral approach in education.

Some researchers – V. Bespal'ko, S. Arkhangel'skiy, T. Il'yina, N. Kuz'mina, L. Viktorova – suggested creating the graphic models of the pedagogical systems which illustrate the interaction of subjects and objects of teaching and educational process to achieve a certain result.

In spite of the progressiveness of the offered methodological approach they have certain nonconformity with integral and synergetic requirements:

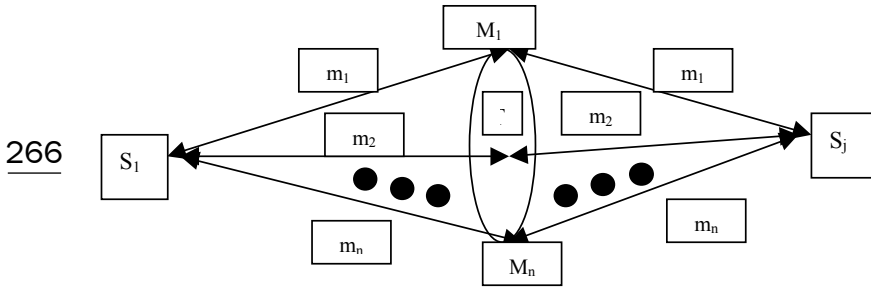
- a) the space reflection of subjects and objects of educational process creates each time closed systems which practically are not subject to addition;
- b) the subjects of educational process are lost in a plenty of objects which are considered;
- c) all of them were formed on the basis of a certain system forming factor, which limited the possibility of this pedagogical system to illustrate the multiplicity of approaches.

We offer a spatial model of the personally oriented technology of studies and education (*see picture 1.*), where $S_1 \dots S_5$ are subjects of teaching and educational process; $M_1 \dots M_n$ are prototypes of fundamental factors of the personally oriented studies and education; $r_1 \dots r_n$ – illustrate joint activity of subjects of studies and education in relation to their realization. The second part (*see picture 2*) decrypts the value of space T) and has such determination:

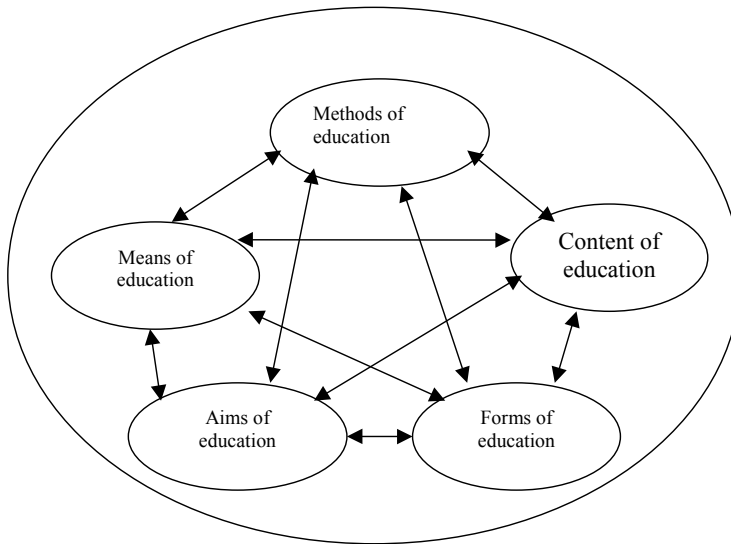
“Pedagogical technology in higher educational establishments it is a number of the grounded projective actions of $R_1 \dots R_2 \dots R_P$, carried out by the subjects of teaching and educational process in higher educational establishments with the purpose of preparation of specialists according to the requirements of information society”. This model represents the levels of many-sided cooperation of subjects of teaching and educational process (a teacher – a student; a teacher – a group of students; teachers - student and dynamics of intercommunications between the various components of the methodical system. Effective technology is impossible without their grounded planning.

The fact that these components are not indicated in the space (*see picture 1*), but are decrypted only in *picture 2*, creates the possibility of various interpretation of these intercommunications up to an interpenetration.

