

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

ChAT

Wydawnictwo
Naukowe

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM X: 2019 NR 1(26)**

**PATRONAT NAUKOWY:
ZESPÓŁ PEDAGOGIKI OGÓLNEJ
I TEORII WYCHOWANIA
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

Jaroslav Balvin, Stanislav Bendl, Reinhold Boschki, Mária Bratská, Elżbieta K. Czykwin,
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,
Alena Vališová, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny),
Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego),
Renata Nowakowska-Siuta (z-ca redaktora naczelnego),
Stefan T. Kwiatkowski (sekretarz redakcji),
Izabela Kochan (członek redakcji)

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Broniewskiego 48
01-771 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2019

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski, Izabela Kochan

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk i oprawa: Partner Poligrafia Andrzej Kardasz
ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

Nakład: 100 egz.

Spis treści

ROZPRAWY

- Bogusław Śliwerski – *Mistrzowska szkoła badań pedagogicznych Marii Dudzikowej* 9
- Józef Górniewicz – *Idea melioryzmu w twórczości naukowej Profesor Marii Dudzikowej. Założenia i jeden przykład* 25
- Mariusz Dembiński – *Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów* 41
- Jolanta Sajdera – *Refleksja nad obszarami aktywności naukowej Marii Dudzikowej inspirowana socjologiczną teorią wychowania Floriana Znanieckiego* 67
- Przemysław Paweł Grzybowski – *Marii Dudzikowej postulat szlachetnego śmiechu uczniowskiego* 83
- Grażyna Genowefa Gajewska – *Funkcje opieki wyznacznikiem zmian przestrzeni współczesnej edukacji dzieci i rodziców* 103

DONIESIENIA Z BADAŃ

- Erkki Nevanperä – *Follow-up research about juvenile degree school students' entrepreneur intentions and entrepreneur roles. Post-doc – study in the context of international entrepreneurship education*... 127
- Zofia Okraj – *Krajowe ramy kwalifikacji a twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich – relacja z badań*.... 173
- Agnieszka Szymańska – *Strategia Badania Doświadczenia Dzieci na przykładzie sytuacji hamowania ich aktywności* 193

Z WARSZTATU PEDAGOGA

- Renata Nowakowska-Siuta – *Kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez naukę języka obcego - Teaching English in Poland Program (TEIP)* 217
- Ewa Bochno – *Uczyć zespołowości zespołowością. Refleksje na marginesie pracy ze studentami nad lekturą M. Dudzikowej, Pomyśl siebie ... Minieseje dla wychowawcy klasy* 227
- Dominika Zakrzewska-Oleńczka, Urszula Markowska-Manista – *„Obdarzanie obopólne” – mistrz i uczeń w indywidualnym i wspólnym świecie naukowym* 237
- Andrzej Michalski – *O potrzebie humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości* 257

RECENZJE

- Andrei Ahapau – *Recenzja książki „Ojcostwo i jego odłony”, red. Ks. Janusz Mastalski, ks. Grzegorz Godawa, Katarzyna Kutek-Sładek, Łukasz Ryszka, Kraków 2018, s. 232*.....285
- Bogusław Śliwerski – *Elżbieta Plóciennik, „Mądrość dziecka – predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania”, Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2018, ss. 339*.....289

VARIA

- Justyna Miko-Giedyk – *Autorytet nauczyciela w ujęciu Profesor Marii Dudzikowej - wierszem pisany*.....301
- Mariusz Dembiński – *Wiersze poświęcone Marii Dudzikowej*.....307

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

- Bogusław Śliwerski – *Liberalna ideologia (w) edukacji*309

AUTORZY313

INFORMACJE DLA AUTORÓW315

Contents

DISSERTATIONS

- Bogusław Śliwerski – *Maria Dudzikowa's Master school of pedagogical research* 9
- Józef Górniewicz – *The idea of Meliorism in scientific creativity of Professor Maria Dudzikowa. Assumptions and one example* 25
- Mariusz Dembiński – *Szkołownia as a cultural conceptualization of Summer Schools of Young Pedagogues* 41
- Jolanta Sajdera – *Important reading list. The thoughts on the areas of the academic activity of Maria Dudzikowa inspired by The Sociology of Education by Florian Znaniecki* 67
- Przemysław Paweł Grzybowski – *Maria Dudzikowa's postulate of noble student laughter*..... 83
- Grażyna Genowefa Gajewska – *Function of caring as indicators of change in space of children's and parent's contemporary education* 103

FROM EMPIRICAL RESEARCH

- Erkki Nevanperä – *Follow-up research about juvenile degree school students' entrepreneur intentions and entrepreneur roles. Post-doc – study in the context of international entrepreneurship education* 127
- Zofia Okraj – *National qualification framework and creative didactic work - academic teachers' experiences - report from research*..... 173
- Agnieszka Szymańska – *The Strategy of Children's Experience Analysis on the example of the situation of constraining their activity* 193

FROM THE PEDAGOGUE WORKSHOP

- Renata Nowakowska-Siuta – *Building intercultural sensitivity through foreign language learning – Teaching English in Poland Program (TEIP)* 217
- Ewa Bochno – *Teaching teamwork by means of teamwork. Reflections on the margins of classwork with students on reading M. Dudzikowa, Think your own self. ...Mini-essays for class teachers*..... 227
- Dominika Zakrzewska-Oleędzka, Urszula Markowska-Manista – *„Mutual sharing” - master and student in the individual and common scientific world* 237

Andrzej Michalski – *The need for school humanization in terms of language of values*257

REVIEWS

Andrei Ahapau – *Review of the book „Fatherhood and its views”, edited by Fr. Janusz Mastalski, priest Grzegorz Godawa, Katarzyna Kutek-Sładek, Łukasz Ryszka, Kraków 2018, p. 232*285

Bogusław Śliwerski – *Elżbieta Płóciennik, „The Wisdom of a Child - predispositions, manifestations, support perspectives”, Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2018, ss. 339*289

VARIA

Justyna Miko-Giedyk – *The teacher’s authority in the view of Professor Maria Dudzikowa - a poem written*301

Mariusz Dembiński – *Poems dedicated to Maria Dudzikowa*307

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Bogusław Śliwerski – *Liberal ideology (in) education*309

AUTHORS313

INFORMATION FOR THE AUTHORS315

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

Mistrzowska szkoła badań pedagogicznych Marii Dudzikowej

Zmarła jesienią 2018 r. wybitna pedagog szkolna i teoretyk (samo-) wychowania z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – profesor Maria Dudzikowa pozostawiła kolejnym pokoleniom nie tylko liczne rozprawy naukowe, które wyszły spod jej pióra, ale także zawarty w nich metodologiczny warsztat badawczy znacząco wpisujący się w naukoznawstwo. Nie bez powodu kierowała w Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk przez dokładnie ćwierć wieku Letnimi Szkołami Młodych Pedagogów, które stawały się z każdym rokiem interdyscyplinarnym spotkaniem młodych adeptów nauki z mistrzami nauk humanistycznych, społecznych, a nawet nauk o sztuce czy nauk medycznych. Każdy bowiem temat wiodący, który spinał w ciągu jednego tygodnia bloki tematyczne debat naukowych z udziałem uczonych różnych dziedzin, musiał być poddawany swoistego rodzaju dyskursywnej obróbce, dyskusjom, analizom i wielostronnym sporom, żeby można było dociekać prawdy o istniejącym na świecie, a nie tylko w kraju, stanie wiedzy na dany temat. Na dziełach M. Dudzikowej można uczyć się tego, w jaki sposób przygotowywać się do analizy problemu badawczego, jak go uzasadniać, do jakich sięgać źródeł oraz w jaki sposób należy go rozwiązywać. Jak mało kto potrafiła bowiem łączyć w swoich dociekaniach teorie z praktyką, kategorie pojęciowe z bieżącą polityką oświatową, by nie stać z boku zachodzących przemian w polskim szkolnictwie, ale krytycznie je analizując uświadamiać zarazem nauczycielom szkolnym oraz akademickim i politykom oświatowym, w tym decydującym w strukturach władzy odpowiedzialność za jakość kształcenia dzieci i młodzieży wobec przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zanim

jednak przejdę do egzemplifikacji powyższych tez, syntetycznie wskażę na dane z jej biografii naukowej.

Z biografii Marii Dudzikowej

Maria Dudzikowa (ur. 23.04.1938, Ożenin, zm. 30.10.2018 w Koninie), polonistka, pedagog, profesor zwyczajny Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie przez 20 lat kierowała Zakładem Pedagogiki Szkolnej. Jako członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w latach 1993-2018, w tym przez 15 lat wiceprzewodnicząca Komitetu, prowadziła w nim dwa zespoły – Zespół Pedagogiki Szkolnej i Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów. Była też redaktorką naczelną „Rocznika Pedagogicznego” KNP PAN oraz współredaktorką aż trzech serii wydawniczych: z Marią Czerepaniak-Walczak - „Wychowanie” (GWP Gdańsku), z Ewą Bochno – „Kultura Szkoły” (Wolters Kluwer w Warszawie) i z Henryką Kwiatkowską – „Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki” (Oficyna Wydawnicza „Impuls” w Krakowie).

Maria Dudzikowa była powszechnie znaną i bardzo cenioną w kraju animatorką ruchu rozwoju naukowego młodych pracowników akademickich. Opublikowała ponad 200 prac naukowych. Kierowała międzyuniwersyteckim zespołem badawczym (grantu MNiSW) pod nazwą: *Studenci I roku UAM 2005/06 - 2009/10. Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej*. Wyniki badań longitudinalnych ukazały się w serii wydawniczej: *Maturzyści 2005’ - Studenci UAM w Poznaniu* (Dudzikowa M., Wawrzyniak -Beszterda R. (red.) 2010; Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. 2011; Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M. 2013). O ich wartości naukowej i sukcesach pracy zespołowej świadczy przyznana jej zespołowi przez Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN w 2015 r. Nagroda Naukowa im. Władysława Spasowskiego.

Tytuły najważniejszych książek autorstwa Marii Dudzikowej, ale i serii wydawniczych, które współredagowała z innymi uczonymi najlepiej odzwierciedlają sens i radość życia pedagogiką, myślenia humanistyką oraz działania polityką (w arystotelesowskim znaczeniu tego słowa jako racjonalnej troski o dobro wspólne). Będąc z wykształcenia zawodowego nauczycielką języka polskiego współtworzyła ze swoim mistrzem i promotorem – profesorem Heliodorem Muszyńskim szkołę wychowującą, ale inaczej pomyślaną i kreowaną w praktyce. W rozprawie naukowej pt. „Wychowanie przez aktywne

uczestnictwo” (M. Dudzikowa 1987) znajdziemy aktualny wciąż rozdział: „Wychowanie przez role społeczne a niebezpieczeństwo manipulacji”, w którym mowa jest o manipulacji jako zaprzeczeniu wychowania. Potem pojawiły się tak znakomite rozprawy, jak: „Praca młodzieży nad sobą” (M. Dudzikowa 1993), „Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne” (M. Dudzikowa 2001, 2004); „Pomyśl siebie ... Minieseje dla wychowawcy klasy” (Gdańsk, 2007); współredaktorska (z M. Czerepaniak-Walczak) pięciotomowa seria: „Wychowanie. Pojęcia - Procesy - Konteksty” (Gdańsk: 2007-2010, wyróżniona „Nagrodą Edukacji XXI wieku” w kategorii „podręcznik akademicki” na 23 Targach Książki Edukacyjnej); współredaktorska monografia „Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką” (A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler 2012), z jej tekstem: „Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)” oraz współredaktorski tom: „O pasjach cudzych i własnych – profesorowie” (M. Dudzikowa, ks. M. Nowak 2015), w którym jest poruszający tekst Profesor pt. „O mojej miłości do książek. Esej osobisty”.



Fot.1. Autorzy cyklu publikacji wyróżnionych w 2015 r. przez Wydział I PAN Nagrodą Naukową im. Władysława Spasowskiego (od lewej: R. Wawrzyniak-Beszterda, K. Kmasicka-Falbińska, S. Jaskulska, M. Dudzikowa, I. Bochno, E. Bochno).

Poznańska pedagog została wyróżniona w 2016 r. przez Uniwersytet Łódzki Medalem „Amico UE”, zaś przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi najwyższą godnością pedagogicznego ruchu innowacyjnego - „Skrzydła Wyobraźni”. Swoją twórczością

nauką zapoczątkowała w naukach o wychowaniu nową erę holistycznych, empiryczno-interpretatywnych badań pedagogicznych. Jej zainteresowania poznawcze koncentrowały się na problemach interdyscyplinarności w nauce, związku nauki z praktyką, szkole jako podmiotu zmian oraz środowiska rozwoju osobowego uczniów i nauczycieli, życiu codziennym i kulturze szkoły, procesach enkulturacji, wychowania i autokreacji.

Dudzikowej szkoła metodologii badań pedagogicznych

Każdy uczony musi zapoznać się z metodologią badań naukowych, w której są określone ogniwa konstytuujące proces poznawczy, a tym samym warunkujące przygotowanie założeń własnego zamysłu badawczego, organizację, przebiegu badań i prezentację ich wyników. Zwrócę uwagę na trzy pierwsze etapy oraz ostatni, gdyż to, jak organizować badania pedagogiczne, za pomocą jakich metod rozwiązywać problemy i jak opracowywać uzyskane wyniki jest kwestią techniczną, metodyczną, która zależy od przyjętego problemu badawczego i teoretycznego uzasadnienia modelu zmiennych. Cele poznawcze można osiągać na wiele sposobów, toteż M. Dudzikowa była otwarta w toku Letnich Szkół Młodych Pedagogów na to, w jaki sposób i za pomocą jakich narzędzi badacz chciał rozwiązywać swój problem badawczy. Kluczowe jednak jest to, co poprzedza jego zaistnienie, odkrycie czy pozyskanie. Wielu młodych pedagogów podejmowało swoje badania na skutek wskazania im przez Profesora godnych zainteresowania poznawczego problemów naukowych. Sama nigdy nie napisała ani podręcznika z metodologii badań, ani specjalnego rozdziału z tego zakresu, gdyż uważała, że jest tak dużo interesującej literatury metodologicznej, by adept nauki sięgnął po nią, odnajdując w niej kanoniczną wiedzę oraz interioryzując konieczne zasady i wartości etyczne.

Istota uprawiania nauki w pedagogice

Istotą nauki jest inter-, intra-, multi-, i transdyscyplinarne dociekanie prawdy o zjawiskach interesujących badacza czy/i jego pracodawcę, które (...) *konstytuują dwa przeciwstawne sobie wymiary: wyzwania i zagrożenia*¹. Z jednej bowiem strony globalizacja sprzyja dostępności do publikacji

¹ M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: (red.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 16.

naukowych na całym świecie, zobowiązując badaczy niejako do szerokiego i głębszego poznawania osiągnięć nie tylko w zakresie własnej dyscypliny naukowej, ale przekraczających jej granice, a z drugiej strony pojawia się jako zagrożenie dla autonomii naukowej dyscypliny zacieranie się granic poznawania, tożsamości przedmiotów badań, swoistości pojęć i metod badań. Prowadzi to do przelamywania istniejących w naukach humanistycznych i społecznych podziałów, swoistego rodzaju gett specjalności i subdyscyplin w ramach nawet jednej nauki. Jak pisała:

*Sprostanie wyzwaniom interdyscyplinarności staje się zatem do-
tkliwą koniecznością nauk społecznych, czy też szeroko pojętej huma-
nistyki, jako że muszą poradzić sobie z problemami relacji pomiędzy
ekonomią, polityką, społeczeństwem, kulturą i związanymi z pytaniami
dotyczącymi rozmaitych nowych zjawisk przebiegających „w poprzek”
dyscyplin i uświęconych tradycją obszarów badań z przekroczeniem
ich utartych granic².*

Zdaniem poznańskiej pedagog znakomitym narzędziem do analizy rzeczywistości wychowawczej czy dydaktycznej może być metafora, która sprzyja konceptualizacji tak własnych doświadczeń badacza, jak i formułowaniu wniosków z przeprowadzonych badań. Metaforyczne myślenie wymaga właśnie interdyscyplinarnego podejścia do analizowanych zjawisk, a zatem i przygotowania się do ich opisu, wywołania za ich pośrednictwem odpowiednich asocjacji, ujęcia abstrakcyjnego tematu, wyeksponowania własnych ocen badanych zjawisk czy wreszcie zgromadzenia i przechowania wiedzy, swoistości doświadczeń i wartości, bo (...) *dla człowieka zmiana metafory to zmiana teorii³.*

Wybór tematu badań, czyli jak osiąść swój „kawalek podłogi”

Najbardziej obrazowym przekazem M. Dudzikowej dla młodych badaczy była fraza z piosenki zespołu Mr Zoob, którą posługiwała się udzielając młodym badaczom konsultacji naukowych, a mianowicie, że trzeba *mieć swój kawalek podłogi⁴*. Nie ma to znaczenia, czy ktoś zleci nam zadanie zbadania czegoś, czy też sami odczujemy taką potrzebę. Ważne jest, by był

² Tamże, s. 28.

³ M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 5, GWP, Gdańsk 2010, s. 246.

⁴ *Mój jest ten kawalek podłogi Nie mówcie mi więc, co mam robić!* [źródło: <https://ising.pl/mr-zoob-moj-jest-ten-kawalek-podlogi-tekst> odczyt 18.02.2019].

to interesujący dla nas problem, nowy, oryginalny, w tym też sensie własny, jeszcze przez nikogo niepodejmowany lub badany w niezadowalający dla nauki sposób. Temat badań może być użyteczny dla praktyki edukacyjnej, by ją zmieniać, doskonalić czy radykalnie przekształcać, ale też może być dla naukowca pasjonujący problem teoretyczny, modelowy, utopijny, który nie musi odnosić się do otaczającej czy doświadczanej przez niego rzeczywistości, natomiast pozwalający ją lepiej poznać lub zrozumieć. Maria Dudzikowa uważała, że najciekawsze są takie tematy badań, które stanowią swoistego rodzaju przysłowiowe wkładanie kija w mrowisko, by wywołać dyskusję, sprowokować, zaangażować w zmianę, czy może dotrzeć dzięki temu do szerszego odbiorcy. Badanie pedagogiczne może służyć albo praktyce, albo teorii, albo obu naraz. Jak pisała z Henryką Kwiatkowską we wprowadzeniu do serii „Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki”:

Należy pamiętać, że jeśli chce się rozwiązać problem, to trzeba go nazwać. Reakcja na te problemy, a nawet ich antycypacja powinna być szybka. Najlepiej gdy jest reakcją nie na proces, lecz na jego symptom. To jest czas optymalnego reagowania⁵.

Rzeczywiście, takim „kawałkiem podłogi” okazały się najbardziej pałace w drugiej dekadzie XXI wieku problemy, jak: działalność pozorna w edukacji szkolnej (M. Dudzikowa, 2013), patriotyzm i nacjonalizm (J. Nikitorowicz red. 2013), szkolnictwo wyższe jako fabryka dyplomów (M. Czerepaniak-Walczak red. 2013), niepełnosprawni jako zniewoleni w rezerwacie przestrzeni publicznej (Z. Gajdzica red. 2013), anty-edukacja wczesnoszkolna (D. Klus-Stańska, red. 2014), dehumanizacja komunikacji nauczycieli z uczniami (H. Kwiatkowska red. 2015). W każdej z tych rozpraw znajdziemy „własny kawałek podłogi” badaczy powyższych zagadnień, zjawisk, wydarzeń czy idei z różnych ośrodków akademickich w kraju, których analizy i wyniki badań potwierdzają wyjątkowość pasji poznawczej w dochodzeniu do prawdy o interesujących ich zagadnieniach.

Nie w każdym z tych tomów znajdziemy rozprawę Marii Dudzikowej, gdyż jak nikt inny w środowisku akademickiej pedagogiki potrafiła dostrzec najzdolniejszych badaczy problemów, którzy potrafiliby ująć je w prowokacyjnej metaforze - fabryki, rezerwatu, iluzji, sprawstwa czy ofiar działań na „jałowym biegu”. Temat badań jest zobowiązaniem dla naukowca do

⁵ M. Dudzikowa, H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie do serii Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*, w: (red.) M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 13.

wielostronnego poznania kluczowego dlań pojęcia, idei. Te zaś trzeba umieć uporządkować, odczytać ich konotacje i denotacje, by wyciągnąć z tego wnioski dla praktyki naukowej. Dudzikowa była świadoma tego, jak wiele terminów w naukach pedagogicznych ma swoje zakorzenie w języku publicystów, ale i badaczy zjawisk społecznych czy humanistycznych. Jak pisała:

Niekiedy odnosi się wrażenie, że funkcjonują one w sferze publicznej jako klisze pojęciowe i być może dlatego coraz rzadziej, jeśli w ogóle, zastanawiamy się nad ich sensem, treścią, pierwotnym desygnatem, co niewątpliwie odbija się na poziomie analizy i interpretacji przywoływanego przez danego autora zjawiska. Bruno Latour zauważa nawet, że „ostatnimi czasy staliśmy się niezdolni do demaskacji w takim samym stopniu, jak do modernizacji. Gdzieś umknął nam wyższy poziom umożliwiający zajęcie stanowiska krytycznego”⁶.

Nie można poprzestawać w opisie i wyjaśnianiu znaczeń podstawowej dla badań zmiennej na podstawie prac leksykograficznych (encyklopedii, słowników), gdyż te mogą być zaledwie punktem wyjścia do poszukiwania różnych źródeł wiedzy na jej temat. Sama przyjmowała perspektywę krytyczną, a więc strategię dyskursywną, która polega na odsłanianiu i demaskowaniu znaczeń przypisywanych danemu pojęciu przez różnych autorów reprezentujących pokrewne dyscypliny w ramach tej samej lub także bliskiej dziedziny nauk. W pedagogice jest bardzo łatwo o problematyzację, gdyż – jak cytowała za Michele Foucaultem – (...) *teraźniejszość jest zawsze podobna do każdej innej teraźniejszości w tym, że jest problematyczna, ale zawsze od niej różni się tym, że związana jest z innymi problemami*⁷. Skoro funkcjonuje w polu naszych badań określone pojęcie, które może być użyteczne w praktyce czy w opisie jego znaczeń, to warto poszukiwać ich w różnych źródłach, począwszy od kwerendy literatury z historii oświaty i wychowania, myśli pedagogicznej, poprzez przedmiot jego znaczeń rozpoznawalnych przez inne nauki np. filozofię, socjologię, psychologię czy nauki biomedyczne. Istotne jest bowiem odsłonięcie niewidocznych dotychczas w literaturze współczesnej znaczeń

⁶ M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 14.

⁷ Tamże, s. 16.

interesującej nas zmiennej, kategorii pojęciowej, by móc dzięki ich odczytaniu i wyjaśnieniu dokonać dla potrzeb badań empirycznych w paradygmacie pozytywistycznym jej operacjonalizacji.

Znakomitym przykładem poznawania znaczenia pojęcia pedagogicznego jako kategorii analitycznej w sferze edukacyjnej do własnych badań jest studium krytyczne terminu „działania pozorne”⁸. Trzeba zacząć własne badania od rzetelnej kwerendy literatury przedmiotu, a tej nie można ograniczać tylko do własnej dyscypliny, a tym bardziej do sobie dostępnych źródeł. Konieczne jest zarysowanie pola znaczeniowego przez dociekanie znaczeń pojęcia i jego synonimów w różnych naukach współpracujących z pedagogiką, zaglądając do wydań leksykograficznych, a nie tylko do tych publikacji, które zawierają daną kategorię w swoim tytule czy nazwie któregoś z rozdziałów. Szybko okaże się, że im dalej wchodzimy w „las” literatury, tym więcej znajdujemy w niej „grzybów”. Odsłonią się bowiem w skali makro, czy w mikro różne konteksty ujmowania interesującej kategorii, jej cechy, mechanizmy zaistnienia, uwarunkowania, a być może nawet już istniejące klasyfikacje znaczeń.

Nie bez powodu warto szukać w publikacjach naukowych recepcję sensów i użyteczności danego pojęcia, a może i związane z nim wyniki badań. Warto wówczas dociekać: Jakie przykłady z dziedzin kształcenia, wychowania czy pedagogicznej opieki w naszym kraju i/lub na świecie wskazują dziś na określone mechanizmy je wywołujące i jakie są czy mogą być ich skutki? W jakich warunkach i dlaczego dochodzi do pojawienia się danego zjawiska czy pedagogicznej interwencji? Kto jest tu jej sprawcą, aktorem, a kto przedmiotem czy/i ofiarą? itp. Taki studia literatury pozwalają badaczowi zorientować się w gąszczu lub pustyni (nieobecności) dyskursów, tez, teorii, koncepcji i paradygmatów.