Picture 1. Model of the personally-oriented technology of education



Picture 2. Model components



Notice that every projective action aims to create a certain system or subsystem, models, as in the process of the research we discovered a generalization for various approaches of interpretation of the term “planning” (planning is a future creation (Z. Slepkan’); for the realization of construction of the adequate system of subject and converting actions (S. Maksymenko); for the stage-by-stage construction of future steps of cognitive activity of students (M. Yevtukh, O.Serdyuk); for forming of normative concepts (models) of pedagogical activity and creation of projects of such an activity (V. Bondar); there is creation of certain systems (models) on the basis of certain initial conditions for a thesaurus and didactic modeling (I. Zyzyun).

On this basis we combined them into a general determination: “The psychological and pedagogical planning (P) is a creation of the pedagogical system, subsystem, model on the basis of the determined purpose, determined and investigated theoretical and methodological principles”.

The pedagogical planning can be of three types:

- a) a choice of a certain plural of objects from a determined range (for example, at development of educational objects maintenance and their structuralization, when the necessary choice of educational material is carried out on the basis of certain science or system of sciences);
- b) the addition to the certain system of the newest components and system of interrelations with the elements of discovering;
- c) the realization of entropy, absorption of the certain system by other system with more proof structure.

The concept of “educational modeling” that is widespread in educational establishments combines all types of planning.

The determinatives of the personally oriented approach to the educational process selected by the different researchers are represented in a model:

- 1) the subject-object cooperation of the educational process participants;
- 2) the realization of methodological (M1), logical (M2), semantic (M3), procedural (M4), motivational (M5), the component of conditioning for self-development (M6), self-education (M7), self-training, self-organization (M8), self-determination (M9), providing of axiological realization (M10) – universal values (humanism, patriotism, values of native culture and other cultures), development of essence qualities of thought (M11), creativity, system, reflexivity and so on, observance of psychological and hygienic requirements to the organization of labor (M12), etc.

Some directions can belong to a certain class (they can be selected with an identical color). They can acquire a certain level of specification.

The space the model takes place in is informative and culture creative (V. Andruschenko, M. Mykhal’chenko).

The advantage of such spatial model consists not only in the selection of studies subjects, underlining their active cooperation but also in possibility of synthesis of various pedagogical directions of education reformation, in particular the realization of the personally oriented approach. The pointed out model has the universal character and enables to carry out localization of all higher educational establishments, for example, pedagogical.

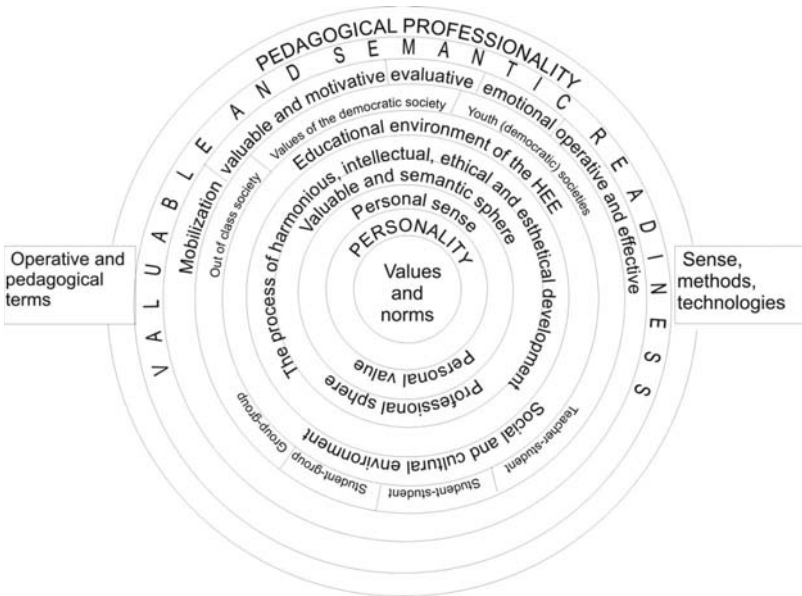
Discussion

Let’s look close at the description of an axiological factor (M10) in the system of the personally oriented approach of an educational process.