Podłożem wyłonienia tematu własnych badań może być dysonans poznawczy między funkcjami założonymi, deklarowanymi jakiejś instytucji czy formułowanymi przez określony podmiot oddziaływań pedagogicznych a ich rzeczywistą realizacją. Studia literatury przedmiotu są zatem fundamentem pod zbudowanie własnej konstrukcji teoretycznej do badań, których właściwością powinna być właśnie ich autorska wyłączność, oryginalność, niepowtarzalność. Dudzikowa przywołuje ważne dla siebie zastrzeżenie natury epistemologicznej ponownie za M. Foucaultem: (...) *zadanie m intelektualisty nie jest mówienie innym, co mają robić, jako że „praca intelektualisty nie polega na modelowaniu politycznej woli innych. Spełnia się ona w toku analiz*

⁸ Tamże, s. 27-82.

podjęmowanych przezeń na gruncie znanych mu dyscyplin, których celem jest stawianie pytań pod adresem rzeczywistości i badanie postulatów, wstrząsanie przyzwyczajeniami, sposobami działania i myślenia, rozpraszenie potocznych mniemań, odnawianie kryteriów oceny zasad i instytucji, a w oparciu o tę re-problematyzację [...] – uczestnictwo w tworzeniu woli politycznej, która pozwala ujawnić u się w roli obywatela⁹.

Tematyzacja czy problematyzacja własnego projektu badawczego może być następstwem zastosowania metafory. Wykorzystywany przez badacza aparat pojęciowy nie może wynikać z ujmowania w słowa wszystkiego, co mu przyjdzie na myśl lub co przeczytał. *Najśmieszniejsze (najżałośniejsze) są teksty tych autorów, którzy naśladują bogatą retorykę i środki wyrazów osób popularnych z racji niekonwencjonalnej ekwilibrystyki słownej przekazującej wszakże istotne treści. Kiedy zostaje tylko forma, a sensu trudno się doczytać w piętrzących się zdaniach, metaforach, parabolach itp., czyż nie mamy do czynienia z produkcją „pretensjonalnego kitu”?*¹⁰. Pisanie zatem części teoretycznej rozprawy naukowej czy do projektu badawczego nie powinno nieść z sobą banałów, przerabianych do znużenia truizmów czy pompatycznego żargonu, piękności, wielosłowności i pustosłowności pozorującej erudycję, a w istocie będącej eklektyczną sklejką cudzych myśli bez logicznego układu treści i ich interpretacji. Analiza teorii nie może prowadzić do zaśmiecenia środowiska myśli, zanieczyszczenia środowiska językowego i intelektualnego, gdyż rodzi u czytelnika i recenzenta znużenie, zniecierpliwienie lub irytację, a może i stan przygnębienia¹¹.

Określenie celów badań

Cele badań naukowych są pochodną funkcji uniwersytetu, który w nowoczesnym świecie musi szukać redefiniować swoje założone funkcje, tradycje i kulturę. Nie zmieniają się jednak jego dotychczasowe cele związane z dążeniem do zdobycia wiedzy o określonym przedmiocie, wyjaśnienia jego uwarunkowań, cech, czy skutków obecności oraz wykrywania lub projektowania metod, technik, narzędzi i procedur służących wykorzystaniu zdobytej wiedzy w praktyce, w rzeczywistości. Celem badań pedagogicznych może być zatem konstruowanie w ich wyniku perspektyw dla zmian, reform, innowacji,

⁹ Tamże, s. 49-50.

¹⁰ M. Dudzikowa, *O wciskaniu kitu i rozplenianiu się banału w pedagogicznym dyskursie*, w: (red.) A. Bogaj, H. Kwiatkowska, *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, Instytut Badań Edukacyjnych-Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 179.

¹¹ Tamże, s. 180.

ale także umożliwianie społeczeństwu rozumienia doświadczanych przez nie zjawisk, wydarzeń, procesów czy idei. Pedagodzy powinni ułatwiać obywatelom uświadomienie racji zachodzących w życiu ich dzieci zmian edukacyjnych, podejmowanych przez polityków decyzji, wdrażania reform szkolnych itp. Pedagogika ponosi jeszcze szczególną odpowiedzialność za kształcenie kadr nauczycielskich, pedagogicznych, oświatowych, resocjalizacyjnych itp., których poziom kompetencji lub ich brak będą rzutować na efekty wykształcenia młodych pokoleń. Nie można zatem nie monitorować procesów edukacyjnych, ich przebiegu, skutków oraz głównych środowisk wychowawczych i aktorów zachodzących czy kreowanych w nich zmian. Temu jednak najlepiej służą badania wzdłużne, prowadzone „wzdłuż czasu” obejmujące tę samą populację w kilku fazach diagnostycznych zorientowanych na poznanie stałości i/lub zmienności interesującego naukowca zjawiska, przedmiotu badań.

Tak unikalny projekt badawczy realizowała M. Dudzikowa z zespołem współpracowników chcąc dociec, czy, a jeśli to w jakim stopniu pierwszy rocznik reformy szkolnej z 1999 r. miał szansę na rozwój u siebie kapitału społecznego. Ten zaś analizowany był i interpretowany z uwzględnieniem zasobów osobowych (właściwości psychospołecznych absolwentów kształcenia maturalnego) i rodzinno-środowiskowo-szkolnych¹². Przerzucaniu pomostu między teorią a praktyką edukacyjną było jednym z kluczowych celów badań pedagogicznych tej uczoney. Złożoność natury zjawisk wychowawczych czy dydaktycznych stało się możliwe dzięki eseistycznej narracji tak znakomitych rozpraw jak „Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy” (2007) czy „Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne” (2004). W ten sposób zapraszała do refleksji nauczycieli, wychowawców i oświeconych rodziców, komunikując im z naukowej perspektywy własne uczulenia na dysfunkcje, patologie czy zagrożenia. Celem badań stały się dotychczas niedostępne i niezrozumiałe także w swoich ukrytych., a toksycznych funkcjach regulacje prawne MEN czy wewnątrzszkolne podtrzymując rzekomą moc sprawczą czegoś,

¹² M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, tom 2. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu: Diagnoza - interpretacje - konteksty*, tom 4. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

co w istocie było tego zaprzeczeniem. To ważne, by dzięki prowadzonym przez badacza w stylistyce eseistycznej analizom naukowym przyczynić się także do metamorfozy nauczycieli, którym nadzór pedagogiczny od lat wdrukowuje myślenie magiczne czyniąc ich więźniami mitów.

Opracowanie wyników badań

Przytaczając, opisując i wyjaśniając wyniki badań empirycznych należy odwoływać się do przyjętej w części teoretycznej koncepcji własnej lub cudzej, która w swych ramach możliwości do ich interpretacji. Nie wystarczy bowiem samo opracowanie danych wedle procedur statystycznych weryfikujących problemy i/czy także hipotezy badawcze. Musimy podporządkować swój raport z badań paradygmatowi teoretycznemu, który legł u podstaw ich konceptualizacji. Można korzystać z kategorii filozoficznych, psychologicznych i/czy socjologicznych jako pomocnych przy opisie i wyjaśnianiu uzyskanych danych. Jeśli przedmiotem naszych badań jest pamięć respondentów o pewnych zdarzeniach i zjawiskach, to nie można pominąć w wyjaśnianiu uzyskanych od nich danych i ich interpretacji wiedzy na temat tego, czym jest pamięć, jakie są jej właściwości, rodzaje i wykroczenia. Jak pisze M. Dudzikowa: *Odwołując się do pamięci retrospektywnej badanych studentów, a więc dotyczących minionych faktów i zdarzeń z ich indywidualnej historii życia, nie traktujemy ich pamięci jako statycznego obrazu własnej przeszłości. Dane wyszukiwane przez badanych w pamięci trwałej mogą się układać w rozmaite konfiguracje i być obciążone różnymi „grzechami” pamięci wynikłymi zarówno z aktualnych stanów emocjonalnych, jak i stopnia ich otwartości czy też ujawniania siebie innym*¹³.

W badaniach powinniśmy bazować na epistemologicznym modelu człowieka (konstruktywistycznym, interakcjonistycznym, strukturalistycznym, fenomenologicznym itp.), żeby możliwe było opracowanie koncepcji badań, najlepiej w interdyscyplinarnym podejściu oraz izomorficzne do niego ich analizy. Ogląd jakiegoś zjawiska nie może przecież ograniczać się tylko do odzwierciedlonej w uzyskanych danych jakiejś struktury umysłowej respondentów, ich doświadczeń poznawczych, emocjonalnych i działaniowych. Każdy z obszarów treściowych badań musiał być opisany i zoperacjonalizowany w części założeniowej, konceptualizacyjnej, toteż potrzebna będzie teoria pozwalająca na ich odczytanie i charakterystykę. To ona tworzy ramy

¹³ M. Dudzikowa M., *Z teorii i metodologii badań*, w: (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 27.

interpretacyjne uzyskanych danych pozwalając na uzyskanie odpowiedniej, zdystansowanej perspektywy do pola problemowego naszych eksplikacji. Trzeba bowiem umieć w takiej sytuacji (...) *odstąpić kilka kroków do tyłu, aby zobaczyć las, a nie pojedyncze drzewa*¹⁴. Sięgamy zatem po konkretną teorię, koncepcję czy model kształcenia, wychowania, opieki czy innego badanego przez nas zjawiska, by w oparciu o nią rekonstruować uzyskane dane, dysponować punktem odniesienia do interesujących nas zjawisk, procesów czy siatki obiektywnie dających się uchwycić relacji między zmiennymi. Pierwsze myśli teoretyczne pozwalają lepiej zrozumieć, co działa się w określonym środowisku/institucji lub jak pojmuje jakieś zjawiska badana przez nas populacja osób.

Z pedagogicznego punktu widzenia niezwykle cenne są rekomendacje i zalecenia dla teorii i praktyki, które można wyprowadzić z opisanych i zinterpretowanych przez badacza danych. Ważne jest unikanie oczywistości, banałów, powierzchowności czy/i utopijności wskazań, by włączyć do debaty naukowej i/lub zmian w środowisku pedagogicznym odpowiednich ich aktorów oraz wzbogacać podstawy teoretyczne współczesnej pedagogiki. Jak pisze: *Tymczasem chodziłoby o nauczyciela o badawczej postawie wobec samego siebie, sytuacji szkolnych, i wiedzy płynącej z nauk o wychowaniu i na tej podstawie tworzącego świadomie własną, osobistą wiedzę psychopedagogiczną*¹⁵. Nauczyciel nie powinien być bezrozumny i bezradny. Wzmacniać jego poczucie własnej wartości i profesjonalizmu powinni właśnie naukowcy, badacze, by niejako pod parasolem ochronnym ich dociekań i wyników badań mogli bronić się przed „ugębieniem”, „upupieniem”, „zbanalizowaniem” ich własnej aktywności.

Zakończenie

Zasady badań naukowych w pedagogice, ich imperatyw etyczny i metodyczny nie mogą być przedmiotem relatywizacji wymagań wobec kolejnych pokoleń kadr akademickich, jeśli zależy nam na tym, aby pedagogika była powszechnie szanowana i ceniona jako dyscyplina naukowa. Konieczna jest w pracy naukowej odwaga do formułowania myśli, podejmowania trudnych tematów oraz troska o język, bogactwo i wielość znaczeń wykorzystywanych przez badacza kategorii jako środka do tworzenia rzeczywistości, a nie tylko jej opisywania i wyjaśniania. Wiedza nie może być towarem do

¹⁴ Tamże, s. 337.

¹⁵ M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie.... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

natychmiastowego czy socjotechnicznego użytku. Nie można też jej cenzurować obawiając się krytyki, gdyż dobrze napisany tekst naukowy powinien być jej inspiracją. Maria Dudzikowa podzielała pogląd psychologa Józefa Kozielskiego: *W nauce nic nie jest tak złe, żeby to całkowicie odrzucić, i nic nie jest tak dobre, aby to całkowicie przyjąć*¹⁶. Ostrzegła w ostatnich latach swojej aktywności akademickiej przed pułapkami w badaniach jako kłopotliwej sytuacji, z której wybrnie ten, kto podejmuje wysiłek intensywnego samokształcenia. Trzeba mieć samoświadomość metodologiczną, w jej nieodzownym komponentem jest także zdawania sobie sprawy z możliwych pułapek epistemologicznych związanych z zauroczeniem modnym pojęciem czy podejściem badawczym, z nadmierną, nadgorliwą postawą obronną wobec własnych założeń, z antropologiczną naiwnością i pychą czy złudnym przeświadczeniem (...) *o całkowitej zgodności między badaczem i „tubylcami” posługiwaniu się pojęciami*¹⁷.

Niewiele jest w uniwersytetach osób, które całym życiem służą innym, które z wyjątkową pasją i wiarygodną pracą nad sobą traktują rodzinne, akademickie i społeczne role jako imperatyw moralny. Może ktoś się zastanawia, po co Maria Dudzikowa poświęcała każdą chwilę życia będąc już na emeryturze, a więc w okresie „złotej jesieni”, kolejnym planom wydawniczym, projektom własnych książek, recenzjom rozpraw tych, którzy naprawdę chcą skorzystać z uprzedzającej potencjalne niepowodzenie mądrości Mistrzynie Myśli, Pióra, Doświadczeń i Wyobraźni. Pracowała bez wytchnienia, często nie dojadła, bo nie miała na to czasu. Wszędzie jednak była punktualnie, a nawet wcześniej, z zapasem, by nikt nie musiał na Nią czekać. Kochała kupować i czytać książki, które pochłaniała z niebываłą prędkością i głębokim rejestrem ich najważniejszych treści.

Uczony, który nie czyta na bieżąco ukazującej się literatury przedmiotu, zaprzecza swojej akademickiej roli. W najbardziej trudnych momentach swojego życia, w ciężkiej chorobie M. Dudzikowa potrafiła wykrzesać resztkę sił, by wyjść z domu do księgarni, usiąść na stołeczku i poprosić sprzedającą w niej o pokazanie najnowszych książek z szeroko pojmowanej humanistyki. A ilu nauczycielom akademickim, młodym, zdrowym nie chce się nawet udać do biblioteki, nie wspominając już o księgarni? Poznańska pedagog czytała

¹⁶ Za: M. Dudzikowa, *Humanizm w pedagogice a psychologia humanistyczna*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1992 tom VIII, s. 42.

¹⁷ M. Dudzikowa, S. Juszczyk, *Zamiast wstępu*, w: (red.) M. Dudzikowa, S. Juszczyk, *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 16.

cała sobą nie tylko dla siebie, ale przede wszystkim dla innych. Można było tylko rzucić jakąś myśl, ideę, by natychmiast z jej ust padały tytuły najważniejszych, najbardziej wartościowych książek, które właśnie ukazały się na rynku, jak i tych z lat minionych.

Odeszła od nas wspinała Profesor, o renesansowej mądrości, encyklopedycznej wiedzy, znakomicie wykształcona i wykorzystująca w swoich badaniach oraz wykładach wiedzę z nauk humanistycznych i społecznych, nie tylko z pedagogiki, ale przede wszystkim z literatury pięknej, literaturoznawstwa, językoznawstwa, psychologii, antropologii kulturowej, socjologii i filozofii współczesnej. Była wyjątkową, niepowtarzalną, interdyscyplinarnie badającą fenomeny kształcenia i wychowania, polityki oświatowej i akademickiej. Posiadała i zarażała nas osobistą pasją wielostronnego badania w pedagogice procesów, zdarzeń i instytucji, które są fundamentalne w kulturze i codziennym życiu każdej osoby i każdego społeczeństwa. Swoją twórczością naukową zapoczątkowała w naukach o wychowaniu nową erę holistycznych, empiryczno-interpretatywnych badań pedagogicznych. Odchodziła z poczuciem dramatycznego przecięcia linii życia, ale i szczęścia, że w gronie Jej byłych Uczniów, Współpracowników, Doktorantów są już profesorowie tytularni, doktorzy habilitowani i doktorzy nauk społecznych. Nie bez powodu poświęcamy pierwszy numer „Studiów z Teorii Wychowania” w 2019 r. twórczości, myśli, dokonaniom i inspiracjom wybitnej pedagog, mistrzyni w zakresie teorii naukowych i metodologii badań pedagogicznych w Polsce.

Bibliografia:

- Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., *Humanizm w pedagogice a psychologia humanistyczna*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1992 tom VIII.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Dudzikowa M., *O wciskaniu kitu i rozplenianiu się banału w pedagogicznym dyskursie*, w: (red.) A. Bogaj, H. Kwiatkowska, *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, Instytut Badań Edukacyjnych-Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Dudzikowa M., *Z teorii i metodologii badań*, w: (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika*

- reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: (red.) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 5, GWP, Gdańsk 2010.
- Dudzikowa M., *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: (red.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Kwiatkowska H., *Wprowadzenie do serii Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*, w: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Tom I, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, tom 2. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu: Diagnoza - interpretacje – konteksty*, tom 4. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Juszczyk S., *Zamiast wstępu*, w: (red.) M. Dudzikowa, S. Juszczyk, *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Gajdzica Z. (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Klus-Stańska D. (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

Kwiatkowska H. (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

Nikitorowicz J. (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Maria Dudzikowa's Master school of pedagogical research

The subject of the analysis is the reconstruction of the methodological approach of the outstanding teacher Maria Dudzikowa to scientific research in pedagogy. From the Author's scattered texts the principles and research procedures that determine the value of scientific cognition and, at the same time, create key assumptions for the design of pedagogical research, their implementation and analysis and interpretation of the obtained results are presented.

Keywords: pedagogy, research methodology, epistemological traps, metaphor, scientific essay, pedagogical mastery.

Mistrzowska szkoła badań pedagogicznych Marii Dudzikowej

Przedmiotem analizy jest rekonstrukcja podejścia metodologicznego wybitnej pedagog Marii Dudzikowej do badań naukowych w pedagogice. Z rozproszonych tekstów Autorki eksponowane są te zasady i procedury badawcze, które stanowią o wartości poznania naukowego a zarazem kreują kluczowe założenia do projektowania badań pedagogicznych, ich realizacji oraz analizy i interpretacji uzyskanych wyników.

Słowa kluczowe: pedagogika, metodologia badań, pułapki epistemologiczne, metafora, esej naukowy, mistrzostwo pedagogiczne.

Józef Górniewicz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID 0000-0003-1696-961X

Idea melioryzmu w twórczości naukowej Profesor Marii Dudzikowej. Założenia i jeden przykład

Wprowadzenie

W artykule poddaję pod rozważenie pewien szczególny rys w twórczości naukowej Profesor Marii Dudzikowej jakim jest idea melioryzmu. Termin ten nie został użyty przez autorkę w Jej licznych pracach, ale cała twórczość znakomicie wpisuje się w ów szczególny rys osobowości naukowej poznańskiej uczoney.

Treścią poszczególnych części opracowania są zatem różne koncepcje ujmowania problematyki melioryzmu, najpierw w filozofii i naukach społecznych, potem ukazują swoistość ujęcia w akademickiej pedagogice oraz przedstawiam jeden przykład spełniania się idei melioryzmu w pracy naukowej Profesor Marii Dudzikowej. Szczegółowo omawiam zarys tej idei obecny w monografii „O trudnej sztuce tworzenia samego siebie” opublikowanej w roku 1985 w wydawnictwie Nasza Księgarnia w Warszawie¹.

Istota melioryzmu

Idea melioryzmu wywodzi się wprost z filozofii Jana Jakuba Rousseau². W istocie jest pewną postawą, czy rysem osobowości człowieka. U jej podstaw istnieje przekonanie, swoista wiara w to, że człowiek jest z natury dobry i ustawicznie dąży do dobra. I ten ruch zmierzający do czynienia świata lepszego niż jest teraz nazwano melioryzmem.

¹ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

² J. J. Rousseau, *Marzenia samotnego wędrowca*, Ossolineum, Wrocław 1983; J. J. Rousseau, *Wyznania*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.

W przekonaniu zwolenników tego stanowiska, jak też badaczy tej problematyki człowiek nieustannie dąży do bycia w stanie, który oni nazwali „In meliore”, czyli w dążeniu ku lepszemu, w drodze do osiągnięcia wyższego etapu rozwoju, w przechodzeniu ku wyższym wartościom moralnym nakierowanym na realizację wartości dobra³. Człowiek instynktownie dąży do bycia dobrym i realizacji tej idei. Posiada wewnętrzne siły wiodące go ku dobru. Zło zaś, w przekonaniu zwolenników tej koncepcji czai się w świecie zewnętrznym, niejako sphywa na człowieka z boku, z góry, ale na pewno nie wypływa z niego samego.

Termin melioryzm wywodzi się z języka łacińskiego, gdzie „melior”⁴ dosłownie oznacza „lepiej”, czyli poprawienie tego, co już jest, ale co może okazać się lepsze, jeśli podejmie się zabiegi wzmacniające jakość owego produktu, czy idei.

Bogusław Wolniewicz⁵ głosił pogląd, że melioryzm jest esencją ideologii lewicowych. Poniekąd bywa łączony z różnymi teoriami samorealizacji, a także z poglądami klasycznej formuły hedonizmu. Bo przecież w przekonaniu filozofów zaliczanych do tej formacji dobro, jako naczelna wartość, wokół której koncentruje się myśl meliorystów, jest tym, co zwiększa przyjemność, albo zmniejsza cierpienie. Zło natomiast zwiększa cierpienie i zmniejsza przyjemność. A przecież człowiek dąży jedynie do tego, co jemu samemu jest przyjemniejsze. I tutaj styka się z koncepcją melioryzmu. Bo według przedstawicieli tej formacji intelektualnej człowiek dąży zawsze do tego, co jemu samemu zdaje się, że jest lepsze.

Melioryzm, zdaniem warszawskiego filozofa, wymaga antropodycei. A zatem zastąpienia Boga człowiekiem, jako najwyższą formą istnienie w świecie. Idea antropodycei wyparła teodycę. Jak dotąd w filozofii współczesnej antropocentryzm triumfuje. Ma on kilka odmian: teoriopoznawczą zapoczątkowaną przez Kartezjusza, metafizyczną reprezentowaną przez Nietschego i Diltheya, kosmologiczną – A. Huxley, Teilhard de Chardin, aksjologiczną L. Feuerbach, czy teologiczną (ateizm, deizm czy politeizm)⁶.

W przekonaniu B. Wolniewicza melioryści wierzą w lepszy świat, w nieustanne dążenie ku dobru i poprawianiu rzeczywistości. Świat nie może

³ J. Starobinski, *Jean – Jacques Rousseau – przejrzystość i przeszkość oraz Siedem esejów o Rousseau*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

⁴ J. Korpany (red.), *Słownik łacińsko – polski*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2003.

⁵ B. Wolniewicz, *Melioryzm Leibniza*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2016 nr 4.

⁶ H. Szabala, *O filozofii sprzeciwu czyli o antropocentryzmie w dziejach filozofii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.

być zamknięty i w pewien sposób zakończony. Trwa w nieustannym rozwoju. Bo jeśli realność byłaby skończona to jednocześnie także niedoskonała. Bo to, co już istnieje i zamyka horyzonty rozwoju i poznania jest niedoskonałe. Wszechświat jest nieskończony i jak dotąd nie odnaleziono fizykalnych dowodów przeczących tej tezie.

Warszawski badacz nie tylko analizował poglądy zwolenników melioryzmu, ale także krytykował ich za nieustanną wiarę w lepszy świat człowieka. Sądził, że w toku dociekań nad rzeczywistością nabyli oni swoistej wady w percepcji rzeczywistości, podobnie jak „daltoniści”, którzy nie są w stanie odróżnić niektórych barw. Tak też melioryści spoglądają wadliwie na rzeczywistość szczególnie w kwestiach moralnych. Nie potrafią na przykład odróżnić ludzkiej złośliwości od głupoty. Melioryzm nie jest zatem poglądem, a raczej rysem osobowości głęboko wrytym w materiał genetyczny.

W analizie rzeczywistości i głoszonych poglądach melioryści utrzymują zasadę ciągłości, która głosi, że poglądy ludzkie, kreowane wartości przechodzą płynnie z jednego stanu w drugi, bynajmniej nieskokowo. Tak też idea nieustannego poprawiania świata człowieka obecna jest od wieków w kulturze intelektualnej Europy.