We examine the formation of this factor in the structure of a personality which has the following kind:

Picture 3. Structure of personality

268



Consequently, the pedagogical process of future specialist’s personality formation in modern educational space has to be conducted in the conditions of changing the axiological references toward the centralization of a meaningful approach within the limits of which the creation of general theoretic notions about the meaningful measuring of human life is carried out. The meaningful approach sets new references for a transition from the analysis of vital functions to the consideration of life creation, from “psychology of personality that changes in the changeable world” (O.G. Asmolov), to psychology of “personality that operates and changes itself and its vital world” (D.O. Leont’ev).

The meaningful sphere of personality is examined as a specially organized aggregate of meaningful structures and connections between them that provides the meaningful adjustment of specialist’s vital functions. The semantic analysis of sense understanding approaches was outlined by L.S. Vygotsky, O.M. Leont’ev, O.G. Asmolov and the others. It testifies that exactly the concept of sense directly characterizes human life.

L.S. Vygotsky grounded a concept of “sense” as an opposition “sense – value”, analysing it in the context of personality consciousness construction. V.K.Vilyunas offered the summarizing term of “meaningful formations”, the basic trait of which is that they don’t represent the objective properties of

things, but their attitudes toward satisfaction of the subject necessities. J.V. Subotsky named these meaningful formations the constituent of consciousness which is responsible for the direct connection of personality with the surrounding reality. The scientist pointed out the multidimensional nature of meaningful formations which lie in the different degree of their influence on people's behavior and in the different degree of their realization.

Subsequent development of notions about meaningful formations resulted in the understanding of the latter, as the specific basic unit of specialist's personality (O.G. Asmolov, B.S. Bratus' and others), new cognitive formation (G.O. Ball, I.D. Bekh, M.I. Boryshevsky, S.D. Maksymenko, N.O. Mykhal'chuk, J.V. Pelekh and others). In scientific literature one can find such properties of specialist's formation, as derivative of this category from the personality's real life, his objective and subjective position in the society, and independence of the consciousness.

D.O. Leontyev has formulated some general principles of the sense problems: 1) sense is generated by the real relations which bind personality to objective reality; 2) the sources of meaning creation are necessities and reasons of a man; 3) sense is procedural and executes the function of practical activity regulation; 4) meaningful neologisms do not exist in the isolated forms, they form the unique difficult system¹.

The meaning creation influences the formation of specialist's professionalism, his readiness for future pedagogical activity in the modern conditions of the teaching activity development is given farther (see Pict 4).

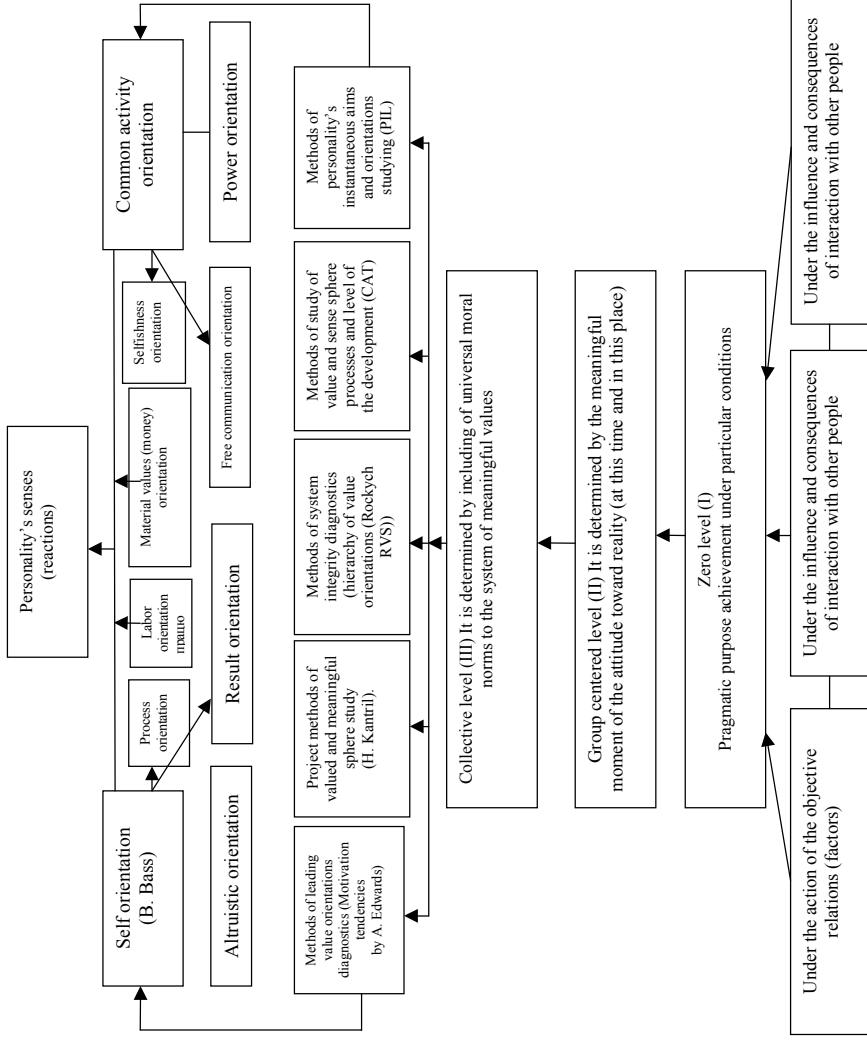
The professional formation of personality is examined through the prism of the process of its integral development, where a subject of activity is the "center of social situation" and determined by the activity of an individual in it. Thus, professional development foresees aspiring of a specialist to the "professional growth", perfection of important qualities and properties within the limits of algorithm of cognitive valuable and meaningful neologisms forming.

The concept of valuable and meaningful basis of educational activity is determined by the system of the values orientations and personal meanings of students, directed towards the awareness and acceptance of educational activity as personally significant in the context of their professional training.

The structure of valuable and meaningful basis of students' educational activity (as pedagogical basis) is formed cognitive (awareness of educational activity by person, expressive and conceptual notion of it as an important, significant side of human life), affective (students' emotions and feelings which arise during implementation of educational activity and represent its maintenance and value) and active (selective attitude to the process of educational activity, readiness to studies and creative character of educational actions) components.

¹ Д.А. Леонтьев, *Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции*, "Вопросы философии" 1996, №. 4, с. 15–26.

Picture 4. The process of personality's meaningful values system formation



Thus, cultural development of teacher's personality through the accumulation of the values experience is a major factor of his/her spiritual updating and points at freedom in self-determination. Thus, the aim is an accumulation of those values which traditionally are stimuli of human life and activity. Thus, having selected the valued mentality (valuable and meaningful formations) as a center of axiological theory and having characterized the system of values which are the constituents of this theory in pedagogical consciousness, I.B. Kotova and E.N. Shyyanov defined its basic elements:

- a) values which related to personality's awareness of his/her own role in a social sphere;
- b) values which satisfy requirements in communication;
- c) values which are oriented at self-development of creative individuality;
- d) values which enable an individual to carry out self-realization;
- e) values which enable the satisfaction of practical possibilities².

So we can draw a conclusion, that any value pulls out one or a few kinds of requirements to the personal behaviour and is fixed sometimes by the group of the values equivalents. Therefore, in the behaviour causality of a future teacher (especially during professional activity) there are some methodical actions, predefined exceptionally the consequence and value factors. Conceptually we have determined a place and role of a valuable and meaningful sphere in the forming of a future teacher's personality (see Pict. 5).

Picture 5. Place and role of valuable and meaningful sphere in:

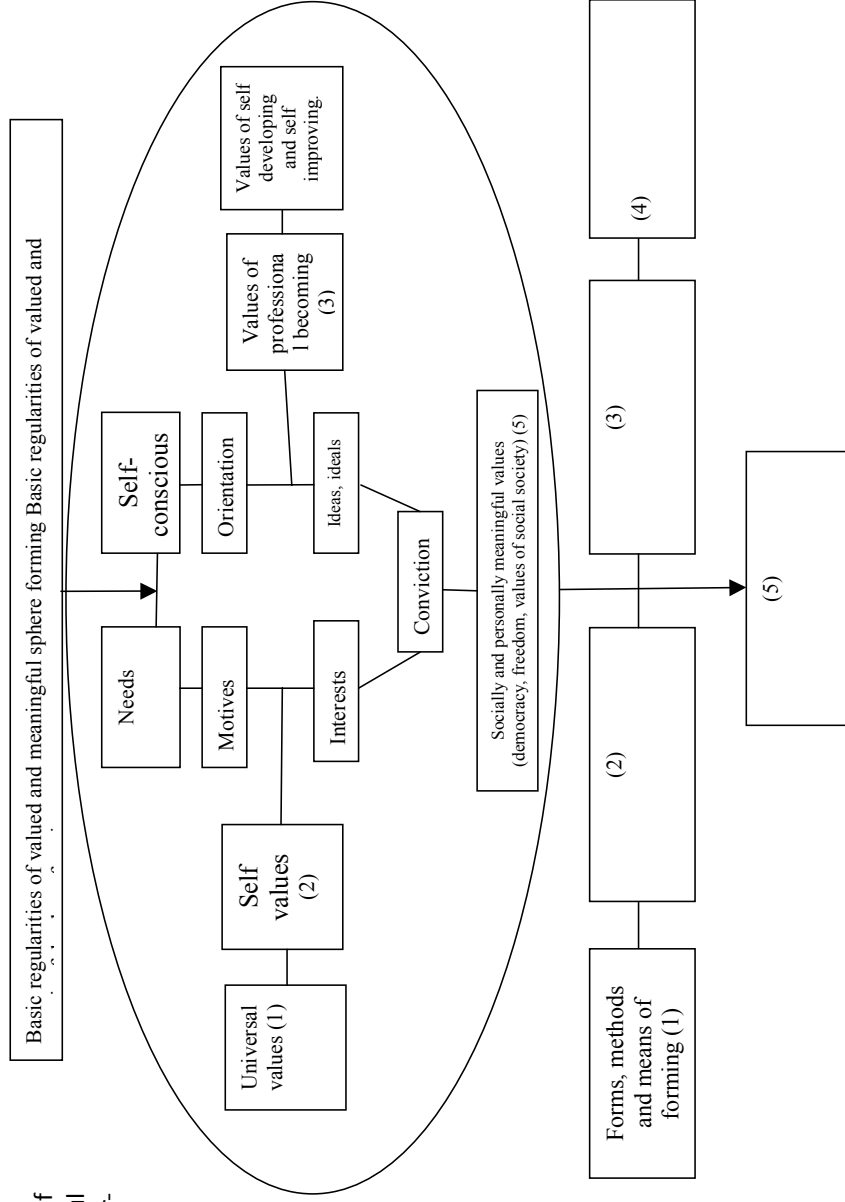
- professional formation;
- personal intellectual and spiritual growth;
- decision of important vital and professional problems;
- intercourse and creation of safe environment.

Some researchers, such as I. S. Artyukhova³ establish, that values common to all mankind must be the basis for all school subject methods. Consequently, the determining feature of the valuable and meaningful maintenance of education is that it can not exist without the proper procedural constituents – methods, technologies, forms and others. Apart from the influence of external standard constituents on the maintenance of the valuable and meaningful education, now there are emotional and valued personal elements which are able to promote uniqueness and increase the efficiency of educational process in situation circumstances. On the basis of such personally valued influence an educational process is based on two constituents: exposition of educational material on the basis of gained values experience. The latter, formed on the basis of general development of personality its motivational, moral sphere, is accumulated most actively in

² И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, *Философские основания современной педагогики*, Изд-во РГПУ, Ростов-на-Дону 1994, с. 142.

³ И.С. Артюхова, *Экокультурные ценности современных подростков* [Текст]: [Учащихся сред. шк.], "Социокультурные аспекты экологического воспитания школьников", Москва 2000, вып. 2, с. 33–43.

Picture 5. Place and role of valuable and meaningful sphere in future teacher personality formation



the activity and behaviour sphere of human relations, in the area of moral, ethic, spiritual and valuable relations. In P.I. Florensky's opinion⁴, personality grows and becomes self-asserted just in a cultural environment. The base of this process is the mechanism of future teachers' personal development, formation of new links of their moral self-consciousness, which has the role of cognition and comprehension of authentically cultural root of the people. Therefore, a future teacher identifying himself as a part of the people, the planet, the Universe, forming the sense of internationalism, is able to understand the deep culture sources of the people of his country and the whole world. Values which are the basis to national customs, traditions, become for a future teacher the effective mechanism of social experience transmission, continuation of society genotype and make the new stratifications in a cultural and values layer.