Jednym z najbardziej znanych przedstawicieli polskiego nurtu badań nad ideą melioryzmu, jak i gorącym orędownikiem tej koncepcji był Witold Rubczyński⁷. Swoje prace naukowe publikował już w XX wieku, a największe sukcesy w badaniach nad historią polskiej filozofii oraz z zakresu etyki osiągnął po pierwszej wojnie światowej. Zmarł w 1938 roku. Była zwolennikiem takiej filozofii, która „pociesza” ludzi, jest dla nich źródłem wiedzy o wielkości człowieka. Nauka i refleksja nad rzeczywistością nie zamyka nadziei człowieka na bycie w lepszym świecie, niż ten, który jest przedmiotem badań uczonych.

W przekonaniu tego filozofa melioryzm zakłada, że istnieją dwie rzeczywistości, w których funkcjonuje człowiek. Jedna z nich to obszar moralności, świat wartości, zaś drugi to rzeczywistość fizykalnej zwykłości. Przechodzenie z jednego obszaru ku drugiemu, niejako wyciąganie ku górze wymaga wysiłku intelektualnego i odwagi. Ruch jest tutaj jednokierunkowy, zawsze od tego, co fizykalne, ku temu co etyczne.

⁷ W. Rubczyński, *Problem kształtowania charakteru*, Poznań 1938, Księgarnia Św. Wojciecha; W. Rubczyński, *Etyka*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1936; E. Przybył – Sadowska, D. Szymańska – Kula, *Melioryzm Witolda Rubczyńskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia Religioznawcze” 2010 zeszyt 43.

Melioryzm stawia na człowieka jako siłę dążącą do postępu. Dokonuje tego w świecie moralnym. Znajduje się on w etycznym, aksjologicznym wymiarze swojej egzystencji. Bycie w takim zakorzenieniu moralnym powoduje to, że człowiek jest zdolny do samokontroli, do krytyki samego siebie. Posiada także aspiracje związane z tworzeniem czegoś nowego i zarazem lepszego, od tego, co już jest i już właśnie przeminęło. Szczególna rola przypada tutaj samodoskonaleniu własnego charakteru, usprawnianiu zmysłów, pobudzeniu zdolności, kształtowanie postaw moralnych.

Według W. Rubczyńskiego melioryści głoszą takie oto przekonanie, że istnieje pewna idea postępu stanowiąca swoisty drogowskaz dla ludzkich działań. Sądzą oni ponadto, że owa idea napędza działania człowieka do zmiany zarówno samego siebie jak i otaczającego świata. Są też przekonani co do tego, że ludzie będą zawsze dążyć do naprawiania i poprawiania świata i w tym dążeniu będą spełniać swój potencjał.

W swym etycznym działaniu człowiek kieruje się ku wartościom. Tworzy nowe jakości, na ogół coraz wyższe, bardziej postępowe. Proces ten jest nieustanny, stopniowalny, etyczny. W tych działaniach przekracza sam siebie, wznosi się na kolejne poziomy swojego istnienia w świecie społecznym.

Melioryzm polega na ciągłym wysiłku podporządkowywania idei i rzeczy, na dokonywaniu nieustannych zmian w hierarchii celów. W tym procesie człowiek eliminuje sytuacje dyskomfortu. Melioryzm wydaje się być optymistyczną koncepcją przekraczania samego siebie, w dążeniu ku doskonałości.

Także Henryk Elzenberg⁸ w swojej twórczości podejmował problematykę melioryzmu. Swoją koncepcją oparł na analizie teorii wartości. Wileński, a potem toruński uczony podjął zagadnienie wartości perfekcjonistycznych. A te wprost związane są z ideą melioryzmu.

Każda wartość, jak sądził ten badacz, jest zawsze względna. Jest wartością dla kogoś i czegoś. Wartości dzielą się na ogół, na użyteczne i elektywne. Jednak wśród różnorodnych kategorii aksjologicznych można wyodrębnić odmienny typ wartości perfekcjonistycznych zwanych także „dygnitas”, czyli szacunność, szlachetność.

Wartości perfekcjonistyczne nie są bynajmniej względne, a zatem nie mają waloru użyteczności. Są one ważniejsze, wyżej usytuowane, szlachetniejsze.

⁸ H. Elzenberg, *Wartości i człowiek – rozprawy z humanistyki i filozofii*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2012.

Autor tej koncepcji przywołuje tutaj poglądy Seneki wyrażone w kwestii istnienia i typów wartości. Wartości użyteczne zwane przez rzymskiego filozofa „pretium” opierają się na potrzebach i pragnieniach człowieka, natomiast wartości perfekcjonistyczne na zobowiązaniach moralnych.

Także Tadeusz Kotarbiński⁹ analizował problematykę perfekcjonizmu, wartości moralnych w kontekście idei melioryzmu. W swojej reistycznej koncepcji istnienia rzeczywistości w wymiarze fizycznym i antropocentrycznej wizji życia etycznego szczególne znaczenie przypisał wartościom perfekcjonistycznym i dążeniu ludzi do ich urzeczywistnienia. Zarówno codzienna praca człowieka jak i życie w świecie wartości wiodą go do bycia godziwym w każdych sytuacjach. Rzetelne wykonywanie obowiązków – dobra robota w wymiarze etyki pracy, jak i przestrzeganie wartości oraz realizacja powinności moralnych stanowią dwa istotne wymiary istnienia człowieka.

Zdaniem tego uczonego świat nie jest ani dobry, ani zły, ale może stać się lepszy dzięki ludzkim działaniom w dążeniu ku dobru.

A zatem obaj polscy filozofowie wyrażali przekonanie, że melioryzm jest nastawieniem na czynienie dobra, na dążeniu do poprawiania rzeczywistości we wszystkich jej wymiarach tych już odkrytych, i tych właśnie teraz wyeksplikowanych w pracowniach badawczych. W istocie melioryzm zakłada nieustanne poprawianie samego siebie, świata społecznego i świata fizycznego, na tyle, na ile da się go zmienić na lepsze.

Ale idea melioryzmu wywiedziona z filozofii społecznej znalazła także swoje uzasadnienie w różnorodnych ideologiach politycznych. Bez wątplenia napędza praktykę rządzenia z perspektywy ideologii lewicowych, ale ma także zastosowanie w innych propozycjach teoretycznych z zakresu nauk o polityce. I tak Andrzej Murzyn¹⁰ wyraził pogląd, że idea melioryzmu stanowi w istocie dążenie do bardziej świadomego uczestnictwa ludzi w życiu publicznym. Wywodzi się ją wprost z doktryny liberalnej. Konserwatywna ideologia nie dostrzega znaczenia idei melioryzmu w działalności politycznej, bo uznaje prymat innych sił duchowych w kształtowaniu świata społecznego oraz natury.

W przekonaniu Elwiry Pępiak¹¹ ideologia melioryzmu może być też traktowana jako utopijna inżynieria społeczna. Wywodzi się ją wprost

⁹ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

¹⁰ A. Murzyn, *Edukacja filozoficzna a rozwój społeczeństwa obywatelskiego*, w: (red.) A. Murzyn, *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

¹¹ E. Pępiak, *Demonologia nowoczesności. O czarnej Mszy Johna Greya*, „Teksty z Ulicy – Zeszyt Folklorystyczny” 2015 nr 16.

z oświeceniowej wiary w możliwość zmiany człowieka i świata. Taki pogląd wynika też z religijnej koncepcji apokaliptycznej. Jest to demonologiczna wizja zła, które musi zostać pokonane. Napędza to różnorodne ruchy społeczne i polityczne w dążeniu do uniwersalnej wizji świata pozbawiającego się zła na drodze rewolucyjnych przemian. W tym wyścigu bycia lepszym dla ludzkości rozchodzi się swoisty „wirus” melioryzmu jako swoistej praktyki magicznej zbliżonej do myślenia religijnego, ocalenia świata od wszelkiego zła.

I chociaż w różnych nurtach filozofii społecznej oraz wypływających z nich ideologii politycznych oraz nurtów społecznych, z zakresu teorii kultury idea melioryzmu powiązana jest ściśle z wartościami perfekcyjnymi, to w psychologii praktycznej postawa perfekcjonizmu została poddana ostrej krytyce.

W przekonaniu części psychologów perfekcjonizm jako postawa człowieka jest tendencją do wyznaczania sobie i innym ludziom celów nierealistycznych, nazbyt wysokich standardów funkcjonowania, nieakceptacji błędów, czy niedoskonałości wykonania¹².

Perfekcjonista uznaje tylko wysokie, wręcz wygórowane wymagania oraz zakłada bezwzględne dążenie do ich zrealizowania. Szczególnym obszarem spełniania się oczekiwań perfekcjonisty są różne rodzaje aktywności związane z rywalizacją między ludźmi, czyli świat sportu, nauki, sztuki, polityki, mody. Poświęcają oni dużo czasu na wypełnianie czynności związanej z realizacją danych zadań wynikających z uprawiania danej profesji, ztracają się w tych dążeniach, usuwają różnorodne przeszkody i ludzi stających na drodze do osiągnięcia pełnego sukcesu. Kiedy jednak nie są w stanie osiągnąć satysfakcjonującego wyniku popadają w stan frustracji, zaczyna towarzyszyć im lęk i nieustanne napięcie psychoruchowe.

Obok zbawczego perfekcjonizmu istnieje też odmiana perfekcjonizmu patologicznego. Jest nim wewnętrzny przymus bycia najlepszym w różnych dziedzinach aktywności, bycia w roli osoby najlepiej wykonującej jakiejś czynności, najlepiej pełniącej daną rolę społeczną, osiągającą wysoką wydajność w każdej dziedzinie działalności, jaką podejmuje się wykonać. Taka tendencja w codziennej działalności prowadzi wprost do znacznego obciążenia organizmu, a niekiedy zmian mentalnych¹³.

¹² M. R. Basco, *Nigdy nie jesteś dość dobry – zerwij pętlę perfekcjonizmu*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2011.

¹³ R. Winter, *W pułapce perfekcjonizmu – prosta droga do porażki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

Szczególną odmianą takiej postawy człowieka jest przypadek neurotycznego perfekcjonisty. Taki człowiek jest niezwykle krytyczny wobec siebie, ale także niezwykle surowo osądza inne osoby. Ma problem z podjęciem działania. Stan krytycznego nastawienia powiększa jeszcze świadomość tego, że musi być ono wykonane idealnie. Przebywając nieustannie w takim napięciu neurotyczni perfekcyoniści stają się swarliwi, wywołują konflikty, nie grają drużynowo, tylko indywidualnie z nastawieniem na własny sukces, a nie wysoki wynik zespołu. Największe sukcesy osiągają wtedy, kiedy pracują samodzielnie, oczekując w samotności na wypełnienie zadania i spodziewany sukces. Stawiają wszystko na jedną kartę. Albo osiągną wysoki wynik, albo nic. Niekiedy niszczą swoją pracę, jeśli dany wytwór nie spełnia ich standardów.

Perfekcjonizm bliski idei melioryzmu ma jednak dwa oblicza. To pierwsze stanowi esencję poprawiania rzeczywistości, zaś to drugie negatywne wiedzie wprost do zaprzeczenia idei dążenia człowieka do czynienia dobra w świecie społecznym. To pierwsze bliskie jest pedagogice i obecne w twórczości naukowej wielu przedstawicieli tej dyscypliny wiedzy.

Idea melioryzmu w pedagogice i innych naukach społecznych

Idea melioryzmu występuje w wielu nurtach pedagogicznych. W zasadzie w niemal wszystkich koncepcjach z zakresu teorii wychowania utrwała się przekonanie o tym, że człowiek może być lepszy niż jest teraz. To twierdzenie napędza działania edukacyjne. W pedagogice społecznej o idei melioryzmu wspomina H. Radlińska¹⁴. Istotą działalności pedagogicznej było meliorowanie środowiska społecznego, czyli poprawianie warunków życia ludzi. Odnosiło się ono zarówno do nasycań otoczenia ludzi urządzeniami i maszynami, zatem wytworami cywilizacyjnymi ułatwiającymi funkcjonowanie człowieka w świecie rzeczy, jak też ułatwiającymi kontakt z wartościami kultury. Poprawianie środowiska kulturowego przynosiło efekty w procesie kształcenia i wychowania człowieka. Była to zależność wprost proporcjonalna. Im bogatsze w bodźce było środowisko kulturowe ucznia, tym lepsze osiągał on wyniki w edukacji szkolnej.

Idea melioryzmu obecna była też w twórczości Kazimierza Sośnickiego¹⁵. Autor ten wskazywał na znaczenie procesu wiodącego do postępu cywilizacyjnego. Kierunek tych działań społecznych był jednoznaczny

¹⁴ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.

¹⁵ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967; K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Wysyłkowa „Librarianum”, Inowrocław 1946.

– melioratywny, czyli ku temu, co lepsze. Wszelkie oddziaływania miały wyrazisty wektor. Był on skierowany na realizację idei dobra i poprawiania zarówno świata, jak i człowieka w kierunku, który toruński pedagog nazwał melioratywnym. Zalecał w swoich pogadankach i poradach pedagogicznych, aby wychowawca dążył zawsze ku dobru, nieustannie poprawiał aktualny stan rzeczy, rozwoju, czy środowiska społecznego.

Także uczniowie i współpracownicy zarówno Heleny Radlińskiej, czyli Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński czy Kazimierza Sośnickiego, jak Zbigniew Kwieciński, Maria Lipowska, czy Stanisław Nalaskowski upowszechniali w swojej twórczości pedagogicznej ideę melioryzmu.

Stefan Kunowski¹⁶, poddając namysłowi termin „edukacja”, wywodzi go z języka łacińskiego. A tam źródłosłów „educare”¹⁷ oznacza zarówno wychowanie, jak też coś, co jest wyciągane do góry, co zmierza ku górze, nieustannie się wznosi, a kresu owej drogi nie widać. A zatem działalność edukacyjna, w ujęciu metaforycznym, jest wyciąganiem z osobowości człowieka tego, co dotąd wydawało się skryte i nierozwinięte. W istocie jest to najczystsza postać idei melioryzmu.

Zresztą każde działanie pedagogiczne nastawione jest na realizację celów wyprowadzonych wprost z ideału, czy wzorca kulturowego. A jeśli owe cele są coraz wyższe to ich osiągnięcie związane jest z poprawianiem tego, co już jest. Stanowią samą istotę melioryzmu.

Ale nie tylko działania pedagogiczne wyrażają ideę melioryzmu. Każda czynność wykonywana w procesie wytwórczym na ogół wiedzie do osiągnięcia jakiegoś zakładanego celu. Dzieje się tak w procesie produkcji, w działalności usługowej, w twórczości artystycznej i wielu innych obszarach aktywności ludzi.

Tym, co różni działania pedagogiczne od wytwórczych jest realizacja wartości perfekcjonistycznych i przyjęcie idei antropocentryzmu. W pozostałych obszarach, a także w sztuce podstawowym motywem napędzającym ludzi do aktywności jest realizacja potrzeb i pragnień, a te związane są głównie z wartościami utylitarnymi.

Szczególnym obszarem realizacji wartości moralnych jest proces wychowania, a szczególnie szczytowa jego forma czyli samowychowanie. W polskiej pedagogice idea samowychowania jest obecna od wielu lat. Już

¹⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2011.

¹⁷ J. Korpanty (red.) *Słownik łacińsko – polski*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.

w okresie międzywojennym K. Sośnicki określił cel zasadniczy procesu wychowawczego. Jest nim osiągnięcie stanu samowychowania, przejście od dyrektyw zewnętrznych właściwych dla istoty procesu wychowawczego, z natury swej zakorzenionego w nurcie społecznym ku autokreacji osobowości człowieka, stawiania celów samemu sobie, ku antropoducei¹⁸.

Idea samowychowania była przedmiotem refleksji wielu badaczy z zakresu nauk społecznych zarówno pedagogów, ale także psychologów i socjologów.

Idea melioryzmu w twórczości Profesor Marii Dudzikowej

W bogatej spuściźnie twórczości naukowej Świętej Pamięci Pani Profesor Marii Dudzikowej znajduje się kilka pozycji, w których szczególnie obecna jest idea melioryzmu i to w jej wersji skrajnie aksjologicznej, moralnego zobowiązania się człowieka do istnienia w świecie społecznym i przyjmowania odpowiedzialności za swoje dokonania oraz wspieranie osób najbliższych. W kilku pracach naukowych i popularnonaukowych przedstawiła swoją autorską wizję procesu samowychowania. U jego podstaw znajdują się wartości perfekcjonistyczne i moralne.

W książce pt. „O trudnej sztuce tworzenia samego siebie” autorka prowadzi swoisty dialog z potencjalnymi młodymi czytelnikami. Materiałem empirycznym poddanym analizie merytorycznej są wypracowania uczniów głównie poznańskich szkół licealnych z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Maria Dudzikowa snuje rozważania o procesie samowychowania, a w istocie o autokreacji młodych ludzi znajdujących się na progu dorosłości. Posiadają już oni pewne doświadczenie życiowe. Przeżyli porażki, jak też osiągnęli sukcesy w różnych dziedzinach aktywności. Głównym obszarem spełniania się ich aktywności jest nauka szkolna, powodzenia i niepowodzenia dydaktyczne z określonych obszarów wiedzy, ale także w różnych dziedzinach sportu, działalności artystycznej, społecznej, turystycznej, czy w wolontariacie, pierwsze uczucia pozytywne i negatywne. W okresie realnego socjalizmu polska młodzież nie miała zbyt wielu możliwości manifestowania swoich możliwości kreatywnych, sportowych, czy z innych form działalności społecznej. Wolontariat posiadał dwa oblicza. To oficjalne dokonywało się w formie czynów społecznych zarządzanych

¹⁸ Por. H. Gajdamowicz, *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997; S. Nalaskowski, *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

centralnie przez władze polityczne, administracyjne, czy oświatowe oraz oblicze działalności nieoficjalnej, wspierania ludzi wymagających opieki niejako prywatnie i pokątnie, poza formalnym nurtem życia publicznego.

Autorka proces tworzenia samego siebie określiła mianem sztuki, w znaczeniu nie tyle aktywności artystycznej, ile działalności oryginalnej, nowatorskiej, indywidualnej. Tak jak artysta samodzielnie konstruuje swoje dzieło, tak autokreator, w tym przypadku młody człowiek dążący do uzyskania samodzielności w podejmowaniu decyzji życiowych, konstruuje swoją osobowość w sposób niepowtarzalny, autorski, tak jakby wytwarzał coś całkowicie osobliwego i nieznanego dla innych.

Pedagogika w sensie praktycznego działania jest niekiedy uznawana za sztukę podejmowania właściwych działań w zróżnicowanym środowisku kulturowym i społecznym¹⁹. Wychowawca musi uwzględnić wiele różnorodnych bodźców oddziaływujących w danym momencie na zmysły wychowanka, ale także jego doświadczenie życiowe, aspiracje, pragnienia i potrzeby oraz wiele innych czynników. Porusza się zatem w skomplikowanej materii dokonując przekształceń elementów sytuacji wychowawczej, aby uzyskać zakładany cel.

Książka jest tak pomyślana, aby zrealizować równocześnie kilka celów założonych przez autorkę. Po pierwsze u podstaw każdego indywidualnego procesu wychowania, jak i samowychowania znajduje się koncepcja, pewna forma świadomości ideału wychowawczego, zbioru pożądanych wartości, stanowiących treść poszczególnych celów oddziaływań wychowawczych i związanych z procesem autokreacji. Wiedza o wartościach, o ich istocie i poszczególnych kategoriach, ich znaczeniu w życiu ludzi jest punktem wyjścia do konstruowania programu autoedukacyjnego. Literatura piękna jest wdzięcznym polem do wydobywania głębokich myśli sformułowanych przez pisarzy i poetów w procesie argumentowania określonych tez pedagogicznych. Odbyte studia z zakresu polonistyki ujmowane zarówno jako źródło idei filozoficznych, metafor literackich, ale także ukształtowanie warsztatu pisarskiego autorki dostrzegane są przez czytelnika w trakcie lektury treści tej książki.

W kolejnym kroku Maria Dudzikowa odsłania zagadnienie postaw człowieka do różnorodnych obiektów materialnych i niematerialnych rzeczywistości. Chodzi tutaj zarówno o wytwory kultury, dobra ekonomiczne, działania w sferze usług, z zakresu samokształcenia, praktyk religijnych czy twórczości artystycznej. Badaczka szerzej analizuje dwie skrajne postawy

¹⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

do rzeczywistości czyli orientacje życiowe na „Być” czy też „Mieć”. Idea ta sformułowana przez E. Fromma²⁰ została spopularyzowana w polskojęzycznym piśmiennictwie pedagogicznym przez Bogdana Suchodolskiego²¹. Była przedmiotem ożywionej dyskusji szczególnie w trzech ostatnich dekadach XX wieku. Nawet w warunkach funkcjonowania w realiach gospodarki socjalistycznej w społeczeństwie polskim widoczne były te dwie skrajne orientacje życiowe ludzi. Postawa skierowana na „Mieć” raczej przeważała w polskim społeczeństwie, niezwykle biednym i funkcjonującym w skrajnie niekorzystnych warunkach gospodarczych. Niby niczego nie było na oficjalnym rynku, a w domach poszczególnych obywateli badacze problemów społecznych odnajdywali najrozmaitsze przedmioty i towary, często pochodzenia zagranicznego. Przeciwwagą do owego dostrzegalnego trendu „bogacenia” się nawet w tak trudnych warunkach ekonomicznych była propozycja pedagogów, aby młodzież szkolna wybierała postawę na „Być”, na samorealizację i funkcjonowanie w świecie wartości duchowych i ideologicznych. Środkami do realizacji tych celów była działalność artystyczna, a zatem doznania emocjonalne z tworzenia i obcowania z wartościami sztuki. Innym środkiem była aktywność w ramach kół przedmiotowych o charakterze naukowo – badawczym, dysputy z zakresu literatury i filozofii. Przeżycia mistyczne uznawano za wadę percepcji i usuwano z programu wychowawczego szkół i instytucji kulturalno – oświatowych zlokalizowanych w poszczególnych środowiskach lokalnych. Przeżycia religijne pozostawały na marginesie oficjalnej działalności pedagogicznej jak i nie stanowiły przedmiotu zainteresowań pedagogów akademickich z państwowych szkół wyższych.

W procesie autokreacji, jak pisze Maria Dudzikowa, człowiek musi poznać samego siebie. Stąd niezbędna wydaje się wiedza o jego osobowości, jej strukturze, poszczególnych elementach i ich funkcjonowaniu. Człowiek wyraża samego siebie w jednorazowym akcie, w trakcie spotkania, na przykład z inną osobą, w warunkach szkolnych, w środowisku lokalnym, w akcie twórczym, czy wytwórczym. Funkcjonuje jako jedność, chociaż owa jednolita struktura stanowi wynik działania trudnej wprost do zliczenia liczby elementów składowych. Badania naukowe nad mózgiem, jak i nad osobowością będącą wytworem funkcjonowania różnych płatów i mniejszych organów mózgowych oraz innych części organizmu ludzkiego prowadzą

²⁰ E. Fromm, *Mieć czy być*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012; E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Wydawnictwo Vis a vis/Etiuda, Kraków 2017.

²¹ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1968; B. Suchodolski, *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.

do okrywania kolejnych elementów. Wpływ tych nowo odkrytych struktur na funkcjonowanie całego układu stanowi właśnie kolejne wyzwanie dla neurologów, psychologów, ale także przedstawiciele innych nauk społecznych zajmujących się człowiekiem do kreślenia nowych portretów psychologicznych człowieka²².

Autorka rozprawy w kolejnym fragmencie tekstu podejmuje problematykę z obszaru teorii organizacji i ergonomii. Chodzi o zagadnienie skutecznego działania w świecie społecznym i kulturowym. Tworzenie samego siebie, obok refleksji nad wartościami i swoim organizmem, obok stanowienia celów i obmyślenia strategii ich skutecznej realizacji wymaga także zadziałania praktycznego, czyli uruchomienia różnorodnych operacji poznawczych, motorycznych, emocjonalnych, a przede wszystkim wzbudzenia u siebie motywacji do ulepszania samego siebie. U podstaw autokreacji znajduje się bowiem idea melioryzmu. Nakazuje ona wprost realizowanie życia w formule bycia coraz lepszym w różnorodnych obszarach funkcjonowania społecznego, szkolnego, sportowego, czy artystycznego.