⁴ П.А. Флоренский, *Столп и утверждение истины (Опыт православной теологии в двенадцати письмах)*, "Путь", Москва 1914.



Noty o autorach

Joanna Aksman, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: pedagogika medialna, edukacja medialna, wychowanie przez sztukę, diagnostyka pedagogiczna;
e-mail: joannaaks@interia.pl.

Ewa Augustyniak, dr, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie; zainteresowania naukowo-badawcze: dydaktyka oraz kształcenie dorosłych, szkolnictwo wyższe, zarządzanie w kulturze, a w szczególności kultura organizacyjna szkoły;
e-mail: ewaa@agh.edu.pl.

Elena Bocharova, assistant prof., Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages, Ukraina; zainteresowania naukowo-badawcze: comparative pedagogical science, socio-pedagogical support of the gifted children in Poland, gifted children in Ukraine;
e-mail: lenabotcharova@rambler.ru.

Anna Gawel, dr, Uniwersytet Jagielloński; zainteresowania naukowo-badawcze: edukacyjne aspekty promocji zdrowia, świadomość zdrowotna, kultura zdrowotna szkoły, teoria wychowania zdrowotnego;
e-mail: anna.gawel@uj.edu.pl.

Alina Górniok-Naglik, dr, Uniwersytet Śląski w Cieszynie; zainteresowania naukowo-badawcze: edukacja kulturalna, komunikacja w procesach dydaktycznych, problematyka kształcenia z pogranicza pedagogiki humanistycznej, edukacji estetycznej i dydaktyki.

Agnieszka Guzik, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: młodość – dorosłość, relacje uczeń – nauczyciel, kompetencje nauczyciela wychowawcy, wychowanie bez porażek Gordona, pedagogika Marii Montessori;
e-mail: a.guzik@poczta.fm.

Natalia Grytsay, doc. dr, International University of Economics & Humanities named after Academician Stepan Demianchuk, Ukraina; zainteresowania naukowo-badawcze: teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem metodyki kształcenia poza klasą, w kontekście modelu realizowanego w warunkach systemu edukacji obowiązującego na Ukrainie;
e-mail: mail@regi.rovno.ua.

Вера Хитрюк, doc. dr, Baranovich State University, Białoruś; zainteresowania naukowo-badawcze: problematyka szkolnictwa specjalnego i systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na Białorusi;
e-mail: hvv64@tut.by.

Maria Jodłowiec, dr, Uniwersytet Jagielloński; zainteresowania naukowo-badawcze: pragmatyka językoznawcza, w szczególności zagadnienia związane z rozumieniem języka w procesie komunikacji, oraz dydaktyka języka obcego, zwłaszcza pragmatyka interjęzykowa;
e-mail: maria.jodlowiec@uj.edu.pl.

Justyna Miko-Giedyk, mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; zainteresowania naukowo-badawcze: pedeutologia, pedagogika społeczna, socjologia edukacji, socjologia obszarów wiejskich.

Anna Kożuh, prof. nadz. dr hab., Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: dydaktyka, pedeutologia, komparatystyka; obszary jej poszukiwań naukowych koncentrują się na problemach efektywności współczesnych metod kształcenia oraz jakości i modyfikacji procesu kształcenia; w pracach badawczych analizuje nowatorskie metody kształcenia, pomiar jego wyników i kompetencje pedagogiczne, głównie w obszarze szkolnictwa wyższego;
e-mail: ania.kozuh@interia.eu.

Robi Kroflič, prof. nadz. dr hab., Univerza v Ljubljanie, Słowenia, zainteresowania naukowo-badawcze: autorytet w pracy pedagoga, wychowanie moralne oraz strategia rozwoju wychowawczego szkół i przedszkoli;
e-mail: robi.kroflic@guest.arnes.si.

Ewa Krysakowska-Budny, mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: metodyka i fonetyka nauczania języka angielskiego, wykorzystanie NLP (neurolingwistycznego programowania) w nauczaniu języka angielskiego;
e-mail: ewa.krysakowska@ksw.edu.pl.

Aleksandra Litawa, mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą głównie andragogiki (członek Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego) i koncentrują się

wokół zagadnień kształcenia ustawicznego, edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych;
e-mail: alitawa@wp.pl.

Mykola Levshin, dr, The Institute of Higher Education APS of Ukraine, The Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; zainteresowania naukowo-badawcze: kształcenie nauczycieli w aspekcie wyzwań i potrzeb współczesnego świata, funkcji edukacji i elementy deontologii pedagogicznej;
e-mail: levshin_nikola@mail.ru.

Andrzej Mirski, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: psychologiczne aspekty twórczości, postawy twórcze jednostki;
e-mail: andrzej.mirski@neotrada.pl.

Tomasz Niemirowski, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowo-badawcze: aspekty teoretycznego rozwoju człowieka, a zwłaszcza kwestia, czym jest rozwój (aspekty metafizyczne) i jak można osiągnąć jego pełnię w różnych dziedzinach; prowadzi badania nad filozoficznymi podstawami psychologii i pedagogiki, koncentrując się na etyce i antropologii filozoficznej;
e-mail: tomaszniemirowski@poczta.onet.pl.

Yuriy Pelekh, prof. dr, Prorector of International University of Economics & Humanities named after Academician Stepan Demianchuk, Ukraina; zainteresowania naukowo-badawcze: kształcenie nauczycieli w aspekcie wyzwań i potrzeb współczesnego świata, funkcji edukacji i elementy deontologii pedagogicznej;
e-mail: pelekhyurii@ukr.net.

Jolanta Pułka, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowo-badawcze: metodologia badań społecznych, funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej, projektowanie działań profilaktycznych, problematyka kompetencji społecznych;
e-mail: jolanta.pulka@gmail.com

Gabriele Simoncini, prof. dr, John Cabot University, Włochy; zainteresowania naukowo-badawcze: nauki polityczne i stosunki międzynarodowe, a także tematyka integracji europejskiej, polityka porównawcza, ideologia polityczna, polityka ludobójstwa; prowadzi prace w zakresie nauk politycznych, obejmujące Europę, ze szczególnym uwzględnieniem Europy Wschodniej; obecnie jego działalność naukowa i publicystyczna koncentruje się na zagadnieniach polityki etnicznej, tożsamości narodowej, konfliktowości i integracji europejskiej, zaawansowanych metod kształcenia prywatnego i globalnego;
e-mail: gsimoncini@genf.it; www.gabrielesimoncini.it.

Ludmila Shatalova, prof., Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov, Rosja; zainteresowania naukowo-badawcze: wymiary kształcenia jednostki w kontekście kompetencji niezbędnych w świecie współczesnym, ze szczególnym akcentem na kulturowe czynniki rozwoju i doskonalenia człowieka;
e-mail: grafinja@inbox.ru.

278

Monika Stachowicz-Piotrowska, mgr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; zainteresowania naukowo-badawcze skupiają się wokół pedagogiki ogólnej i psychologii, a w szczególności problematyki związanej z wybranymi cechami nauczyciela oraz agresją wśród uczniów;
e-mail: moniqas@o2.pl.

Andrzej Szyszko-Bohusz, prof. dr hab.; Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze oscylują w obszarze teorii wychowania i pedagogiki holistycznej.

Ewa Willim, dr hab., prof. nadzw. Krakowskiej Akademii, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze: filozofia języka i językoznawstwa, generatywna teoria składni, interakcje między składnią i semantyką języka naturalnego, angielsko-polskie językoznawstwo porównawcze, rozwijanie kompetencji językowej w języku drugim;
e-mail: ewa.willim@uj.edu.pl.

Beata Zinkiewicz, dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół następujących obszarów: funkcjonowanie współczesnej kurateli sądowej, rozwiązania innowacyjne w instytucjach profilaktyczno-resocjalizacyjnych dla nieletnich, rodzina w systemie opieki i profilaktyki społecznej;
e-mail: b.zinkiewicz@op.pl.