No i w końcu uruchamia pokłady nadziei na życie w lepszym własnym świecie, stworzonym przez samego siebie w realnych warunkach fizykalnych, kulturowych i społecznych. Każda osoba wykuwa sobie własne miejsce, własną przestrzeń w świecie społecznym i dopuszcza do niej tylko wybranych przez siebie ludzi. Każda osoba urządza sobie to miejsce dobierając elementy świata fizykalnego i artefakty kultury. Nasyca ową przestrzeń własnym znakiem, osobistą pieczęcią i w tej właśnie wykreowanej rzeczywistości postanawia także o sobie samej, określa cele własnego rozwoju, niekiedy z udziałem innych ludzi, nauczycieli, rodziców, przyjaciół, ekspertów, a niekiedy bez udziału osób trzecich.

Jak się wydaje w tym dążeniu do samorealizacji niekiedy jednostka popada w skrajny indywidualizm. Przyjmuje postawy egoistyczne, odrzucając innych ludzi, zrywając więzy społeczne z członkami rodziny, przyjaciółmi, czy innymi osobami znaczącymi. Krystalizuje świat aksjologiczny i fizykalny wokół siebie, nie dopuszczając zbyt blisko ludzi. Realizuje wartość dobra po swojemu, indywidualnie, według własnych zasad. Jest to też jakaś odmiana melioryzmu. Jednostka rozwija się nieustannie, przechodząc na kolejne wyższe etapy funkcjonowania. Osiąga wyższe stadium umiejętności artystycznych, naukowych, wytwórczych, czy sportowych, ale równocześnie żyje jakby poza rodziną, kręgiem kolegów, czy znajomych. Dąży do perfekcjonizmu

²² J. Koziellecki, *Psychologia w wielkim świecie – szkice o sprawach ludzkich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

w wielu obszarach funkcjonowania. Wypełnia także wszelkie zobowiązania wobec instytucji społecznych, rodziców i rodzeństwa, innych ludzi nie będąc jednak z nimi w bliskim kontakcie emocjonalnym.

Istnieje zatem także wersja melioryzmu pozbawiona otoczki emocjonalnej, wartości moralnych powszechnie uznawanych za właściwe w danym kręgu kulturowym, zgodę na życie bez zobowiązań. Taka formuła egzystencji została odrzucona przez poznańską uczoną.

Także w innych swoich pracach Maria Dudzikowa dotykała problematyki melioryzmu. Niekiedy demaskowała instytucje społeczne, które nie realizowały właściwie swoich statutowych powinności. I tak szkoła, jako instytucja powszechnej edukacji uczniów stawała się niekiedy miejscem patologii społecznych, niebezpiecznym dla uczniów, pełnym pułapek. To tutaj handlowano narkotykami, upowszechniano treści pornograficzne, czy promowano ideologie faszystowskie i komunistyczne, to tutaj następowała pierwsza socjalizacja przemocy społecznej, dokonywania drobnych oszustw przez uczniów, a niekiedy wprost działań o charakterze wykraczającym poza obowiązujące normy prawne.

Ale i w tym miejscu, niekiedy zagrażającym wprost dzieciom, pojawiały się wyspy powszechnego komizmu, śmiechu, drwiny z oficjalnego nurtu oddziaływań edukacyjnych.²³ Uczniowski śmiech był remedium na codzienne doznawanie poczucia nudy, agresji i bylejakości w życiu uczniów. Przejawiali oni postawy nieposłuszeństwa, oporu wobec władz szkoły utożsamianych z opresyjnym systemem politycznym.

Autorka starała się poszukiwać różnorodnych metafor do adekwatnego nazywania zjawisk wychowawczych. I tak ukuła termin „twierdza”²⁴ odnośnie funkcjonowania współczesnej szkoły, czyli tej z drugiej dekady XXI wieku. Placówki oświatowe przypominają niekiedy obiekty militarne, bo są chronione przed osobami postronnymi, wyposażone w urządzenia elektroniczne do monitorowania zachowań ludzi, zarówno personelu szkoły, jej uczniów, odwiedzających placówkę rodziców, innych osób realizujących tutaj jakieś swoje sprawy. W szkole zatrudnieni są niekiedy pracownicy firm profesjonalnej ochrony wyposażonych w środki przymusu bezpośredniego. Nauczyciele pełnią nieustannie dyżury obserwując zachowania uczniów

²³ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia – eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2004; M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Impuls, Kraków 1996.

²⁴ M. Dudzikowa, S. Jaskulska, *Twierdza: szkoła w metaforze militarnej, co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016; M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, WSiP, Warszawa 1987.

w trakcie przerw, ale także przed lekcjami i po lekcjach, a dyrektor placówki zarządza nimi tak jakby dysponował oddziałem specjalistów z zakresu obrony przed zagrożeniami. A są one liczne, jak: agresja i przemoc uczniowska, narkotyki i dopalacze, alkohol i papierosy, treści nieobyczajne dostarczane w formie publikacji i na elektronicznych nośnikach informacji. Powszechny dostęp do internetu i zarządzanie placówką poprzez aplikacje oraz programy komputerowe, taki też „elektroniczny kontakt” z rodzicami i uczniami wywołuje znaczące zagrożenie dla stabilności systemu, jak i dostępności niepożądanych treści w mediach elektronicznych. Dzisiaj uczniowie nawet będąc przestrzennie obok siebie na korytarzu szkolnym „rozmawiają” z sobą poprzez komunikatory społeczne. Są blisko siebie, ale nie razem.

Zamiast zakończenia

Książka przeznaczona głównie dla pedagogów i młodzieży szkolnej pt. „O trudnej sztuce tworzenia samego siebie” zapoczątkowała wieloletnie studia i badania Marii Dudzikowej nad znaczeniem aktywności człowieka w kreowaniu własnej osobowości, nad kształtowaniem własnego wizerunku w świecie społecznym, nad metaforą literacką jako językową formułą konstruowania problemów pedagogicznych. Jedno trafne określenie równoważy niekiedy wielostronicowe uzasadnienia dla osiągnięcia efektu zrozumienia istoty sprawy, jaką podejmuje badacz procesów edukacyjnych. „Trudna sztuka tworzenia samego siebie” zawiera zarówno ocenę skuteczności praktycznego działania, dotyczącą podmiotu sprawczego w działaniu społecznym. Wskazuje równocześnie na unikatowy charakter autokreacji i przywołuje ideę melioryzmu. Tworzenie samego siebie jest nieustannym dążeniem do zmian na lepsze przede wszystkim w ujęciu aksjologicznym. Zmiany cielesne po osiągnięciu apogeum w okresie młodości z czasem odwrócą swój wektor. Natomiast świat moralny człowieka będzie doskonałony do końca życia.

Bibliografia:

- Baranowska M., *Marzenia o szczęściu, czyli prawa natury w filozofii J. J. Rousseau*, „Czasopismo Prawno – Historyczne” 2013 nr 2.
- Basco M. R., *Nigdy nie jesteś dość dobry – zerwij pętlę perfekcjonizmu*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2011.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniów*, Impuls, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, WSiP, Warszawa 1987.

- Dudzikowa M., Jaskulska S., *Twierdza: szkoła w metaforze militarnej, co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Elzenberg H., *Wartości i człowiek – rozprawy z humanistyki i filozofii*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2012.
- Fromm E., *Mieć czy być*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012.
- Fromm E., *O byciu człowiekiem*, Wydawnictwo Vis a vis/Etiuda, Kraków 2017.
- Gajdamowicz H., *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997.
- Korpanty J., *Słownik łacińsko – polski*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2003.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Kozielecki J., *Psychologia w wielkim świecie – szkice o sprawach ludzkich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2011.
- Murzyn A., *Edukacja filozoficzna a rozwój społeczeństwa obywatelskiego*, w: (red.) A. Murzyn, *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Nalaskowski S., *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Pępiak E., *Demonologie nowoczesności. O czarnej Mszy Johna Greya*, „Teksty z Ulicy – Zeszyt Folklorystyczny” 2015 nr 16.
- Przybył – Sadowska E., Szymańska – Kula D., *Melioryzm Witolda Rubczyńskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia Religioznawcze” 2010 zeszyt 43.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Rousseau J. J., *Marzenia samotnego wędrowca*, Ossolineum, Wrocław 1983.
- Rousseau J. J., *Wyznania*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Rubczyński W., *Etyka*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1936.
- Rubczyński W., *Problem kształtowania charakteru*, Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań 1938.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Wysyłkowa „Librium”, Inowrocław 1946.
- Starobinski J., *Jean – Jacques Rousseau – przejrzystość i przeszkoda oraz Siedem esejów o Rousseau*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.

- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1968.
- Szabała H., *O filozofii sprzeciwu, czyli o antropocentryzmie w dziejach filozofii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Winter R., *W pułapce perfekcjonizmu – prosta droga do porażki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Wolniewicz B., *Melioryzm Leibniza*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2016 nr 4.

The idea of Meliorism in scientific creativity of Professor Maria Dudzikowa. Assumptions and one example

The article discusses the idea of Meliorism present in the scientific output of Professor Maria Dudzikowa. I analyze in detail the content of the book „On the difficult art of self-creation”, searching in the content references to the idea of Meliorism.

Keywords: meliorism, education, self-creation, the art of self-development, self-realization.

Idea melioryzmu w twórczości naukowej Profesor Marii Dudzikowej. Założenia i jeden przykład

W artykule omawiam ideę melioryzmu „implicite” obecną w twórczości naukowej Profesor Marii Dudzikowej. Szczegółowo analizuję treść pracy pt. „O trudnej sztuce tworzenia samego siebie” poszukując w niej odniesień treściowych do idei melioryzmu.

Słowa kluczowe: melioryzm, edukacja, autokreacja, sztuka samorozwoju, samorealizacja.

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-8352-5106

Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów

Letnie Szkoły Młodych Pedagogów (LSzMP) to wyrafinowane zjawisko kultury, które oddziałując na różne pokolenia ludzi nauki powiązanych zawodowo z pedagogiką, przyczyniało się po pierwsze, do przenikania i integrowania postaw pedagogów w całym kraju, a po drugie, do rozwijania i ukształtowania przedmiotu pedagogiki. W spotkaniach LSzMP uczestniczyli przedstawiciele różnych pokoleń z różnych uczelni w Polsce, posiadający różne doświadczenia naukowe. To tutaj, uczeni z dłuższym stażem naukowym przekazywali swoje umiejętności oraz wiedzę tym młodszym, wkraczającym w rzeczywistość pedagogiczną, naukową, badawczą, wiedzotwórczą i karier zawodowych. To tutaj, dopełniała się wymiana poglądów, ich integracja, przekaz i rozproszenie, których nosicielami i propagatorami byli powracający do swoich miejsc zamieszkania i pracy młodzi pedagodzy. I w końcu, LSzMP należy przede wszystkim postrzegać jako zjawisko kultury będące w zasadzie widowiskiem, spektaklem, koncentrującym w sobie różne gatunki performatywne, dzięki któremu ich uczestnicy egzystowali poza ich codziennością. To bycie poza, przywołuje na myśl fazę *liminalną* rytuał przejścia, dzięki któremu, przemianom – w różnych płaszczyznach stawania się istotą ludzką - podlegali jego uczestnicy. W ten sposób LSzMP można sprowadzić do swoistej praktyki z pogranicza jednoczesnego bycia i nie-bycia, w której dokonywało się „stawanie poza stawaniem się” i dlatego tę formę szkoły, podległej w całości różnym gatunkom performatywnego uczestniczenia w tym, co w danym czasie i miejscu stawało się, i co przekładało się na przemianę ludzkiej świadomości zapośredniczonej formalnie i instrumentalnie w uczeniu się, wychowaniu i edukacji nazywam Szkołownią. Czym

jest Szkołownia i co na nią się składa w kontekście sprowadzenia LSzMP do widowiska? - to zasadnicze zadanie tej wypowiedzi.

Przystępując do analizy Szkołowni od strony kultury, na początku skoncentruję uwagę na zagadnieniu konceptualizacji, podległej w swojej poznawczej formie rytuałowi przejścia. W ten sposób stanie się ona ramą dla LSzMP, ujętych jako kulturowe widowisko. Przypisując M. Dudzikowej sprawczą rolę w jego kreacji, będę omawiać różne gatunki kulturowych wykonań, które z jej inicjatywy wpisały się na trwałe w formułę istnienia Szkół. Swoje rozważania odniosę do programu (scenariusza) LSzMP, który – w zasadzie – przebiegał w każdym roku w niezmienny sposób, składając się, ze sprawdzonych w latach wcześniejszych, etapów-praktyk. W ten sposób, mając z jednej strony na uwadze schemat wydarzeń wpisujący się w scenariusz Szkół, będę z drugiej strony analizował te wydarzenia w płaszczyźnie performatywnych, gatunkowych wykonań.

Konceptualizacja (*conceptualization*) oznacza „upojęciowanie”, czyli ujęcie tego, co interesuje badacza w konkretnych terminach; oznacza tworzenie i przetwarzanie pojęć¹. Często pojęcie konceptualizacja utożsamia się z angielskim słowem *formulation*, które należy tutaj rozumieć jako „opracowanie”, w sensie przetwarzania informacji². Konceptualizacja, w moim rozumieniu - opartym na poznawczej funkcji filozofii - jest realizacją swoistego sposobu myślenia, warunkującego określone postrzeganie świata rzeczywistego z możliwością jego znormalizowanego naukowo (orzekającego) i kulturowo-zrytualizowanego (przypuszczająco-spełniającego), prowadzącego do urzeczywistniania się tego, do czego systemowo się odnosi. Tym samym konceptualizację należy pojmować jako rozumiejącą formę urzeczywistniania poznania, opartą na supozycji, pragnieniu zbliżenia się do zrealizowania tego, na czym koncentruje się swoją myślową uwagę wraz z możliwością urzeczywistniania w sobie i poprzez siebie jego (poznania) zaistnienia.

Istotą konceptualizacji jest dążenie do stworzenia, opracowania i wglądowego oglądu struktur poznawczych, których elementy w swoim wzajemnym odnoszeniu się, pozwalają dostrzec pewien system, - coś, co będzie świadczyć o istnieniu stałych więzi, związków zależności, a także spełniający się w sposób dokonawczy proces, będący nośnikiem idei warunkujących samostanowienie prawidłowości, zasad, praw, norm itp. Jest to zatem refleksywna aktywność umysłowa zespalająca w logiczną całość elementy, które

¹ W. Marciszewski, *Logika współczesna w zastosowaniu do nauk społecznych*, Fundacja na rzecz Informatyki, Logiki i Matematyki, Warszawa 2000.

² *Słownik Języka Polskiego PWN*, 2016.

mając się do siebie w przystający do siebie sposób, zdają się funkcjonować w czasoprzestrzeni jako zwarta, planowa i autonomiczna struktura. Toteż sensem konceptualizacji jest obraz (*Bild*), dzięki któremu można pokazać efekty pracy umysłu w drodze do ukształcania (*Bildung*) wizji kreowanego i urzeczywistnianego przez siebie fragmentu świata, który zdaje się być czymś już pierwotnie ukształtowanym. W tym kontekście, konceptualizację należy traktować jako umysłową, nie zawsze zrjonalizowaną formę ludzkiego kontaktu ze światem. Jest to zatem matryca, poprzez którą człowiek komunikuje się ze światem, osiąga go i w nim uczestniczy, a także jest tym, co w swoim urzeczywistnieniu uspoźnia współlistnienie jednostek.

Letnią Szkołę Młodych Pedagogów można traktować jako skonceptualizowaną ramę naukowej działalności, która za sprawą Marii Dudzikowej, zaczęła wpisywać się w kulturowy konglomerat społecznego współlistnienia, zespalać różnego rodzaju performensy, a mianowicie takie, jak przykładowo: święto, spektakl, ceremonia karnawał, msza, rytuał przejścia, wykład, przedstawienie, post, kabaret. Niewątpliwie, LSzMP w propozycji M. Dudzikowej należy traktować jako niepowtarzalne widowisko kulturowe, nacechowane odniesieniami naukowymi, socjalnymi, duchowym, politycznym, ideologicznym, etyczno-estetycznym itd. Szkoły bowiem były projektem ponad-uczelnianym, quasi-zawodowym, a przy tym immanentnie zapośredniczonym w sposobie myślenia i funkcjonowania jej reformatora i kreatora tj. M. Dudzikowej, ponieważ od momentu, w którym przejęła po Heliodorze Muszyńskim funkcję kierownika naukowego LSzMP, zrewolucjonizowała ich formę, którą z drobnymi poprawkami udoskonalała przez dwadzieścia pięć lat, aż do chwili swojej śmierci.

Forma Szkoły, jak to zwykle bywa z podobnymi przedsięwzięciami, przybrała niejako od początku jej zreformowanego istnienia status widowiska kulturowego, wtapiając się w fazę *liminalną* rytuału przejścia. Stało się tak, ponieważ wszyscy uczestnicy Szkół brali udział w tygodniowy święcie, separującym ich od ich codziennego funkcjonowania w świecie i tym samym podlegali oddziaływaniom praw funkcjonujących w „zmitologizowanym” formalnie świecie, które sprawiały, że ponowne uczestniczenie w tym, co codzienne, już nie było takie samo. W ramach LSzMP, upraszczając, uczestniczyły dwie grupy społeczności akademickiej, tj. młodzi adepci pedagogiki naukowej i tzw. mistrzowie, tj. profesorzy. I choć ci drudzy nadzorowali treści, które podpadały pod różne formy kulturowych wykonań, to jednak formy te przymuszały wszystkich uczestników Szkół do nakładania „świętecznych” masek, decydując w konsekwencji o płaszczyznach przemian,

jakie podprogowo wpisywały się w myśli i działania wszystkich uczestników – aktorów grających w tym spektaklu.

Sprowadzając sens istnienia Szkół do widowiska z podprogową zależnością od rytuału przejścia, w którym można wyróżnić różne gatunki performatywnych wykonań, należy mieć na uwadze kulturowe, naturalne i społeczne uwikłanie istnienia człowieka w świecie, w którym przychodzi mu realizować działania charakterze przypuszczająco-spełniającym³. Zależność kulturowa, naturalna i społeczna człowieka zasadza się na normach, wartościach, zasadach i ideach. W przypadku kultury normy odnosi się do wskazanie tego, czym coś jest; wartości do tego, jakie coś jest; zasad do tego, jak należy w odniesieniu do wskazanego coś działać; idei do tego, jak coś wpisuje się w uogólnioną strukturę tego, w czym dopełnia się odnoszenie. W przypadku natury, ludzie w sposób samorzutny kumulują w sobie kulturowo wyznaczony sens norm, wartości, zasad i idee. Natomiast w przypadku społeczeństwa, ludzie zajmując określone miejsca w określonej strukturze, komunikując skumulowane w nich normy, wartości, zasady i idee. Wskazane zależności kulturowe, naturalne i społeczne, w odniesieniu do widowisk kulturowych funkcjonują – jak pisze V. Turner – w trybie przypuszczająco-spełniającym⁴. Tryb ten odnosi się do procesu i nie występuje w abstrakcyjnych systemach, które - w swoim trybie orzekającym - są wygenerowane z życia społecznego, by sprawować kontrolę nad różnymi praktykami, w które wikła się sens ludzkiego istnienia. Tryb przypuszczająco-spełniający (ang. *subjunctive*), który trudno przełożyć na język polski oznacza w przybliżeniu pewne przypuszczające stanowisko, które w fazie *liminalnej* rytuału przejścia w swoim warunkowaniu i możliwości staje się czymś realnym, urzeczywistniającym, jeżeli zostanie odegrany zgodnie z formą rytuału, a więc taką, w której marzenia stają się realną formą rytuału. Tryb ten staje się źródłem zmiany ról albo statusu jednostek czy grup, jakim podlegają uczestnicy rytuałów, które zgodnie z przemyśleniami Arnolda van Gennepa⁵, jako obrzędy przejścia składają się z trzech faz: wyłączenia, *liminalności* i włączenia. Przy czym należy dodać, w tryb ten wpisują się: otwartość na zmianę, na uczenie się, ukształcanie, patrzanie na coś z innej perspektywy, gotowość do pracy nad sobą itp. Niemniej trzeba dodać, że choć *liminalność* staje się miejscem

³ V. Turner, *Liminalność i gatunki społeczne*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 42 i nast.

⁴ Tamże, s. 42.

⁵ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, tłum. B. Biały, PIW, Warszawa 2006.

„od/do-korzenia” się (korzenny paradygmat⁶) znaczeń tworzących anty-struktury, czyli wyjście poza społecznie ustalone schematy⁷, to w LSzMP tryb orzekający dominował nad trybem przypuszczająco-spełniającym, w szczególności w relacjach profesor – magister. Niewątpliwie osłabiało to sens rytualnych wykonań.

Jeżeli przyjrzymy się tygodniowym programom Szkół, to od strony formalnej, w ich czasowo-przestrzennym przebiegu, to należy podkreślić, iż prawie w sposób niezmienny podlegały tym samym etapom fabularyzowanej narracji, nadzorowanej przez reżysera i scenarzystę M. Dudzikową. Performens tygodniowego spektaklu czynił widownię aktorami, a aktorów widownią, którzy w kulturowej skuteczności, organizacyjnej wydajności i technologicznej sprawności⁸ stawali się współ-mechanizmami dziania się dziejów Szkoły, która jako widowisko wymuszała określone postawy i zachowania. W ten sposób performatywność LSzMP zaczęła wcielać się w ich podstawy dzięki wzajemnemu zaangażowaniu we współpracę, kreując w obszarze pedagogiki ducha swojej *Istoty*, której dziejowość i auto-wpływ jej uczestników na siebie, na innych i na naukę, pozwala właśnie mówić o jej fenomenie – zjawisku edukacyjno-kulturowym, którego nosicielami i aktywnymi propagatorami są ich (Szkół) byli uczestnicy. Aktywność tych postaw wynika z fenomenu zjawisk kulturowych, w tym i sformalizowanych naukowo działań w wymiarze pedagogicznym, a więc i kształcącym które skondensowane są przez rytę: pierwotne treści rytuału, których strona ukryta kształtująca symbole i indeksy, ujawnia się w sposobach funkcjonowania człowieka w świecie, w jego w nim byciu, wyrażającym się w mowie, gestach, w sposobach myślenia, pisania, a więc po stronie jawnej rytuału⁹.

Organizacyjnym elementem każdej Szkoły był jej temat. Wyznaczał on każdorazowo w swojej formule pokład jakiegoś złoza naukowej myśli

⁶ Zdaniem E. Mieletyńskiego, korzenny paradygmat stanowi pewien wzorzec, wydarzenie, które towarzyszyło powstaniu danego rytuału. (Zob. E. Mieletyński, *Poetyka mitu*, Warszawa 1981.). Możemy powiedzieć, że znaczenia symboli i indeksów, będąc do-korzenionymi w określonym rytuale, od-korzeniają się, jeżeli jego uczestnik podporządkuje swoje myśli i działania sile sprawczej danego rytuału. (Zob. M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005).

⁷ V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

⁸ J. McKenzie, *Performuj albo ... Od dyscypliny do performansu*, tłum. T. Kubikowski, Universitas, Kraków 2011.

⁹ M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 94 i nast.

lub dylematu, które w swojej problematyce stanowiły kapitał wiedzy do przekazania lub do osiągnięcia. W ramach Szkół pojawiły się takie tematy, jak: *Twórczość – Osoba – Proces – Dzieło; Nauczyciel akademicki jako...; Interdyscyplinarne inspiracje edukacji; Między sferą publiczną a sferą prywatną; Opowiem wam o swojej pasji – słowem, obrazem, dźwiękiem; Pułapki badań nad edukacją; Problem z własnym lub cudzym warsztatem pisarstwa naukowego; Kultura szkoły: czym ona jest? Jak ją badać i o niej pisać* itd. Przytoczone przykłady pokazują, mniej ich złożoność i różnorodność, a bardziej ich związek z procesem pisania, badania i bycia nauczycielem, które w rzeczywistości miały być pomocne w zrozumieniu własnych braków w wykształceniu przez młodych pracowników nauki i przekładać się na podnoszenie swoich umiejętności i kwalifikacji. Przykłady podanych powyżej tematów pozwalają stwierdzić, iż uwzględniano w nich takie zagadnienia, jak: procesy, problemy otwarte, zależności, aporie, inspiracje, pytania. Świadczyć to może, iż kładło się w Szkołach mniejszy nacisk na przekaz wiedzy, a większy na przyjęcie określonego stanowiska w danym temacie, które w natłoku zróżnicowanych poglądów prezentowanych przez mistrzów-profesorów, wprowadzały młodych słuchaczy w płaszczyznę *communitas*¹⁰ rytuałów przejścia – w płaszczyznę, w której myślenie (pedagogiczne) podlegało wykładni dziania się dziejów danej Szkoły.

Letnie Szkoły Młodych Pedagogów nie miały nic wspólnego z konferencjami, które należy przyrównać do nabożnych spotkań w oprawie mszy, w strukturach których dopełnia się wyznanie własnych przekonań, z rzadka otwartych na zrozumienie podstaw konstytuujących w swoim źródle przekonania innych wyznań(!). Szkoły nie były konferencjami, również dlatego, że nie tylko i wyłącznie były sprowadzone do „konfesjonalnej” architektury przekazu myśli – były również otwarte na rytuały oporu¹¹, krytykę i ironiczne przedstawienia. Przykładowo, kiedy byłem uczestnikiem Szkół, to były w nich miejsce na polifoniczne działania, na karnawał, na zaprzeczenie, na przeciwstawienie się sobie i innym, i dlatego *communitas*, przykładowo w formie karnawalizacji, dawał możliwość bycie każdym i nikim, a więc i możliwość pojawienie się jakiś poglądów i ich zaprzeczanie. W tej

¹⁰ *Communitas* dotyczy relacji między jednostkami, jakie pojawiają się w fazie *liminalnej* rytuału przejścia i wskazuje na brak struktur łączących wspólnotę, których unifikacja zwykle podlega władzy przewodnika rytuału. (Zob. M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1991, s. 60).

¹¹ P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Ed., Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Boulder, New York-Oxford 1999.

możliwości karnawałowy *communitas* przymuszał do „zawieszenia” swoich poglądów, do „wyczyszczenie” umysłu i znalezienie się w progu rytuału przejścia z korzennymi paradygmatami i metaforami właściwych w swojej anty-strukturze dla dziania się dziejów Szkoły. W ten sposób zaprzeczenie czy opór wzbogacały wykładnię LSzMP, wytyczając jej uczestnikom różne podejścia do pedagogicznej samowiedzy¹².

Warto pamiętać, iż zasadniczym celem Szkół było wspieranie i kształtowanie rozwoju młodych pedagogów. W corocznych spotkaniach kładło się nacisk na tworzenie okazji umożliwiających uzupełnianie i pogłębianie wiedzy, w tym na wzbogacanie swojego warsztatu badawczego. Poszukiwano i promowano najzdolniejszych, a przy tym dążono do zacieśniania relacji między młodymi pedagogami a mistrzami pedagogiki. Współistnienie tych grup integrowały wykłady, rozmowy, dyskusje panelowe, konsultacje, prezentacje naukowe, warsztaty, a także dyskusje niesformalizowane przy śniadaniu, na spacerze, w świetlicach itp. I jeżeli przyjmiemy, pomijając tych, którzy uczestniczyli w Szkołach wielokrotnie, iż uczestniczyło w nich corocznie pięćdziesiąt osób i pomnożymy tę liczbę przez dwadzieścia pięć, to uzyskamy wynik przekraczający tysiąc osób. I jeśli do tego dodamy kilkunastu wykładowców i również tę liczbę pomnożymy przez dwadzieścia pięć, to zbliżymy się mniej więcej do tysiąca pięciuset osób zatrudnionych w różnych częściach Polski, które były uczestnikami tych Szkół. I jeżeli dodatkowo założymy, że honorowymi gośćmi Szkół były osoby, które miały wpływ na kształtowanie różnych kierunków rozwoju pedagogiki w naszym kraju, przyczyniając się do jej integracji, a przy tym poprzez ukierunkowanie jej na interdyscyplinarność (w zasadzie podległej filozofii, której „wielorakość” podporządkowała się socjologii i jej „mętnemu żargonowi”¹³, co w konsekwencji doprowadziło pedagogikę do treściowego zróżnicowania), to można stwierdzić, że to właśnie(!) w przestrzeni Letnich Szkół Młodych Pedagogów dopełniało się uspójnianie i pogłębianie specyfiki polskiej pedagogiki, która dalej była przez uczestników Szkół rozwijana i rozprzestrzeniana w ich miejscach pracy.

Proces rozprzestrzeniania się wiedzy jest warunkowany – powiemy tutaj - rytuałami kształcenia, „wpisującymi” się w zrytualizowane sposoby doświadczenia informacji przez ludzkie umysły. Towarzysząca temu procesowi

¹² Być może karnawalizacja szeroko pojętej pedagogiki doprowadziła – jakby to pewnie ujął Zbigniew Kwieciński - do zatracenia przedmiotu pedagogiki i jej kulturowego rozproszenia się.

¹³ A. Elliott, *Współczesne teorie społeczne*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011, s. 383-393; P. Baert, Carreira da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, tłum. S. Burudziej, NOMOS, Kraków 2013.

praktyka i teorie są ukształcane przez rytuał przejścia. Toteż idąc tropem Sergiusza Hessena dotyczącym kształcenia i kultury¹⁴, z którego wynika, że kształcenie, nie jest dziedziną kultury, tak jak przykładowo nauka, to należy przyjąć, że kształcenie jest tym, co prowadzi (gr. *ago*), wprowadza, doprowadza (gr. *agoge*) prowadzonego do funkcjonowania w obszarze nauki. To bycie doprowadzonym do myślenia naukowego warunkowane jest przez samą naukę, której prawa, prawidłowości, zasady ukształcają sposoby doświadczania informacji. Nauka, ukształcając doświadczanie staje się działaniem dążącym do dania się poznać. Toteż wyposażając ukształcanego we własne narzędzia (zależne od dyscypliny wiedzy naukowej) oferuje mu zakres swojego wykształcenia, w przestrzeni której mieści się możliwość jej zrozumienia i posługiwania się nim dla osiągnięcia wyznaczonych celów. Wynika to również z faktu, że nauka jako praktyka społeczno-kulturowa jest wytworem stworzonym przez wzajemne współistnienie osób, których działania podlegają dyrektywom warunkowanym przez swoiste normy wpisujące się w określoną dziedzinę wiedzy, najsprawniej realizowanej w formule zinstytucjonalizowanej. Formuła ta, narzuca kształceniu swój przedmiot oddziaływać, do którego jednostka może w sposób przyzwalający lub nieprzyzwalający się odnosić. W sytuacji, w której jednostka da przyzwolenie na jej kształcące ukształcanie, to wówczas nauka zaczyna pracę nad wprowadzaniem swoich dyrektyw, które umożliwią jej uprzedmiotowionym podmiotom funkcjonowanie w jej obszarze. Uczestnicząc zatem w jej strukturach, każda zorganizowana na swój sposób struktura, wprowadza w kształcenia ducha (istotę) swojego istnienia. Letnie Szkoły Młodych Pedagogów w swojej zinstytucjonalizowanej formie wypracowały wieloetapową oprawę swojego widowiska, w którym jak najbardziej skuteczny, wydajny i sprawny zostały uaktywniane sposoby kształcenie (doświadczania informacji). Już samo zapisanie się na Szkołę stanowi wstępny etap dania przyzwolenia na kształcenie. Dlatego Letnią Szkołę Młodych Pedagogów można traktować jako praktykę kulturową, która określam mianem „Szkołowni”. Szkołownia byłaby widowiskiem kulturowym ukonstytuowanym przez Marię Dudzikową w świąteczną oprawę, ukształcającym trybem przypuszczająco-spełniającym sens stawania się¹⁵ i bycia pedagogiem.

¹⁴ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo: Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1939, s. 81-93.

¹⁵ W kontekście pedagogiki ogólnej, do której powinno odnosić się wszelką myśl uwiklaną w pedagogikę, na podstawie prowadzonych tutaj rozważań można by wnioskować, że pozbawia się ją mocy sprawczo-wykonawczej na rzecz tylko i wyłącznie poznawczej. W innym świetle będzie prezentować się sens istnienia pedagogiki ogólnej, jeżeli sprowadzi

W jaki sposób i za pomocą jakich gatunków performatywnych Szkołownia realizuje swoją zasadniczą funkcję, tj. przekształcania jednostki w pedagoga-uczonego?

Zrytualizowana forma Szkołowni – tak, jak to już było napisane – pozwala wyróżnić w jej czasowo-przestrzennej płaszczyźnie powtarzające się etapy. I tak, w pierwszym dniu LSzMP, w chwilach powitania kładło się nacisk na tzw. uściski, których celem było przekroczenie barier wyobcowania, rozgraniczeń itp. W tym akcie, każdy „obcy” stawał się „swój” poprzez wprowadzony tutaj rytuał powitania, który jednocześnie dawał przyzwolenie na akceptacji tego wszystkiego, co uczestnicy sobą wnosili do Szkoły. W zasadzie, w tym rytuale zawiera się akt psychologicznie kształtowanego poczucia bezpieczeństwa, w progu którego ma się kształtować przekonanie bycia oczekiwanym i tym samym bycia ważnym elementem Szkoły.

Po tej wprowadzającej w przestrzeń Szkołowni inicjacji, zanim dochodziło do oficjalnego otwarcia Szkoły, to jeszcze w międzyczasie zaczynały uaktywniać się dwie formy rytuału, tj. rytuał nawiązywania więzi i rytuał odnawiania więzi. Ich istotą była możliwość integrowania się jednostek z innymi poprzez przystawanie do kolejnych kręgów znajomości, by ostatecznie stać się pełnoprawnym uczestnikiem, - sieciowym współ-elementem całego zespołu LSzMP. Przy czym, rytuały te tworzyły co jedynie sposobność do integracji; nie przynaglały do działań, - tutaj każdy uczestnik z osobna sam decydował o swojej aktywności i byciu otwartym na innych. Każdy decydował w jakim stopniu pragnie się zespalać z zespołem.

Kiedy nadszedł czas oficjalnego otwarcia Szkoły, to już w jego trakcie ponownie pojawiał się rytuał powitania, ale był on inny od poprzedniego, ponieważ był zdominowany ceremonialnie przez obyczaj wpisujący się w wykonanie przedstawienia na użytek funkcji, zadań i celów, jakie miała do spełnienia Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Można powiedzieć, iż z uwagi na te wytyczne Szkoły, która w tym miejscu rozpościerała swoje *emploi* na uniwersytet goszczący jej uczestników w swoich murach, rytuał powitania przekształcał się w postać święta – przyjmując formę uroczystości ponadlokalnej, zespalając w swoim *communitas* idee zeszlórocznej Szkoły z projektem przyszłorocznej. W ten sposób rytuał ceremonialnego powitania, obrzędowo aranżowany i odgrywany przez Dziekanów wydziałów i Rektorów uczelni, a w końcu – w ostatnim czasie - dopełniany przez Przewodniczącego

się ją do prowadzenia myślenia (gr. *apagoge* – „indukcja”) i tym samym pozwoliłoby jej za pośrednictwem się w zjawiskach kulturowych, performatywnych, w których kładzie się nacisk nie na fakty, ale na proces.

Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w osobie Bogusława Śliwerskiego, dalej Marię Dudzikową i jej zastępcę Ewę Bochno, okazywał się na czas trwania Szkoły formą wprowadzającą w fazę *liminalną* rytuału przejścia. Toteż wyłaniające się na użytek Szkołowni indeksy i symbole¹⁶, przejawiając się w oprawie realizowanego na jej rzecz widowiska, podlegały strukturalizującej formalizacji, - organizując się – niejako – instytucjonalnie, przez co mogły bardziej skutecznie oddziaływać na myślenie i działania jednostek.

Uroczystości otwarcia Szkół towarzyszyły jeszcze dwie ważne ceremonie. Pierwsza dotyczyła przekazania insygniów Szkoły powiązanych życzeniowo w myśleniu magicznym. Do kluczowych i niejako religijnych atrybutów Szkoły, należy zaliczyć na przykład „kociołki” i „pałeczki”. Symboliczne znaczenie tych pierwszych, odnosiło się życzeniowo do oczekiwań, których sensem było to, aby w Szkole wszystko dobrze się kręciło. Natomiast tych drugich, wykraczających poza czasoprzestrzeń Szkoły było to, aby organizatorzy przyszłej Szkoły mieli otwarte: serca, kiesy i kasy. Sens znaczenia insygniów wpisywał się zatem w moc sprawczą rytuałów stwarzających (zaklinających), które w swojej istocie są ukierunkowane na możliwość spełniania życzeniowych działań, w obszarach których człowiek „chce, żeby coś się stało”¹⁷. Toteż treści wpisujące się w sposób symboliczny w ten rytuał, utrwały więź i jedność między Letnimi Szkołami Młodych Pedagogów, ponieważ insygnia były przekazywane przez organizatora danej Szkoły przedstawicielowi przyszłorocznej. Natomiast drugą z ceremonii, wpisującą się w tradycję LSzMP, była określana jako „strzał w dziesiątkę”. Jej istotą i sensem było obdarowywanie dyplomem, wyrażającym szacunek, uznanie i podziękowanie, te osoby, które bezinteresownie działały na rzecz Szkół. Rytuał ten pełnił funkcję utrwalającą, a więc miał się na uwadze pragnienie spełnienia tego, „aby coś trwało”¹⁸.

Po oficjalnym otwarciu Szkoły i powitaniu gości miało miejsce *Spotkanie „Sam na sam z MD”*, czyli spotkanie młodych uczestników Szkół z Marią Dudzikową, która pełniła tutaj rolę naukowej „szamanki”, wprowadzającej młodych badaczy rzeczywistości pedagogicznej w program Szkoły. Mając na uwadze fakt, że szaman pełni funkcje religijną, utrzymując więź

¹⁶ M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji...*, dz. cyt., s. 39-44.

¹⁷ A. Engelking, *Rytuały słowne w kulturze ludowej. Próba klasyfikacji*, w: (red.) J. Bartmiński, R. Grzegorzczak, *Język a kultura, cz. 4*, Wydawnictwo: Wiedza o kulturze, Wrocław 1991, s. 84.

¹⁸ Tamże, s. 84.

z duchami poprzez sformalizowanie i zinstytucjonalizowanie własnej postawy, to określając M. Dudzikową szamanką należy mieć na uwadze takie jej funkcjonowanie w szkolnej rzeczywistości, której podstawową funkcją było utrzymywanie i kształtowanie więzi, z jednej strony z młodymi uczestnikami Szkołowni, a z drugiej strony z jej – powiedzmy – dydaktyczną kadrą. Dokonując pewnej transpozycji na temat tego, co o szamanizmie i funkcji szamańskiej pisał Mircei Eliade¹⁹, to można przyjąć, że „świecki szaman” pełni cztery następujące funkcje. Po pierwsze, jest to więź zespalająca, więź przystająca do obu grup formalnie zhierarchizowanych, więź powołana i wyznaczona do bycia z jednymi, jak i z drugimi. Po drugie, byłoby to działanie intelektualnie zaangażowane, dzięki któremu wciela się w naukową formę celem wypełnienia misji Szkoły. Po trzecie, musi być trwałym elementem wspólnoty, by w jej imieniu móc się zwracać do jednej lub drugiej grupy. I po czwarte, ma działać na rzecz szeroko pojętego dobra jednych, jak i drugich. Z tych to względów *Spotkanie „sam na sam z MD”* można uznać za totemiczne wdrażanie wskazanych funkcji, ale również za początek ukształcania uczestników LSzMP poprzez rytę, czyli takie wydarzenia, których cele i sensy stają się znaczące dla uczestników z uwagi na formę istnienia Szkołowni; formę która jest ramowana przez rytuały zdominowane przez takie dyspozycje, zdaniem Clifforda Geertz’a²⁰, jak: nastroje i motywacje. Wszystko bowiem, co się w Szkole wydarzało było wyreżyserowanym działaniem opartym na scenariuszu, którego wykonanie oparte było na nastrojaniu jej uczestników poprzez realizację spektaklu, którego aktorami stawali się wszyscy jej uczestnicy, będąc prowadzonymi (*ago*) w swoim motywowaniu, od realizacji jednego zadania, by dalej przejść do kolejnego itd.

Kształtowanie więzi jest przejawem kształtowania tożsamości. Warto na chwilę zastanowić się nad związkiem Szkołowni (kultury) z kształtowaniem tożsamości, nad oddziaływaniem nastrojenia i motywacji wpisanych w rytuały na tożsamość.

Na tę kwestię spróbujemy spojrzeć z dwóch²¹, a nawet trzech perspektyw. W pierwszej z nich nachodzą na siebie dwa podejścia: kontekstowe i relacyjne. W podejściu kontekstualnym tożsamość nie jest uznawana za substancję – stanowi ona wynik procesów uzależnionych od dostępności do

¹⁹ M. Eliade, *Szamanizm i archaiczne techniki ekstazy*, Warszawa 1994; Tenże, *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. III., Warszawa 1995.

²⁰ C. Geertz, *Religia jako system kulturowy*, tłum. D. Lachowska, w: (red.) E. Morkrzycki, *Racjonalność i styl myślenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1992, s. 510 i nast.

²¹ M. Augé, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris 1994.

określonych dóbr. Tymi dobrami w Szkołowni były miejsca i role zajmowane w relacjach z M. Dudzikową, pełnione funkcje w Szkole, jak i doświadczane wyróżnienia w trakcie jej trwania. Drugie podejście to relacyjne, w którym tożsamość jest kształtowana poprzez odnoszenie się do innych, a tym samym poprzez doświadczanie poczucia bycia innym od tych, do których egzystencjalnie się przystaje. Toteż mnożenie kontaktów z innymi, którzy należą do różnych perspektyw kulturowego (etnicznego) istnienia, umożliwia pogłębianie własnej świadomości na temat kształtowania w sobie własnej tożsamości. Oba te podejścia mają charakter spojrzeń uzewnętrzniczonych i pozwalają stwierdzić za Michaeliem Agierą, że „... tożsamość – w takim stopniu, w jakim wypływa z relacji z innymi – jest tym, co problematyzuje i transformuje kulturę”²². Z tej definicji wynika, iż tożsamość uczestników Szkołowni będzie tutaj zależeć od zindywidualizowanych zdolności do adaptacji, co wskazuje na taki problem, którym okazuje się stosunek do siebie, własnej kultury, jak i do tego, co w Szkołowni się doświadczają. To bycie w Szkołowni przywołuje bycie w innych miejscach i dlatego pojawiające się w ramach LSzMP rytuały tak mocno kładą nacisk na integrację, na więź. A działając w obszarze *liminalnej* pogłębiają poczucie - doświadczanego przez każdą jednostkę z osobna - sensu problematyzacji i transformacji kultury.

Druga perspektywa odnosząca się do tożsamości, podpada pod paradygmat konstruktywistyczny²³. W tym przypadku, w konstruowanej tożsamości należy uwzględnić własne świadomość odnoszące się do bycia sobą, do świadomości granic, które każda jednostka wpisuje w przestrzeń danej instytucji, uwzględniając przy tym istniejące w niej ramy²⁴. Wskazana perspektywa zawiera *aprioryczne* istnienie struktur, toteż to, co dzieje się w danej instytucji czy organizacji powinno być konstruowane przez jej uczestników. Czy takie podejście było realizowane w Szkołowni? Czy było w niej miejsce na innowację? Sens tego pytania stanie się bardziej jasny, jeżeli uwzględni się w nim, brak całkowitego poddania się rekonstrukcyjnemu odtwarzaniu. Jeżeli i nawet przyjmie się w przypadku Szkołowni, że w jej ramach odgrywa się określone zachowania i wypowiada dialogi według ustalonego wcześniej scenariusza, to myli się. Proponuję tutaj dwa rozwiązania: podmiotowe i sub-podmiotowe. Po pierwsze, w podejściu podmiotowym,

²² M. Agier, *Karnawał i tożsamość: uwagi teoretyczne i metodologiczne*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 340-341.

²³ F. Barth, (red), *Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Boston 1969.

²⁴ M. Agier, *Karnawał i tożsamość:...*, dz. cyt., s. 342-343.

należy uwzględnić fakt, że Szkołownia w swojej rzeczywistej rekonstrukcji odwołując się do swojej formy jest budowana przez jednostki, które posiadają już swoje tożsamości i do rekonstrukcji ram Szkołowni wnoszą to, co w nich subiektywne. Tym samym rekonstrukcja jest kulturowym budowaniem ram, w które to możliwe staje się wprowadzanie autorskich innowacji. Po drugie, jeżeli założymy rekonstrukcję sub-podmiotową, czyli taką, która jest nadzorowana przez Szkołownię (na przykład jako system autopojetyczny), to Szkoła rekonstruując się w swoim przedmiotowym traktowaniu ludzkie jednostki, musi uwzględnić ich kulturowe, w tym i intelektualne zasoby, przystosowując się twórczo do ich reakcji na to, co się w danych momentach, w Szkołowni dzieje.

I trzecia perspektywa, odnosiłaby się do całkowitego uzależnienia jednostkowej tożsamości od ukształcania się jej – szeroko pojętej - osobowości. Nawiązując zatem tutaj do nastrojenia i motywacji, przyjmuję, że tożsamość wyłania się jako rezultat zapośredniczenia się w osobowości, w jej doświadczanych przez nią efektach nastrojenia i motywacji. Tożsamość byłaby zatem wynikiem czynników psychologicznych z jednej strony, a kulturowych z drugiej. Oznacza to również, że uczestnik Szkołowni posiada już określoną postawę, a jego tożsamość powinna być zależna od kulturowych procedur oddziałujących na jego nastrojenie i motywację. Dlatego, po pierwsze, nie należy mylić tożsamości z postawami, a po drugie, widzieć, jak ważne są rytuały dla poczucia własnej tożsamości. W szczególności dotyczy to przekraczania progów rytuału przejścia w pełnieniu różnych ról w życiu społecznym. Rytuały – analizując dalej to zjawisko - należy traktować jako modele zinstytucjonalizowanych formach życia społeczno-kulturowego, wcielające się w działające w nich podmioty, przez co staje się możliwe ucieleśnianie transcendentnych fundamentów je kreujących, stanowiących realizację jakiejś ogólnej idei²⁵. Zawierające się w rytuałach symbole, a także indeksy²⁶, w swojej podstawie są nośnikami ogólnej idei: pewnej formy tożsamości, która stając przed podmiotami lokuje się w ludzkiej osobowości. Pojawiające się tutaj nastrojenie i motywacje sprawiają, że człowiek w odniesieniu do tej

²⁵ W swoje książce *Rytualne oblicze lekcji...*, zaproponowałem metodę poznania rytuałów poprzez tzw. rytostrukcję. A ponieważ metoda ta ma ujawniać związki elementów tworzących całość w strukturze ukrytej rytuałów. I jeżeli rytostrukcję potraktujemy w swoim poznaniu jako samo-ujawniający się model rytuału, to rytostrukcję będzie dodatkowo tym, co ryty (symbole i indeksy) zespała ukierunkowując ich spełniające się wykonanie (*perfourmir*) na realizację określonej idei.

²⁶ Patrz: M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji...*, dz. cyt., s. 39-51 i 94-98.

idei prezentuje się na wzór, noszonego – na dany czas - w sobie, poczucia własnej tożsamości. To kim jestem sprawia to, kim mogę być.

Wyłaniająca się poczucie tożsamości w swoim osobowym byciu, było w ramach Szkołowni nieustannie doksztalcane. Toteż, powracając ponownie do jej tygodniowego scenariusza, to jeszcze pierwszego dnia, wieczorem, po spotkaniu z Marią Dudzikową, na uroczystej kolacji inauguracyjnej - bywało, że w plenerze i przy ognisku - realizowano hasło: „Poznajmy się bliżej”, którego celem było wprowadzenie uczestników w nastrój – tożsamość – szkoły, głównie, poprzez prezentacje krótkich programów artystyczno-rozrywkowych, w których uczestnicy przedstawiali się oraz przybliżali miejsca swoich zawodowych działań. Wpisująca się w ten ceremonial zabawa, tak, jak to ma miejsce w przypadku gier, zespalała ideę integracji, opartej na zasadzie: jesteśmy inni, a jednocześnie tacy sami²⁷. Gra jak wiadomo - w swojej strukturze, jak i ambiwalencji jest jednocześnie prawdziwa i nierzeczywista, a hołdując przy tym, beztrastności, radości i spontaniczności, domaga się zaangażowania i zindywidualizowanego działania. W ten sposób gra w „Poznajmy się bliżej” dopełniała wcześniej pojawiające się już rytuały integrujące i zaczynała ugruntowywać swoich graczy w przestrzeni widowiska, w którym możliwość refleksywności (zdolność do transcendencji i autoanalizy) zostaje zdominowana refleksją (zależną od sytuacji refleksją). Albowiem, jeżeli przed grą lub w trakcie jej początkowej fazy, ktoś był świadomy sensu gry i miał wobec niej przestrzenno-czasowy dystans, to już w jej trakcie, powinno podlegać tylko refleksja, urzeczywistniając się cieleśnie, tożsamościowo i osobowo się z jej zasadami.

Można przyjąć, że refleksyjność w swojej aktualizującej się w terażniejszości reminiscencji, stanowi refleksję opartą na przekraczaniu własnej egzystencji, by już na wyższym poziomie sub-egzystencji, zdewaluować sens danej gry, przemieszczając swoje zachowanie i działania w kierunku karnawalizacji ich sensów i znaczeń. Gra w przypadku Szkołowni jest jej jednym z obrzędów, jest uświęconą tradycją, której zewnętrzną formą jest zabawa, a nie rytuał. I choć rytuały – jak pisze Bruce Kapferer – są refleksywne, ponieważ „... znajdują [w nich] odzwierciedlenie rozmaite konteksty znaczeniowe związane z okolicznościami widowiska, a także z porządkiem

²⁷ J. J. MacAloon, *Igrzyska olimpijskie a teoria widowisk w społeczeństwach współczesnych*, w: (red.) tenże, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 383-390.

społeczno-kulturowym, z którego rytuał wyrasta²⁸, i skoro rytuały w płaszczyźnie *communitas*, przenoszą swoich uczestników poza ich codzienność, to jednak, aby odnieść się refleksywnie do rytuału, trzeba wyjść poza *communitas*, poza rytuał, i dostrzec w określonych działaniach grę w życie. W takiej sytuacji można przyjąć, że gra w swojej powadze jako obrzęd stanowi grę dla życia, natomiast jako rytuał jest grą w życie albo o życie.

Przez następne dni, aż do dnia wyjazdu, realizowano zasadnicze cele, wpisujące się w edukacyjny sens Szkołowni. Każdy kolejny dzień, jeszcze przed śniadaniem, rozpoczął się od tzw. nieobowiązkowej kawy/herbaty u M. Dudzikowej, czyli od spotkań przeznaczonych tylko i wyłącznie dla doktorantów. W ich trakcie, młodzi uczeni byli namaszczeni informacjami, które powinny pomóc im: po pierwsze, w „lepszem” przygotowaniu swoich badań do ich realizacji, po drugie, sugestiami dotyczącymi tego, z którym mistrzem-profesorem powinni się spotkać, a po trzecie, jakie, w tych relacjach, powinni przyjmować postawy.

Staje się zatem czymś oczywistym, że rola, w jaką wcieliła się M. Dudzikowa w trakcie w LSzMP była kluczowa i niebagatelna z punktu widzenia jej uczestników. Sens jej dydaktycznej postawy, należy odnieść nie do roli uczelnianego nauczyciela, ale właśnie przenieść na grunt w scenerii Szkołowni traktowanej jako kulturowe widowisko. Z tego to względu i z tej to przyczyny, Szkołownia przekształcała w swojej kulturowej i instytucjonalizowanej przez nią strukturze w „szamankę”, która pełniła rolę tutora, przewodnika i inspiratora, wchodzącego w bezpośrednie relacje z poszczególnymi jednostkami, w relacjach których odzwierciedlał się świat, do którego młodzi adepci nauki nie mieli jeszcze dostępu. Przy czym, w tych relacjach, w kontekście współczesnej kulturowo i performatywnie antropologii, możemy doszukiwać się w nich *liminoidealnego* zawieszenia życia potocznego, zaś w postawie i działaniach M. Dudzikowej oznak prowadzących do struktury *neoliminalnej*²⁹. Tego typu spostrzeżenie, w jego szerszym ujęciu, pozwala

²⁸ B. Kapferer, *Proces rytualny i problem refleksywności w egzorcyzmach syngaleskich*, w: (red.) J. J. MacAlloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 275.

²⁹ Zgodnie z ustaleniami Victora Turnera, *liminalność*, to środkowa faza tzw. rytuału przejścia, wewnątrz której pojawia się *communitas* – stan „wewnętrzznego skupienia” zawieszający sens życia społeczno-kulturowego. V. Turner odróżniając rytuały współczesne od przeszłych wprowadził pojęcia liminoidealny. Idąc tym tropem J. J. MacAlloon mając na uwadze gatunki performatywne, sugeruje, aby w igrzyskach olimpijskich doszukiwać się syntezy gatunków liminalnych doświadczeń przekładających się w całości na przeżycia

przenieść sens istnienia Szkołowni na wyższy poziom jej kulturowego funkcjonowania – *neoliminalnego*. Ta ocena stanie się bardziej oczywista, jeżeli dodatkowo uwzględni się w ramach istnienia LSzMP moje rozważania dotyczące karnawału i roli błazna, o których piszę w dalszych częściach tekstu.

Kontynuując wcześniej podjętą myśl, rola, w którą wcielała się M. Dudzikowa może być również przyrównana do uzdrowicielki, która wnikał w projekty prac doktorskich doktorantów, by odnieść się poprzez swoją wiedzę do „nieczystych” w tych pracach treści, wyrażając przy tym swój ambiwalentny stosunek, nie tylko do wytworów młodzieży, ile zaangażowania kapłanów (teoretyków) i wróżbitów (praktyków), którzy te prace nadzorowali. Moc sprawcza tych spotkań, progowo, *liminalnie* wpływała na auto-świadomość ich uczestników, przekładając się niejednokrotnie na pozytywne ich efekty, które docelowo były doceniane i dalej praktycznie realizowane przez młodzież.

Współcześnie, kulturowym uzdrowicielem zostaje ten, który poprzez swoje doświadczenia w uzawodowionej praktyce uzyskał taką moc sprawczą, że funkcjonując instytucjonalnie w zamkniętych – powiedzmy - gettach uniwersyteckiego życia, wykonawczo (performatywnie) przyczynia się do zaistnienia przemian, które w tym getcie muszą (bo inaczej przestałyby istnieć) stawać się wiarygodne i prawdziwe. Dlatego szaman tym różni się od przeciętnego wróżbity i kapłana, że jego myśli i rzeczywistość, z którą się mierzy, stanowią jednorodną całość. Tutaj trudno domagać się refleksywności, która wprowadza transcendencję, - szaman, jeśli chce zachować swoją sprawczą moc, musi funkcjonować synkretycznie, zespalać w sobie synkretyzm magiczno-kulturowy³⁰, a w tym, koncentrować się bardziej na symbolach niż na znakach empirycznych³¹. Przy czym, i to jest charakterystyczne dla szamanów – dobór technik, jako propozycji badawczych, jest nie tyle zróżnicowany, ile bardziej ambiwalentny, niearbitralny. M. Dudzikowa koncentrując się głównie na sądach apelacyjnych, poprzez które zwracała się do doktorantów, w swoim emocjonalnym i ekspresyjnym zaangażowaniu oddawała się sprawczej mocy rytuałów, których uwikłanie w *liminoidealne*

liminoidealne. Przy czym sugeruje, że neoliminalność oznaczać powinna takie widowisko, w którym wielość, różnorodność zostaną sprowadzone do jedności. Patrz: J. J. McAloon, *Igrzyska olimpijskie a teoria widowisk w społeczeństwach współczesnych*, w: (red.), *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbaniowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 406-409.

³⁰ M. Buchowski, *Magia. Jej funkcje i struktura*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986.

³¹ V. Turner, *Revelation and Divination in Ndembu Ritual*, Ithaca-New York 1975, s. 207-246.

struktury – metodologiczne gatunki badań pedagogicznych, pozwalały jej widzieć dany temat badawczy na wiele sposobów. Bywało, że irytowało to wielu jej rozmówców, ale wielu odnajdywało w tym drogę do własnej – zrytualizowanej i tym samym rzeczywistej – prawdy.

W Szkołowni, po porannych spotkaniach z magistrami i śniadaniu, nadchodził czas na tzw. *Wykłady mistrzów*, które były połączone z dyskusją. Z kolei, po wykładach swoje wystąpienia mieli młodzi, wpisując się w tzw. *Giełdę (p)różności*, której również towarzyszyła dyskusja. Po obiedzie, ponownie odbywały się: *Wykłady mistrzów*, a po nich *Giełda (p)różności*.

*Wykłady, jak i odczyty – oczywiście - należy traktować jako formy naukowego przekazu wiedzy, w treści których, ich autorzy, często wpisują własne doświadczenia kontekstowe, w których pojawiają się – i tutaj stawiam tezę – elementy zindywidualizowanej egzystencji, stanowiąc, w przypadku młodych, poszukiwanie swojego wyzwolenia, wynikającego z ograniczeń, jakie były im narzucane przez procesy pierwotnej socjalizacji i są im nadal narzucane, ale obecnie przez struktury życia uniwersyteckiego, natomiast, w przypadku mistrzów, jest to wewnętrzna walka z „mankamentami” swojej egzystencji i dążenie do utrzymania posiadanego prestiżu i statusu społecznego. I jeżeli tę tezę przeniesiemy w obszar widowiska kulturowego, performatywnie rytalizując *Wykłady mistrzów* i *Giełda (p)różności*, to w ich formach – tego, co w ich przekazie i wykonaniu się dzieje – zostaje wprowadzona w ruch kulturowo-społeczna machina, którą w przypadku młodych, będzie otwierać się na kwestionowanie swoich poznawczych praktyk, a w przypadku profesorów, na ich utrwalanie. Zrytualizowana narracja tych spotkań (odczyty, dyskusje i oceny) i tego, co jest prezentowane (treści odczytów), pozwalają - idąc tropem Northrupa Frye’a³² i Rolanda Barthes’a³³ - mówić po pierwsze, o wzorcu rytualnym, poprzez który narracje się wypowiadają i po drugie, o wzorcu rytualnym, który jest tym, o czym mówią. W pierwszym przypadku, mamy do czynienia ze schematem, w formie którego ujawniają się w określone sposoby prezentacji wystąpień i tekstów oraz to, co w sposób zrytualizowany, programowo ma się dziać. W tym przypadku, rytuał jest ramującą ramą, która swoimi znaczeniami: symbolami i indeksami nadaje wpisującym się w nią elementom (podmiotom, prezentacją odczytów, przebiegiem dyskusji) określone postawy, sposoby bycia i sposoby postrzegania*

³² N. Frye, *Archetypy literatury*, tłum. A. Bejska, w: (red.) H. Markiewicz, *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. II, Wydawnictwo literackie, Kraków 1976.

³³ R. Barthes, *Stopień zero pisania; oraz Nowe eseje*, tłum. K. Kot, Aletheia, Warszawa 2009.

rzeczywistości. Natomiast w przypadku wzorca rytualnego sprowadzonego do tego, o czym się mówi, to w odniesieniu do referowanego tekstu, zbiegają się dwa momenty. Pierwszy, dotyczy miejsca i przemyśleń autorskich nasyconych osobistymi doświadczeniami, które odzwierciedlają się w treściach tekstu, a drugi obejmuje treściowe nastawienie czytającego zależne od rytualnego wzorca, które zawładnęło sposobu mówienia obowiązujące w *Wykładach mistrzów* i *Giełdzie (p)różności*. Te dwa momenty rytualnej narracji są niewidoczne dla uczestników wykładów i giełdy, ale właśnie to, co dany tekst mówi (ten odczytywany i ten wypowiedziany w Szkołowni), umożliwia refleksywność - możliwość przyglądania się samemu sobie w płaszczyźnie indywidualnej, jak i społecznej. Ogląd ten sprawia, że to, co zostało napisane poprzez odczytanie w rytualnej formie, staje się materiałem autorefleksji. Rytuał zatem warunkuje auto-poznanie, - sprawia, że tekst naukowy zawierający momenty życiowego doświadczenia autora, pozwala im się wyartykułować i tym samym stać się „materiałem” umożliwiającym refleksywność.

Na koniec, warto jeszcze odnieść się do jednego gatunku performatywnego, którego widowisko określane jest jako karnawał, ponieważ i ta forma kulturowych wykonań była obecna w Szkołowni, głównie wyrażając się poprzez maski i postawy błązna.

Istotą karnawału jest odwrócenie panującego porządku, a przede wszystkim istotne staje się to, w jakim kierunku dokonuje się inwersja³⁴ i co z niej wynika? Karnawał umożliwia nałożenie maski, dzięki której wszystko staje się nieważne i można robić to, co się chce³⁵. Wynika to z faktu, że „Maska powoduje symboliczne oderwanie człowieka od niego samego, nadaje mu jakąś nową tożsamość”³⁶. Toteż karnawał jako „... miejsce poza miejscem i czas poza czasem”³⁷, tworzy na swój użytek strukturę będącą anty-strukturą do tej oficjalnej. Rzecznikami czy propagatorami postaw i zachowań anty

³⁴ R. DaMatta, *Karnawał wszystkich sfer*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

³⁵ H. Bausinger, *Konteksty uczestnictwa w karnawale*, tłum. W. Dudzik, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 272.

³⁶ Á. Boholm, *Weneckie widowiska karnawałowe w maskach*, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 205.

³⁷ V. Turner, *Karnawał, rytuał i zabawa w Rio de Janeiro*, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 291.

-strukturalnych w swojej strukturze w Szkołowni były osoby o nastawieniu krytycznym, często ironicznym, a nade wszystko błazeńskim. Ujawniająca się w postawach i działaniach tych osób zrytualizowana refleksja, pokazywała nie tyle słabości i wady Szkół, ale dopełniała i poszerzała ich samostanowienie poszerzając płaszczyznę *communitas*³⁸. Błazeństwo – samo w sobie - narusza i często neguje coś w imię sprawiedliwości, - pragnie pokazać inną stronę tego, co się wydarza, przemawiając śmiechem, za którym skrywa się wiedza, a samo skrywanie pokazuje oblicze swojej mądrości – pokazuje zatem prawdę widowiska. W przypadku Szkołowni, karnawalizacja w swoim performatywnym spełnianiu (fr. *perfournir*³⁹) była formą oddolnych wykonań, wzbogacających i dopełniających oficjalne widowisko LSzMP. Karnawalizacja Szkół kierowanych przez M. Dudzikową w swojej błazeńskiej wykładni nie miała charakteru przeciwstawiającego się, sformalizowanego w postaci rytuałów oporu⁴⁰; karnawalizacja przebiegała niejako równolegle do działań ceremonialnie zrytualizowanych, zespalaając się *performatywnie* w wymiarze organizacyjnym⁴¹ w jednorodną, dopełniającą się całość⁴². Można powiedzieć, że w płaszczyźnie metafizycznej paralela łącząca karnawalizacja i ceremoniał odsyłała do niespójności i dwoistości istnienia, których sens nieuchronnie prowadził uczestników Szkół w obszar *communitas*, z której mogli czerpać znaczenia dla kreacji własnego auto-sensu i auto-porządku.

Podkreśliśmy, że karnawalizacja jest tą formą kulturowego działania, która dekonstruuje, deformuje, wprowadza chaos prowadzący do ładu i tym samym daje do myślenia. Pojawiające się zatem autokomentarze, nie tyle kwestionują, ile nawiązują dialog z treściami widowiska kulturowego.

³⁸ *Communitas* (nieco inaczej od wcześniejszej propozycji) to funkcjonowanie jednostki poza strukturą społeczną. „Pojawia się tam, gdzie struktura społeczna się skrywa”. (V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dżurak, PIW, Warszawa 2010, s. 139).

³⁹ Dla Victora Turnera francuskie słowo: *perfournir* oznacza „dostarczać coś w pełni” i jako wykonanie jest tym, co w sposób procesualny prowadzi do spełnienia i co też w sposób twórczy urzeczywistnia znaczenie jakiejś formy strukturalnej. Patrz: M.E. Pacanowski, N. O’Donneilo-Trujilo, *Komunikacja organizacyjna jako forma*, w: (red.) A. Kapiak, L. Korporowicz, A. Tyszka, *Komunikacja międzykulturowa. Zdarzenia i spotkania*, Warszawa 1996, s. 289-291.

⁴⁰ H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition*, Bergin & Garvey Paperback, London 2001.

⁴¹ J. McKenzie, *Performuj albo ...*, dz. cyt.

⁴² Można przyjąć, że M. Dudzikowa zdawała sobie sprawę z istnienia ukrytego programu w jej przedsięwzięciu, ponieważ „refleksywni ironiści” bardzo często byli przez nią świadomie wyróżniani i wykorzystywani do realizacji celów i zadań Szkół.

Widowiskowa postawa błazna w swojej ironii jest przejawem *bricolage*, tj. decentralacji dokonywanej przez nieskończoną substancję wobec skończonej całości⁴³. *Bricolage* w zasadzie odsyła do przypisów, jest komentarzem, który w swoim zestawianiu cytatów prowadzi do tekstualności, przez co widowisko uzyskuje dialogiczną strukturę. W dialogicznym podejściu do Szkołowni, uczestnicy karnawału nadawali ceremoniom LSzMP teatralno-komiczny wymiar, zespalaając szacunek z przejawami jej braku, co w rezultacie dosięga w swojej kpinie, ironii i śmiechu samych błaznów. Barbara A. Babcock powołując się na Kennetha Burke'a stwierdza: „Niestety, traktowanie tego, co błazeńskie jako dziecinne i niepoważne /.../ w zasadzie uniemożliwia nam dostrzeżenie w rytualnym błazeństwie finezyjnej formy społeczno-kulturowego komentarza – Ironii przez wielkie „I”. Co więcej, taka postawa uczyniła nas ślepyimi na fakt, że „za sprawą komicznej ramy człowiek staje się uczniem samego siebie”, a jej obecność stanowi dla niego „okazję, by doszedł do głosu cały jego krytycyzm”⁴⁴. Ironia bowiem dopełniana śmiechem, który pozwala – jak pisze jeden z długoletnich uczestników Szkół, Przemysław Paweł Grzybowski – przypisać jej przykładowo takie funkcje, jak: identyfikacji, destrukcji, tożsamościowotwórczą, integracji, kompensacji, dydaktyczną, uspojnającą, zabezpieczającą⁴⁵, które jeśli zostaną uspojnianie⁴⁶ przez lidera⁴⁷ danej instytucji, organizacji, ceremonii czy widowiska, to mogą stać się źródłem wszechstronnego kształcenia i rozwoju. Co więcej, ironia wpisując się w humor staje się siłą napędową umysłu⁴⁸ i ten aspekt kształtowania ludzkich postaw, nie był obcy M. Dudzikowej⁴⁹.

W tym miejscu warto zauważyć, że zasadniczym celem Szkołowni było nastawienie na twórcze i naukowo ukształcanie predyspozycji poznawczych

⁴³ J. Derrida, *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, tłum. W. Kalaga, w: (red.) H. Markiewicz, *Współczesne teorie badań literackich za granicą*, t. 2, Kraków 1992, s. 168 i nast.

⁴⁴ B. A. Babcock, „*Poukładaj mnie w nieporządek*”: fragmenty i refleksje na temat rytualnego błazeństwa, w: (red.) J. J. McAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 170.

⁴⁵ P. P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 442-445.

⁴⁶ Tamże, s. 460-466.

⁴⁷ Tamże, s. 466-470.

⁴⁸ M. M. Hurley, D. C. Dennetto, R. B. Adams, Jr., *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, tłum. R. Śmietana, Wydawca: Copernicus, Center Press, Kraków 2016.

⁴⁹ M. Dudzikowa, *O potrzebie i możliwościach uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 6.

i metodologicznych młodych pokoleń badaczy, który to cel w odniesieniu do karnawalizacji, doprowadził do wyłonienia się dwóch form edukacyjnej autokreacji przez jej uczestników. Po pierwsze, pojawiły się postawy całkowicie zależne od M. Dudzikowej, a po drugie, takie, które poprzez zapośredniczenie się w jej działaniach prowadziły je do odkrywania siebie.

Uczestnicy ostatniej, XXXII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, która miała miejsce w Łagowie Lubuskim koło Zielonej Góry (wrzesień 2018 roku), w zasadzie przeczuwali, że występują w ostatniej Szkołowni kierowanej przez jej reformatora, kreatora i wykonawcę, tj. M. Dudzikową. Każda ze szkół uruchamiała swoim istnieniem rytuał przejścia, lokalizując się w płaszczyźnie *liminalnej*, powiemy nawet *liminoidealnej*, lecz wraz ze śmiercią M. Dudzikowej, nastął jej kres, a jej dalsze losy są teraz i będą zależne od jej nowej konstrukcji kulturowej w zaistniałym, po tym smutnym wydarzeniu, dramacie rytualnym⁵⁰.

Stworzona przez M. Dudzikową Szkołownia w swojej performatywnej wykładni, poprzez sferę *liminalną* rytuałów przejścia, ukazuje twarz jednostki, która odzwierciedla się w kulturowym, stworzonym przez siebie lustrze, będącym poznawczym i konceptualizującym wizerunkiem Szkołowni, jak i jej Autorki. Tożsamość tej zależności sprawia, że odgrywając siebie, buduje się więź z innymi, którzy uczestnicząc w widowisku stawali się jego nieodzowną, a i tworzącą go częścią. Widowisko, w którym przychodziło współuczestniczyć jego uczestnikom, należy sprowadzić do gry, która – jak pisze Roger Caillois – funkcjonując między dwoma biegunami: *paideia* i *ludus*⁵¹, a w Szkołowni, w swojej powadze i prawdzie, była nadzorowana przez M. Dudzikową, w naukowej osnowie. Dla R. Caillois *paideia* łączy w sobie zachowania dziecięce, spontaniczne, swawolne, często nieokiełzane, natomiast *ludus*, to wyższy poziom zabawy, który to co dziecięce – powiemy wychowawczo – ukształca w zorganizowane nadzorem struktury. R. Caillois między te dwa bieguny wprowadza jeszcze cztery pojęcia, które są znaczące dla tego, co działo się w Szkołowni. Te pojęcia *agon*, *alea*, *mimicry* i *ilinx*. *Agon* oznacza między innymi „współzawodnictwo” i a jej twórczym i edukacyjnym wyrazem była *Giętda (p)różności*. *Alea* to „los”, „przypadkowość”, to to, co w Szkołowni działo się w sposób nieprzewidywalny, co kształtowało

⁵⁰ Mam tutaj na uwadze dramat społeczny, który składa się z czterech faz: naruszenia reguł, kryzysy, przywrócenia równowagi i w końcu reintegracji lub uznania schizmy (V. Turner, *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, w: (red.) M. Klecel, *Teatr w kulturze*, cz. 3, Warszawa 1993).

⁵¹ R. Caillois, *Ludzie a gry i zabawy*, w: tenże, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1993, s. 308 i nast.

communitas, ale i błazeńskie postawy. *Mimicry* odnoszą się w swoim znaczeniu do „naśladowania” do „bycia aktorem” (od gr. słowa *mimos*). W Szkołowni wszyscy zakładali maski, nie po to, aby się skrywać, ale po to by w jakiś sposób pokazywać się – zgodnie ze swoją wolą, naturą czy wyobraźnią. Natomiast naśladowanie utrzymywało sens istniejących w Szkołowni rytuałów i realizacji wpisujących się w nią ceremonii. Tutaj bezkrytycznie akceptuje się wszystkie obowiązujące w Szkołowni reguły, a mistrzowie-profesorzy okazują się wzorami do naśladowania. W końcu *illinx*, to dążenie do „... chwilowego unicestwienia stabilności odbioru i narzucenia świadomości swego rodzaju rozkosznej paniki”⁵². Rozkosz tej paniki, z uwagi na ceremonialny charakter Szkołowni, jak i skrywająca się za nią maskarada, uobecniała się w sposób ciągły i nieustanny w świadomości wszystkich uczestników LSzMP. Każdy - czy tego chciał, czy też nie – prędzej czy później lub po wielokroć pojawiał się na agorze, by przemówić i odsłonić zakrywaną twarzą lub zasłonić odkrytą twarz. Toteż gra w odsłanianie i zasłanianie wzmagała rozkosz paniki, która – z natury zrytualizowanej rzeczy czy zrytualizowanego widowiska – stawała się łupem *communitas*. W ten sposób uczestnicy gry podlegali przemianom.

Stworzoną przez M. Dudzikową Szkołownię, należałoby zatem postrzegać jako edukacyjną formę życia zawodowego uczonych, która integrując w sobie naukę, kulturę i człowieka, jednoczyła – niejako ponad-pedagogicznie - wartości i myśli. To tutaj odbywało się odgrywanie i przeżywanie Turnerowskiego *dramatu społecznego* w drodze do zdobywania – jak powiedział jeden z szamanów – „Dobrego życia”⁵³. Zauważmy, że konceptualizacja Szkołowni, zdając się być zhierarchizowana, w rzeczywistości uwspólniała różnice, przez co coraz bliżej było jej do formuły *neoliminalnej*.

Podsumowując, podkreślmy jeszcze raz to, co jest napisane w streszczeniu dla tej wypowiedzi. Letnie Szkoły Młodych Pedagogów, to autorski produkt Marii Dudzikowej, która w tych corocznych spotkaniach, grupujących wybitnych uczonych i młodych pedagogów, stworzyła naukowo-performatywną formę (Szkołownię) post-instytucjonalnego⁵⁴ przekształcania

⁵² Tamże, s. 323.

⁵³ „Celem naszych ceremonii nie jest zabawianie, lecz zdobywanie; zdobywanie Dobrego Życia. Nasze widowiska, tańce i pieśni, to nie rozrywka; nie – one są czymś o wiele ważniejszym: są samą istotą naszego życia; są święte”, za: B. A. Babcock, „*Poukładaj mnie w nieporządek*”: *fragmenty i refleksje na temat rytualnego błazeństwa*, w: (red.) J. J. McAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska -Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 177.

⁵⁴ Post- dlatego, że w swojej ceremonialnej strukturze Szkołownia działała w sposób ideowo mobilny, podległy *communitas* i otwarty na zmiany.

jednostek w bardziej świadome swojego pedagogicznego posłannictwa, a także uspołniania i ujednolicania przedmiotu (materii) pedagogiki. Ten ostatni fakt jest szczególnie ważny, ponieważ, jeśli spojrzeć się na zainteresowania czołowych pedagogów w Polsce, to materia pedagogiki uległa rozproszeniu.

Bibliografia:

- Agier M., *Karnawał i tożsamość: uwagi teoretyczne i metodologiczne*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, w: (red.) W. Dudzik, *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Augé M., *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris 1994.
- Babcock B. A., „Poukładaj mnie w nieporządek”: *fragmenty i refleksje na temat rytualnego błazeństwa*, w: (red.) J. J. McAloon *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Baert P., da Silva C., *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, tłum. S. Burudziej, NOMOS, Kraków 2013.
- Barthes R., *Stopień zero pisania; oraz Nowe eseje*, tłum. K. Kot, Aletheia, Warszawa 2009.
- Barth F. (red), *Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Boston 1969.
- Bausinger H., *Konteksty uczestnictwa w karnawale*, tłum. W. Dudzik, w: (red.) W. Dudzik *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Boholm Á., *Weneckie widowiska karnawałowe w maskach*, w: (red.) W. Dudzik *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Buchowski M., *Magia. Jej funkcje i struktura*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1986. Buchowski M., Burszta J. W., *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1991,
- Caillois R., *Ludzie a gry i zabawy*, w: tenże, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1993.
- DaMatta R., *Karnawał wszystkich sfer*, w: J. J. MacAloon, (red.) *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

- Derrida J., *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, tłum. W. Kalaga, w: (red.) H. Markiewicz *Współczesne teorie badań literackich za granicą*, t. 2, Kraków 1992.
- Dudzikowa M., *O potrzebie i możliwościach uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 6.
- Eliade M., *Szamanizm i archaiczne techniki ekstazy*, Warszawa 1994; Tenże, *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. III., Warszawa 1995.
- Elliott A., *Współczesne teorie społeczne*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa 2011.
- Engelking A., *Rytuały słowne w kulturze ludowej. Próba klasyfikacji*, w: (red.) J. Bartmiński, R. Grzegorzczak, *Język a kultura*, cz. 4, Wydawnictwo: Wiedza o kulturze, Wrocław 1991.
- Frye N., *Archetypy literatury*, tłum. A. Bejska, w: (red.) H. Markiewicz *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. II, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Geertz C., *Religia jako system kulturowy*, tłum. D. Lachowska, w: (red.) E. Mokrzycki, *Racjonalność i styl myślenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1992.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition Revised and Expanded Edition*, Bergin & Garvey Paperback, London 2001.
- Grzybowski P. P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo: Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1939.
- Hurley M. M., Dennetto D.C., Adams, Jr. R.B., *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, tłum. R. Śmietana, Wydawca: Copernicus, Center Press, Kraków 2016.
- Kapferer B., *Proces rytualny i problem refleksywności w egzorcyzmach syngalejskich*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- MacAloon J. J., *Igrzyska olimpijskie a teoria widowisk w społeczeństwach współczesnych*, w: (red.) tenże, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Marciszewski W., *Logika współczesna w zastosowaniu do nauk społecznych*, Fundacja na rzecz Informatyki, Logiki i Matematyki, Warszawa 2000.

- McKenzie J., *Performuj albo ... Od dyscypliny do performansu*, tłum T. Kubikowski, Universitas, Kraków 2011.
- McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance. Toward Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Third Ed., Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Boulder, New York-Oxford, 1999.
- Mieletyński E., *Poetyka mitu*, Warszawa 1981.
- Pacanowsky M. E., O'Donneilo-Trujilo N., *Komunikacja organizacyjna jako forma*, w: (red.) A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, *Komunikacja międzykulturowa. Zdarzenia i spotkania*, Warszawa 1996.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, Warszawa 2016.
- Turner V., *Revelation and Divination in Ndembu Ritual*, Ithaca-New York 1975.
- Turner V., *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, w: (red.) M. Klecel *Teatr w kulturze*, cz. 3, Warszawa 1993.
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Turner V., *Liminalność i gatunki społeczne*, w: (red.) J. J. MacAloon, *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, tłum. K. Przyłuska-Urbanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dzurak, PIW, Warszawa 2010.
- Turner V., *Karnawał, rytuał i zabawa w Rio de Janeiro*, w: (red.) W. Dudzik *Karnawał. Studia historyczno-antropologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- van Gennep A., *Obrzędy przejścia*, tłum. B. Biały, PIW, Warszawa 2006.

Szkołownia as a cultural conceptualization of Summer Schools of Young Pedagogues

The essence of this statement is the attempt to demonstrate, that Summer Schools of Young Pedagogues in his own (original) form, implemented by Maria Dudzikowa, were ukształcającym (*Bildung*) phenomenon pedagogical, and at the same, a polyphonic cultural occurrence. As a pedagogical phenomenon, played a unifying and holistic role in shaping the pedagogical thought developed in Poland since 1993. As a cultural occurrence, they became executive (performative) spectacles of pedagogical reality, which I bring

to the notion of Szkołownia - polyphonic form of performative genres of cultural executive, constituting a conceptual foundation for *liminal* changes of consciousness of individuals, as well as pedagogy itself.

Keywords: Summer Schools of Young Pedagogues, Szkołownia, pedagogical, education, performative genres, the rite of *passage*, *liminal*, *communitas*, spectacle, game, carnival, clown.

Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów

Istotą tej wypowiedzi jest próba wykazania, iż Letnie Szkoły Młodych Pedagogów w swojej autorskiej formie, realizowanej przez Marię Dudziową, były ukształcającym (*Bildung*) fenomenem pedagogicznym, a przy tym polifonicznym zjawiskiem kulturowym. Jako fenomen pedagogiczny, odegrały unifikującą i holistyczną rolę w kształtowaniu myśli pedagogicznej rozwijanej w Polsce od 1993 roku. Natomiast jako zjawisko kulturowe, stały się wykonawczymi (performatywnymi) spektaklami rzeczywistości pedagogicznej, które sprowadzam do pojęcia Szkołowni – polifonicznej formy performatywnych gatunków kulturowych wykonań, stanowiących konceptualne podłoże dla *liminalnych* przemian świadomości jednostek, jak i samej pedagogiki.

Słowa kluczowe: Letnie Szkoły Młodych Pedagogów, Szkołownia, pedagogika, edukacja, gatunki performatywne, rytuał przejścia, *liminalność*, *communitas*, spektakl, gra, karnawał, klaun.

Jolanta Sajdera

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ORCID 0000-0002-7758-0117

Lektury znaczące. Refleksja nad obszarami aktywności naukowej Marii Dudzikowej inspirowana socjologiczną teorią wychowania Floriana Znanieckiego

Wprowadzenie

Studia literaturowe prowadzone przez badaczy są jednym z elementów pracy intelektualnej nad projektem badań. W literaturze metodologicznej wskazuje się na różne funkcje, jakie spełnia analiza literaturowa, poczynając od poszukiwania problematyki wartej zbadania, syntezy aktualnego stanu wiedzy na podejmowany temat czy wreszcie zbudowania pola pojęciowego danego zagadnienia. Kluczowym pozostaje pytanie z jakich publikacji korzystać?

Inspiracją do podjęcia refleksji nad studiowaniem literatury były wspomnienia wielu rozmów z Marią Dudzikową wśród i obok książek - w dosłownym lub symbolicznym znaczeniu. Zaproszenie wystosowane przez Profesora Bogusława Śliwerskiego do ponownego odczytania „treści z rozpraw naukowych, idei, myśli (..) zmarłej Profesor Marii Dudzikowej”¹ skłoniło mnie do ponownego sięgnięcia po teksty Pani Profesor w kontekście „lektur znaczących”, do których zachęcała wielokrotnie. O tym, ile ich było wiedzą uczestnicy seminariów Zespołu Samokształceniowego Doktorów przy KNP PAN, na które Maria Dudzikowa przywoziła ze sobą „gospodarski wózek”²

¹ B. Śliwerski, *Ostatnie pożegnanie Profesor Marii Dudzikowej, ale ponadczasowa recepcja jej dzieł naukowych*, w: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/11/ostatnie-pozegnanie-profesor-marii.html> z dn. 27.01.2019.

² M. Dudzikowa, *O mojej miłości do książek. Esej osobisty*, w: (red.) M. Dudzikowa, M. Nowak, *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2015., s. 124.

książek. Uzasadniała konieczność czerpania z literatury naukowej różnych dyscyplin, nazywając ją skarbnicą nośnych metafor i kategorii pojęciowych, niezbędnych badaczom zjawisk wychowawczych w ujęciu interdyscyplinarnym. Przybliżenie tematyki lektur polecanych przez Panią Profesor pozwala prześledzić obszary problemowe, które inspirowały ją samą. Przykładem jest koncepcja Jerome Brunera edukacji umiejscowionej w kulturze, która posłużyła prowadzeniu szeroko zakrojonych badań zespołowych prowadzonych pod jej kierunkiem³. Polecając młodym naukowcom wartościową literaturę M. Dudzikowa zwracała uwagę na znaczące idee naukowe, których znajomość i re/interpretowanie jest konieczne współczesnemu badaczowi zjawisk społecznych, jak na przykład koncepcja „współczynnika humanistycznego” Floriana Znanieckiego⁴. Dyskutując na seminariach nad projektami młodych badaczy wielokrotnie podkreślała kluczowe znaczenie tego stanowiska dla podejścia jakościowego współczesnych badaczy społecznych. Właśnie z tego powodu ponownie sięgnęłam po teksty socjologa wychowania i zwróciłam uwagę na pomijane wcześniej przeze mnie kwestie. W artykule przywołuję niektóre z nich stawiając pytanie o znaczenie idei F. Znanieckiego dla wyłonienia się obszarów aktywności naukowej Pani Profesor. Ze względu na szeroki zakres podjętego zagadnienia przedmiotem refleksji uczyniłam trzy płaszczyzny zainteresowań M. Dudzikowej: doskonalenie warsztatu naukowego, budowanie wspólnoty uczących się oraz zapobieganie działaniom pozornym w edukacji. Stanowią one punkty odniesienia dla ukazania możliwości realizacji idei socjologa wychowania we współczesnej pedagogice.

Doskonalenie pisarstwa naukowego

Recepcja dzieł F. Znanieckiego w naukach społecznych ma zmienną dynamikę. Jak zauważa Elżbieta Hałas, pomimo powszechnego stosowania pojęć wywodzących się z socjologii kulturowej jak „konstruowanie jaźni społecznej, wielokulturowość, społeczeństwo światowe, procesy cywilizacyjne”⁵, zapomina się, że ich źródłem są idee F. Znanieckiego. Koncepcja współczynnika humanistycznego stanowi jeden z teoretycznych fundamentów zwrotu paradygmatycznego w badaniach zjawisk społecznych, a wiążące się z nią

³ M. Dudzikowa, *Inspiracje Brunerowskie*, w: (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 27-40.

⁴ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, PWN, Warszawa 1922/1988, s. 25.

⁵ E. Hałas, *Klasyczna socjologia kulturowa: nowe odczytanie spuścizny Floriana Znanieckiego*, „Studia Socjologiczne” 2005 nr 3, s. 6-7.

rozumienie znaczenia doświadczeń biograficznych człowieka otworzyło drogę badaniom auto/biograficznym.

Jedną z najczęściej polecanych pedagogom prac F. Znanieckiego jest „Socjologia wychowania”⁶ napisana oryginalnie w języku polskim, co pozwalała na recepcję treści bez korzystania z tłumaczeń i interpretacji innych autorów. Nie jest to obojętne dla czytelnika, o czym mówiła wielokrotnie M. Dudzikowa przestrzegając przez czytaniem „interpretacji z interpretacji”, w których oryginalna myśl twórcy może podlegać zbyt daleko idącym zmianom. Dlatego podkreślała konieczność sięgania do pojęć źródłowych, porównywania wersji tłumaczeń i dostrzegania „(...) różnic między przekładami tego samego tekstu przez różnych autorów i radowanie się wybranymi przez siebie”⁷.

Zdefiniowanie w „Socjologii...” po raz pierwszy idei społeczeństwa wychowującego jest zdaniem Mirosława J. Szymańskiego nie tylko „bezsprzeczne osiągnięciem”⁸ lecz czyni z książki pierwszy polski podręcznik w tej dziedzinie. Szerokie spektrum zagadnień poruszanych w obu tomach „Socjologii...” jest nadal źródłem refleksji nad społeczną funkcją wychowania widzianą z perspektywy relacji pomiędzy dobrem indywidualnym a dobrem społecznym⁹. Jak zauważa Bogusław Śliwerski¹⁰ procesualny charakter wychowania jest przedstawiony przez F. Znanieckiego w postaci uogólnionej teorii, ukazującej kluczowe zagadnienia niezależne od miejsca i czasu. Z tego względu lektura „Socjologii...” może być inspiracją dla współczesnych badaczy różnych dziedzin wychowania.

Sięgając ponownie do pierwszego tomu „Socjologii...” skoncentrowałam się na znaczeniu, jakie przypisywał F. Znaniecki słowu pisanemu. Nazywał on pismo/druk „instytucją pośredniego wychowania”¹¹, narzędziem służącym czytelnikowi nie tylko do poszerzania doświadczeń, ale przede wszystkim do korzystania ze „wspólnej publicznej własności duchowej”¹². O tym jak realna może być ta wspólnota przekonują się czytelnicy oraz autorzy artykułów

⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*. T. 1 i T. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1928/2001.

⁷ M. Dudzikowa, *O mojej miłości...*, dz.cyt., s. 120.

⁸ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁹ F. Znaniecki, *Socjologia ...*, dz.cyt., s. 216.

¹⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 251.

¹¹ F. Znaniecki, *Socjologia ...* dz.cyt., s. 113.

¹² Tamże, s. 116.

publikowanych w „Zeszytach Naukowych Forum Młodych Pedagogów”¹³ i czasopiśmie „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”¹⁴. Historia powstania wymienionych czasopism, a także sposób ich funkcjonowania ilustrują sposób budowania słowem pisanim warunków do wymiany doświadczeń oraz poszerzania wiedzy o sobie nawzajem, jak pisał F. Znaniecki. M. Dudzikowa jako inicjatorka utworzenia wspomnianych wyżej pisemnych form wymiany poglądów, ujmowała podobną refleksję w słowach „szukamy więc wspólnie szerokich perspektyw”¹⁵. Tak powstał „Międzyszkolnik”¹⁶ – platforma informacyjna z życia naukowego tocącego się pomiędzy „Letnimi Szkołami.” – który jest przykładem budowania wspólnoty w przestrzeni wirtualnej. F. Znaniecki przewidział co prawda rozwój „nowych form porozumienia pośredniego” (tak zwane dziś „stare media”) był jednak wobec nich ostrożny i zalecał „przyswajanie i utrwalanie jedynie tych, które (...) są dla nas istotne i znaczące”¹⁷. Zwracał uwagę na proces, dzięki któremu pojawiają się teksty warte czytania: najpierw osobiste obserwacje zastępowane są przez przekazy ustne płynące od innych osób. Skłaniają one do poszukiwania znaczenia w oderwaniu od konkretnych obiektów na drodze refleksji. Nadawanie znaczenia jest zależne od precyzji opisów, najpierw ustnych a potem pisanych, w których słuchaczowi/czytelnikowi przedstawiane są doświadczenia autora. Piszący decyduje o tym co chce przekazać, a więc przelewane na papier słowa są dla niego znaczące, dlatego już na tym etapie dokonuje selekcji doświadczeń,

¹³ M. Chutorzański, J. Moroz, O. Szwabowski, *O idei Zeszytów Naukowych Letniej Szkoły Młodych Pedagogów*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 465-471.

¹⁴ A. Korzeniecka-Bondar, B. Tołwińska, *Poprzeczka podniesiona wysoko- czyli jak powstała i funkcjonuje „Parezja. Czasopismo Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 499-511.

¹⁵ P. Zamojski, *Wspólnota uczących się. O Letniej Szkole Młodych Pedagogów rozmawiają Profesor Maria Dudzikowa oraz Profesor Tadeusz Lewowicki*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 46.

¹⁶ P. P. Grzybowski, *O elektronicznym „Międzyszkolniku” – na bis, całkiem poważnie i z przymrużeniem oka*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 473-481.

¹⁷ F. Znaniecki, *Socjologia ...*, dz.cyt., s. 120.

którymi chce się podzielić¹⁸. Zdaniem F. Znanickiego nie każdy tekst ważny dla jego autora powinien być upowszechniony, decyzja powinna zależeć od doniosłości treści, weryfikowanej przez wydawców. Wówczas stanowić one mogą „ekstrakt najważniejszych cudzych doświadczeń, i to doświadczeń najwybitniejszych stosunkowo ludzi”¹⁹.

F. Znanicki pisząc te słowa nie przewidział rzecz jasna realiów współczesnego rynku wydawniczego jak zjawisko „drapieżnych wydawnictw otwartego dostępu”²⁰ czy też quasi-czasopism, przed którymi przestrzega B. Śliwerski²¹. Nie rozwijając w tym miejscu tego tematu chcę zwrócić uwagę na postawę M. Dudzikowej wobec tekstów publikowanych przez badaczy. Pani Profesor zachęcała do wysyłania tekstów do czasopism zapewniających rzetelność redakcji naukowej a zarazem przestrzegała przez recenzjami o charakterze „koleżeńskim”. Przekonywała, że nawet surowa recenzja jest lepsza od akceptowania błędów, które autor powtarza w kolejnych publikacjach. Wskazywała książki, które jej zdaniem były przykładem dobrych i złych praktyk w tym zakresie²². Rozróżniała również książki „erudycyjne” – w których autorzy chcą podzielić się swoim odczytaniem – od książek naukowych stanowiących efekt pracy badawczej. M. Dudzikowa zachęcała do pisania „na temat”, nie „na punkty” o czym świadczy wnikliwy proces recenzji, przez które przechodzili autorzy publikujący w „Zeszytach Naukowych Forum Młodych Pedagogów” oraz „Parezji”, chociaż czasopisma te nie posiadały wskaźnika Impact Factor. Pani Profesor nie poprzestawała na pokazywaniu przykładów wybitnych dzieł naukowych, nieustająco rozwijała samą siebie studiując „(...) autobiografie interesujących mnie uczonych i intelektualistów, aby lepiej rozumieć ich twórczość”²³. Sama będąc mistrzynią pióra starała się pomagać w doskonaleniu warsztatu młodym badaczom. Cel realizowała w trakcie wielu spotkań, a szczególnie podczas Letnich Szkół Młodych Pedagogów - proponując, aby XXX-tą jubileuszową LSMP poświęcić pułapkom

¹⁸ Tamże. s. 116.

¹⁹ Tamże, s. 116.

²⁰ E. Kulczycki, *Uważajcie na OSzustów w czasopismach*, w: http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/uwazajcie-na-oszustow-w-czasopismach z dn. 29.01.2019.

²¹ B. Śliwerski, *Prawie naukowe czasopisma w procesie grantowy, punktozy i impakt-faktoryzy*, w: tenże, *Habilitacja. Diagnoza, procedury, etyka, postulaty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 135-137.

²² M. Dudzikowa, *O mojej miłości.....*, dz.cyt., s. 137.

²³ Tamże, s. 131.

badania nad edukacją²⁴, a XXXI LSMP problemom z warsztatem pisarstwa naukowego²⁵. Dzięki staraniom M. Dudzikowej czytelniczki publikacji wydawanych po LSMP będą mogli na stałe korzystać z efektów jej pracy z młodymi badaczami stając się, jak pisał F. Znaniecki, uczestnikami „wspólnej publicznej własności duchowej”²⁶.

Budowanie „wspólnoty uczących się”

Pierwszy tom „Socjologii ...” zamyka rozdział, w którym F. Znaniecki podejmuje refleksję nad „dobrem społecznym”²⁷ jako celem wynikającym z funkcji społecznej wychowania. Autor dostrzega trudność w dookreśleniu znaczenia dobra społecznego w taki sposób, aby wychowawca (społeczeństwo wychowujące) był w stanie jednoznacznie ustalić hierarchię wartości ważnych dla wychowanków. Formułuje zatem dwa kluczowe zadania społeczne wychowania. Pierwsze z nich to przeciwdziałanie „atmosferze egoizmu zbiorowego i bezustannych, różnostronnych walk grupowych”²⁸. Autor zauważa, że podporządkowanie jednostki grupie oraz podkreślanie odrębności prowadzące do antagonizmów nie jest już potrzebne na etapie cywilizowanego społeczeństwa:

„Naiwny egoizm grupowy, uwzględnianie wyłącznie własnych interesów bez zamiaru ani szkodenia, ani pomagania innym, utrzymać się już nie daje jako trwała linia wytyczna życia grup społecznych”²⁹.

F. Znaniecki widzi możliwość współlistnienia grup społecznych bez antagonizmów, tworząc wizję altruizmu zbiorowego w instytucji podobnej do Unii Europejskiej³⁰. Rolą wychowawców powinno być przygotowanie uczestników do życia w różnorodnej społeczności, gotowych do dobrowolnego pomagania i współdziałania. Interesujące jest spostrzeżenie F. Znanieckiego na temat braku antagonizmów w środowisku naukowców:

²⁴ M. Dudzikowa, S. Juszczyk (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2017.

²⁵ M. Ciechowski, *XXXI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów: Problemy z własnym lub cudzym warsztatem pisarstwa naukowego*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2017 nr 2, s. 159-165.

²⁶ F. Znaniecki, *Socjologia*, dz.cyt., s. 116.

²⁷ Tamże, s. 216.

²⁸ F. Znaniecki, *Socjologia* ..., dz.cyt., s. 218.

²⁹ Tamże, s. 223.

³⁰ Tamże, s. 237.

„(...) nie może być zasadniczych antagonizmów, jak nie ma ich np. pomiędzy grupami, zawiązanymi dla rozwoju twórczości naukowej w różnych specjalnych gałęziach wiedzy, i z tego samego powodu: mianowicie, postęp twórczy w jednej dziedzinie nie przeszkadza, lecz pomaga postępowi twórczemu w innych dziedzinach”³¹

Współczesne odczytanie tego fragmentu w kontekście wprowadzania współczynników kosztochłonności dyscyplin naukowych w „Konstytucji 2.0” powoduje silny dysonans, którego ilustracją jest stwierdzenie B. Śliwerskiego:

„Nie ma szans na współpracę naukową między humanistyką a naukami społecznymi, bo jest ona strukturalnie (prawnie i finansowo) niepożądana”³².

Warto podjąć refleksję czy i w jaki sposób zadanie wyznaczone przez Znanieckiego realizowane było w aktywności naukowej Profesor M. Dudzikowej? Odpowiadając twierdząco można stwierdzić, że świadczy o tym posiadana przez nią umiejętność uwzględniania różnych perspektyw w rozwiązywaniu problemów naukowych, co widoczne jest w tekstach wyjaśniających znaczenie idei interdyscyplinarności³³, a także w sięganiu po kategorie badawcze z innych dyscyplin wiedzy, na przykład wojskowości³⁴. Napisała o sobie:

„Staram się uprawiać pedagogikę interdyscyplinarnie (...). Studiuję przede wszystkim prace kulturoznawcze, etnograficzne, sięgam do prac z zakresu socjologii, filozofii, językoznawstwa, naukoznawstwa, politologii, no i psychologii”³⁵.

Duże znaczenie przywiązywała do realnej współpracy przedstawicieli różnych dyscyplin nauki. Można się o tym przekonać przeglądając wykaz autorów monografii wieloautorskich napisanych pod jej redakcją oraz nazwisk

³¹ Tamże, s. 225.

³² B. Śliwerski, *Protest przeciw niszczeniu humanistyki, nauk społecznych i uniwersytetów*, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2019/01/protest-przeciw-niszczeniu-humanistyki.html> z dn. 29.01.2019.

³³ M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 16.

³⁴ M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej Co w zamian?* Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

³⁵ M. Dudzikowa, *O mojej miłości.....*, dz. cyt., s. 130.

wykładowców, których zapraszała na Letnie Szkoły Młodych Pedagogów. Dążyła w ten sposób do integracji ludzi nauki w codziennych wspólnych doświadczeniach posiłków, wycieczek, spacerów a przede wszystkim wymiany myśli. Wielokrotnie akcentowała różnicę między ideą Letniej Szkoły a klasycznymi konferencjami naukowymi słowami „konferencja nie zobowiązuje bowiem do wspólnoty, a Szkoła tak!”³⁶. Kolejnym dowodem na intuicyjne dążenie M. Dudzikowej do budowania społeczności naukowców, gotowych do dobrowolnego pomagania i współdziałania było powołanie w 2008 roku Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów przy KNP PAN. Nietrudno zauważyć, że wprowadzone w tytule pojęcia są bliskie przesłaniu F. Znanieckiego o przeciwdziałaniu antagonizmów poprzez wzajemną pomoc i współdziałanie uczestników grup społecznych. Także umieszczona w nazwie kategoria „samokształcenia” jest ściśle związana z polem dociekań badawczych M. Dudzikowej, prezentowanych w książce „Praca młodzieży nad sobą”. Autorka, budując pole pojęciowe „pracy nad sobą”, odwołała się między innymi do definiowania przez F. Znanieckiego kategorii „samokształcenia” i „samowychowania” jako równorzędnych³⁷. Świadomie wprowadziła obie kategorie do wykazu celów i zadań działalności Zespołu, zachęcając innych do przeciwdziałania negatywnym zjawiskom naruszającym ideę „universitas jako wspólnoty uczących się”³⁸. Szczegółowe zasady pracy Zespołu, wypracowane przez jego uczestników wspólnie z Profesorem M. Dudzikową, są przedmiotem opracowań autorstwa Ewy Bochno³⁹ - przewodniczącej Prezydium Zespołu. W tym miejscu przywołuję jedynie fragment tekstu, udowadniający możliwość współistnienia bez antagonizmów grup społecznych w środowisku akademickim, jak chciał F. Znaniecki:

³⁶ P. Zamojski, *Wspólnota*, dz. cyt., s. 57.

³⁷ M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka Wydawnicza TERRA, Warszawa 1993, s. 13.

³⁸ E. Bochno, I. Kopaczyńska, *Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – pięciolecie działalności z perspektywy kategorii refleksyjności*, „Pareja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2014 nr 2, s. 127.

³⁹ E. Bochno, *Zespół Samokształceniowy Doktorów przy KNP PAN*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2010 t. 33; E. Bochno, *Sprawozdania z działalności zespołów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015 t. 38; E. Bochno, *W odpowiedzi na potrzeby młodych... o Zespole Samokształceniowym i Samopomocy Koleżeńskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, w: E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 483-488.

„Najistotniejszy jest jednak fakt, że jako Zespół mamy jednoznaczny, spójny system etyczny wspierany postawą etyczno-intelektualną Pani Profesor Marii Dudzikowej. Nieustanna zmiana ma charakter emancypacyjny, a zasilanie wspomnianej dynamiki społecznej zachodzi zwrotnie dzięki wymianie doświadczeń.”⁴⁰.

Zapobieganie działaniom pozornym w edukacji

Drugie zadanie społeczne, jakie stawia F. Znaniecki przed wychowującymi, dotyczy przeciwdziałania zjawisku „konserwatyzmu grup społecznych”⁴¹, wyrażającym się w zamknięciu na zmiany. Autor podobnie, jak w przypadku pierwszego zadania zauważa, że w cywilizowanym społeczeństwie nie jest możliwe unikanie styczności ze złożonością oddziaływań zarówno innych grup społecznych, jak i zmieniających się pod wpływem postępu technologicznego warunków życia i dóbr kultury. Apeluje do wychowawców, aby nie wymagali od wychowanków postaw konformistycznych blokujących rozwój, wywołujących lęk przed wyzwaniem przyszłości. Zauważa, że konsekwencją konserwatyzmu w wychowaniu może być porażka wychowanków w zetknięciu z nieznanym:

„młodzież (...) nieprzygotowana do nowych zadań, nie zdoła wytworzyć nic nowego na ich miejsce i zgubi siebie i grupę w chaosie poczynań, nie zogniskowanych w żadnym ideale, więc z góry skazanych na bezsilność”⁴².

Autor widzi szansę przełamania konserwatyzmu w wychowaniu poprzez realizowanie drugiego zadania społecznego w którym bierne „trwanie” zastąpione będzie dynamicznym „stawaniem się”⁴³. F. Znaniecki wyjaśnia jak rozumie ten proces – wychowawcy powinni tworzyć warunki do powstania i realizowania „zadań twórczych”⁴⁴, rozumianych raczej jako postawa gotowości do zmiany, niż konkretne ćwiczenie. Właśnie ku pedagogom zwraca się z przesłaniem o wychowywanie wszystkich wychowanków na „twórców uspołecznionych”:

⁴⁰ E. Bochno, I. Kopaczyńska, *Zespół*, dz. cyt., s. 136.

⁴¹ Tamże, s. 230.

⁴² Tamże, s. 234.

⁴³ Tamże, s. 235.

⁴⁴ Tamże, s. 234.

„zdolnych do tworzenia, do współdziałania, do podporządkowania przodownikom i do przodowania. (...) I tylko twórcy społecznieni tak zorganizowana grupę zawiązać i podtrzymać mogą”⁴⁵.

Twórcze stawanie się dotyczy zatem codziennego działania w społeczności, dlatego zdaniem F. Znanieckiego kształtować taką postawę można u każdego wychowanka rozwijając „nawet drobny przyczynek twórczy jednostki”⁴⁶.

Przekonanie F. Znanieckiego o możliwościach rozwoju każdego człowieka wynika z samej idei współczynnika humanistycznego. Na przykład w „Metodzie socjologii” zwraca uwagę na jednoczesny wpływ środowiska społecznego i własnej aktywności społecznej osoby na sposób podejmowania przez nią roli społecznej⁴⁷. F. Znanieckiemu nie chodziło wyłącznie o wielkie role przywódców czy bohaterów narodowych, ale także „zwyczajnych” ludzi. Dlatego apelował, by badacze nie skupiali się wyłącznie na szukaniu laboratoryjnej prawdy o badanym, ale sprawdzali, w jaki sposób „jawi się w doświadczeniu własnym oraz innych w toku swoich relacji społecznych”⁴⁸. Realizował tę myśl w praktyce tworząc podstawy podejścia biograficznego w badaniach społecznych.

Opisane powyżej drugie zadanie społeczne prowadzi zatem do podjęcia wysiłku na rzecz dynamicznego, twórczego poszukiwania możliwości zmian w procesie wychowania. Postawa Profesor M. Dudzikowej była przykładem takiej aktywności. Przede wszystkim piętnowała fasadowość i trwanie zjawisk pozornych w edukacji⁴⁹, które przyrównać można do „konserwatyizmu” opisanego przez F. Znanieckiego. Przeciwdziałała temu zjawisku poprzez nieustające poszukiwanie „palących problemów”⁵⁰ pomijanych celowo lub przez brak wrażliwości przez władze oświatowe. Ten wysiłek przyniósł efekt w postaci serii wydawniczej „Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki”, do której zaprosiła

⁴⁵ F. Znaniecki, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 236.

⁴⁶ Tamże, s. 237.

⁴⁷ F. Znaniecki, *Metoda socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2008, s. 151.

⁴⁸ Tamże, s. 154.

⁴⁹ M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 27-82.

⁵⁰ Nazwa serii wydawniczej wydawanej przez Impuls pod tym tytułem, zainicjowana przez M. Dudzikową.

wielu autorów. M. Dudzikowa apelowała do młodych badaczy by nie myśleli „wąskotunelowo”⁵¹ ze strachu przed przekroczeniem bezpiecznego pola jedynie słusznych przekonań. Zachęcała uczestników Letnich Szkół czy seminariów naukowych by badać niezbadane, mówić za tych, którzy sami nie mogą mówić o sobie, podejmować trudne tematy, których inni boją się podjąć. Realizowała zatem przesłanie F. Znanickiego o torowaniu drogi⁵² dla przeciwdziałania postawom konformistycznym na bieżąco aktualizując problemy warte poruszenia, ponieważ zdawała sobie sprawę, że „brak reakcji, odroczenie czy zaniechanie wyrządza szkody o daleko idących skutkach”⁵³.

Podsumowanie

Zainteresowania Pani Profesor miały swoje źródła w niekończącej się potrzebie samodoskonalenia i ciekawości świata. Rozmowy z M. Dudzikową zaczynały się zwykle od pytania: „czy masz ołówek...”, a kończyły pytaniem „co przeczytałeś ostatnio?”. Studia literaturowe były codzienną aktywnością Pani Profesor, dlatego zalecała „namysł wielokrotny” nad tekstami, powracanie nawet to książek „<zaczytanych> z nadzieją odkrycia czegoś, czego nie dostrzegłam wcześniej”⁵⁴. Podążając za słowami M. Dudzikowej sięgam ponownie po lektury polecane mi podczas spotkań.

Przywołując nazwisko F. Znanickiego w tekście poświęconym recepcji twórczości M. Dudzikowej zachęcam do refleksji nad możliwością kontynuowania jego idei w realiach polskiej pedagogiki XXI wieku. Dokonana z konieczności wybiórcza analiza wątków znajdujących się w tekstach socjologa ukazała jedną z możliwych odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób lektury wybierane przez M. Dudzikową wpływały na jej zainteresowania naukowe. Podane przykłady świadczą o obecności humanistycznej perspektywy wychowania w aktywności naukowej Panią Profesor oraz ukazują młodym badaczom „narzędzia poznawcze”, z których warto korzystać w pracy naukowej. Mam tu na myśli szacunek dla słowa pisanego jako wspólnej publicznej własności duchowej, nieprzeliczalnej na punkty, a także szacunek dla wspólnoty naukowej. Gdy w 2018 roku Fundacja Naukowa

⁵¹ M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna...*, dz. cyt., s. 23.

⁵² F. Znanicki, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 234.

⁵³ M. Dudzikowa, H. Kwiatkowska, *Wprowadzenie do serii Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*, w: (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 13.

⁵⁴ M. Dudzikowa, *O mojej miłości...* dz. cyt., s. 88.

im. Floriana Znanięckiego⁵⁵ upamiętniła pierwsze wydanie „Chłopa polskiego w Europie i Ameryce”, wydarzenie zbiegło się ze 100-leciem Uniwersytetu Poznańskiego. Niestety nie było dane Profesor M. Dudzikowej uczestniczyć w tych wydarzeniach w jej rodzinnym mieście i na Uniwersytecie, myślę jednak, że zgodziłaby się ze słowami zawartymi w liście przewodnim konferencji „Kultura i Wychowanie. Floriana Znanięckiego Koncepcje i Recepcje”⁵⁶ :

Floriana Znanięckiego teorie, koncepcje oraz pomysły teoretyczne domagają się należącego potraktowania, ponownego poważnego rozpatrzenia. I to nie tylko w kategoriach historii myśli tej czy innej dyscypliny, lecz w kategoriach użytecznych narzędzi analitycznych oraz rzetelnych metod badawczych⁵⁷.

Bibliografia:

- Bochno E., Kopaczyńska I., *Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – pięćdziesiąt lat działalności z perspektywy kategorii refleksyjności*, „Parecja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2014 nr 2, s. 127-138.
- Bochno E., *Sprawozdania z działalności zespołów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zespół Samokształceniowy i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015 t. 38.
- Bochno E., *W odpowiedzi na potrzeby młodych...o Zespole Samokształceniowym i Samopomocy Koleżeńskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 483-488.

⁵⁵ Powołana w Poznaniu w celu kontynuowania dzieła Znanięckiego w miejscu pierwszej katedry socjologicznej w Polsce założonej przez niego w 1920 roku. <http://fundacjaznanięckiego.amu.edu.pl/fundacja/> z dnia 25.01.2019.

⁵⁶ Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Kultura i Wychowanie. Floriana Znanięckiego Koncepcje i Recepcje” organizowana w Poznaniu 28 Listopada 2018r. pod Patronatem JM Rektora UAM Prof. Dr. Hab. Andrzeja Lesickiego w Ramach Obchodów 100-lecia Uniwersytetu Poznańskiego. Organizatorzy: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza W Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Metodologii Nauk o Edukacji, Zakład Poradnictwa Społecznego Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM oraz Towarzystwo im. Floriana Znanięckiego.

⁵⁷ http://metodologia.amu.edu.pl/pliki/konf_fz/Znanięcki_2018_INFO.pdf z dnia 25.01.2019.

- Bochno E., *Zespół Samokształceniowy Doktorów przy KNP PAN*, „Rocznik Pedagogiczny” 2010 t. 33.
- Chutorański M., Moroz J., Szwabowski O., *O idei Zeszytów Naukowych Letniej Szkoły Młodych Pedagogów*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzenicka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 465-471.
- Ciechomski M., *XXXI Letnia Szkoła Młodych Pedagogów: Problemy z własnym lub cudzym warsztatem pisarstwa naukowego*, „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2017 nr 2, s. 159-165.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Dudzikowa M., Juszczyk S. (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2017.
- Dudzikowa M., Kwiatkowska H., *Wprowadzenie do serii Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*, w: (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 13.
- Dudzikowa M., *O mojej miłości do książek. Esej osobisty*, w: (red.) M. Dudzikowa, M. Nowak, *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015, s. 85-144.
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka Wydawnicza TERRA, Warszawa 1993.
- Dudzikowa M., *Inspiracje Brunerowskie*, w: (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 27-40.
- Dudzikowa M., *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: (red.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 15-38.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 27-82.

- Grzybowski P. P., *O elektronicznym „Międzyszkolniku” – na bis, całkiem poważnie i z przymrużeniem oka*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 473-481.
- Hałas E., *Klasyczna socjologia kulturowa: nowe odczytanie spuścizny Floriana Znanieckiego*, „*Studia Socjologiczne*” 2005 nr 3.
- Korzeniecka-Bondar A., Tołwińska B., *Poprzeczka podniesiona wysoko- czyli jak powstała i funkcjonuje „Parezja. Czasopismo Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Nauka wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 499-511.
- Kulczycki E., *Uważajcie na OSzustów w czasopismach*, w: <http://ekulczycki.pl/teoria_komunikacji/uwazajcie-na-oszustow-w-czasopismach/> z dn. 29.01.2019.
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 28-50.
- Śliwerski B., *Ostatnie pożegnanie Profesor Marii Dudzikowej, ale ponadczasowa recepcja jej dzieł naukowych*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/11/ostatnie-pozegnanie-profesor-marii.html> z dn. 27.01.2019.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Prawie naukowe czasopisma w procesie grantozty, punktozy i impaktfaktorozy*, w: *Tenże, Habilitacja. Diagnoza, procedury, etyka, postulaty*, Impuls, Kraków 2017, ss. 135-137.
- Śliwerski B., *Protest przeciw niszczeniu humanistyki, nauk społecznych i uniwersytetów*, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2019/01/protest-przeciw-niszczeniu-humanistyki.html> z dn. 29.01.2019
- Zamojski P., *Wspólnota uczących się. O Letniej Szkole Młodych Pedagogów rozmawiają Profesor Maria Dudzikowa oraz Profesor Tadeusz Lewowicki*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 37-48.
- Znaniecki F., *Metoda socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2008.

Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, T. 1 i T. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Znanięcki F., *Wstępow do socjologii*, PWN, Warszawa 1988.

Important reading list. The thoughts on the areas of the academic activity of Maria Dudzikowa inspired by *The Sociology of Education* by Florian Znanięcki

The thoughts on the areas of the academic activity of Maria Dudzikowa inspired by *The Sociology of Education* by Florian Znanięcki

The aim of the article is to trigger reflection on the message of Maria Dudzikowa about careful study of literature by young researchers. The article was inspired by memories of conversations with the professor among and next to books - in literal or symbolic meaning. The subject of the analysis are selected texts by Florian Znanięcki - one of many authors of „significant reading”, which she encouraged to reach. The direction of considerations is determined by the connections between the issues raised in „Sociology of education” and problem areas that M. Dudzikowa dealt with.

Keywords: Maria Dudzikowa, Florian Znanięcki, literary analysis.

Lektury znaczące. Refleksja nad obszarami aktywności naukowej Marii Dudzikowej inspirowana socjologiczną teorią wychowania Floriana Znanięckiego

Refleksja nad obszarami aktywności naukowej Marii Dudzikowej inspirowana socjologiczną teorią wychowania Floriana Znanięckiego

Celem artykułu jest wywołanie refleksji nad przesłaniem Marii Dudzikowej o uważnym studiowaniu literatury przez młodych badaczy. Inspiracją stały się wspomnienia rozmów z Panią Profesor wśród i obok książek – w dosłownym lub symbolicznym znaczeniu. Przedmiotem analiz są wybrane teksty Floriana Znanięckiego- jednego z wielu autorów „lektur znaczących”, do których sięgania zachęcała. Kierunek rozważań wyznaczają powiązania pomiędzy zagadnieniami poruszonymi w „Socjologii wychowania” a obszarami problemowymi, którymi zajmowała się M. Dudzikowa.

Słowa kluczowe: Maria Dudzikowa, Florian Znanięcki, analiza literaturowa.

Przemysław Paweł Grzybowski

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID 0000-0002-7993-2569

Marii Dudzikowej postulat szlachetnego śmiechu uczniowskiego

Wprowadzenie

Pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku Maria Dudzikowa, zainspirowana lekturą prac Lecha Witkowskiego, rozpoczęła badania nad humorem i śmiechem uczniowskim w szkole¹. Wyszła z założenia, że ich wyniki przyniosą więcej prawdy o stosunkach społecznych w klasie szkolnej i organizacyjnej strukturze codziennego funkcjonowania szkoły, niż badanie innych reakcji uczniów². Bogaty materiał empiryczny gromadziła dzięki współpracy studentów piszących prace zaliczeniowe do jej wykładów monograficznych o śmiechu uczniowskim. Podstawą tych prac były wywiady przeprowadzane w ponad stu szkołach podstawowych i średnich, w różnych środowiskach i regionach Polski.

W polskiej refleksji pedagogicznej i gelotologicznej, prace M. Dudzikowej nad funkcją śmiechu w edukacji, nawiązują do wcześniejszych publikacji na ten temat autorstwa m.in. (w układzie alfabetycznym): Tadeusza

¹ Patrz: M. Dudzikowa, *Odpowiedź na „wezwanie do współmyślenia”*. *Autonarracja okolicznościowa*, w: (red.) Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 327-336.

² Patrz: M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 9.

Boya-Żeleńskiego³, Stefana Garczyńskiego⁴, Ludwika Jaxy-Bykowskiego⁵, Józefa Kozłowskiego⁶, Czesława Matuszewicza⁷, Stefana Szumana⁸ i wspomnianego już L. Witkowskiego⁹.

M. Dudzikowa uznała śmiech za wskaźnik jakości życia szkoły oraz wykazała jego znaczenie w interpretacji zdarzeń i procesów występujących w jej środowisku. Jako pierwsza wśród polskich pedagogów zwróciła uwagę na potrzebę uszlachetniania śmiechu uczniowskiego na zasadzie przeciwstawienia złośliwemu śmiechowi z kogoś, śmiechu inteligentnego i dobrego człowieka¹⁰. Wykorzystując podejście kognitywne w pedagogicznych badaniach jakościowych dokonała dogłębnej analizy relacji społecznych w szkole przez pryzmat śmiechu. Częstkowe wyniki tych badań zostały przedstawione m.in. w pracach „Osobliwości śmiechu uczniowskiego”¹¹ oraz „Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy”¹². Autorka planowała opracować je i zaprezentować szczegółowo w publikacji zapowiadanej pod roboczym tytułem „Szkoła z perspektywy uczniowskiego śmiechu”. Niestety, już nie zdążyła.

W artykule tym dokonuję przeglądu opinii M. Dudzikowej o zjawisku uczniowskiego śmiechu oraz rekonstrukcji szczątkowych rezultatów

³ Patrz: T. Boy-Żeleński, *Śmiech*, w: T. Boy-Żeleński: *Pisma*, t.18, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956, s. 7-26.

⁴ Patrz: S. Garczyński, *Anatomia komizmu*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Poznań 1989; S. Garczyński, *Śmiechu naszego powszedniego*, Watra, Warszawa 1981.

⁵ Patrz: L. Jaxa-Bykowski, *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933 nr 4, s. 41-191.

⁶ Patrz: J. Kozłowski, *Uśmiech nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1959 nr 11, s. 21-23.

⁷ Patrz: C. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie - analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.

⁸ Patrz: S. Szuman, *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, Katowice 1947.

⁹ Patrz: L. Witkowski, *Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy)*, w: (red.) Z. Kwieciński, *Nieobecne dyskursy, część I*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1991, s.80-96; L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s.169-196; L. Witkowski, *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne bachtinalia)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990 nr 4, s. 47-66.

¹⁰ Patrz: M. Dudzikowa, *Humor inteligentnego i dobrego człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 3, s. 49-54; M. Dudzikowa, *O potrzebach i możliwości uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 6, s. 4-10; M. Dudzikowa, *Uszlachetnienie humoru uczniowskiego*, „News - Nowości Oświaty”, 1993-1994 nr 12-1, s. 8-10.

¹¹ Patrz: M. Dudzikowa, *Osobliwości... dz. cyt.*

¹² Patrz: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

przeprowadzonych przez nią badań. Z uwagi na wspomnieniowy charakter niniejszego opracowania, w przypisach przytaczam tytuły wszystkich znanych mi publikacji Autorki na ten temat. Czytelnicy uzyskają więc wskazówki dotyczące zarówno akademickich opracowań, jak i tekstów o charakterze publicystycznym. Zanim odważyłem się opublikować opracowanie na temat badań i poglądów M. Dudzikowej dotyczących uczniowskiego śmiechu, poprosiłem Panią Profesor o konsultację. Można więc uznać, że zawarta tu rekonstrukcja została przez Autorkę przejrzana i zaaprobowana¹³.

Śmiech w kontekście poznawczej koncepcji człowieka

Polskie badania nad śmiechem w szkole jawią się najczęściej jako ateoretyczne. Na tle wspomnianych pism pedagogów i nauczycieli, właściwie tylko M. Dudzikowa interpretuje opisywane zjawiska odwołując się do poznawczej koncepcji człowieka, w której ujęciu człowiek jawi się (...) *jako istota zdolna do świadomego sterowania własnym zachowaniem, kształtująca wedle przyjętych przez siebie wartości i planów zarówno świat zewnętrzny, jak i siebie samą. Jednostka, która nie tylko działa w sposób świadomy, ale sama jest źródłem owego działania, opierając się na swoim systemie znaczeń określa jego cel czy kierunek, formułuje i realizuje program czynności, sprawuje nad nim kontrolę i ocenia skutki*¹⁴. Źródłem wiedzy człowieka o rzeczywistości jest jego indywidualne doświadczenie oraz zewnętrzne środowisko. Wiedza ta dotyczy środowiska naturalnego, kultury, świata społecznego oraz siebie samego. Gromadzone informacje współtworzą system struktur poznawczych, będący centralnym składnikiem ludzkiej osobowości. Procesy intelektualne i zachowanie jednostki zależą od organizacji tych struktur, to jest od stopnia ich złożoności, abstrakcyjności/konkretności, otwartości, aktywności/bierności¹⁵. Zgromadzona przez jednostkę wiedza pozwala jej na ocenianie (wartościowanie) rzeczywistości, to jest wydawanie sądów o znaczeniu, czy użyteczności przedmiotów, zdarzeń, procesów itp., wskutek czego niektórym z nich zostaje nadana m.in. wartość pozytywna, innym zaś negatywna. Mechanizmy oceny uwarunkowane są biologicznie, społecznie i kulturowo, dlatego też ludzie różnie oceniają wartość poszczególnych elementów

¹³ W artykule wykorzystuję obszernie fragmenty monografii P. P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

¹⁴ M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka Wydawnicza Terra, Warszawa 1993, s. 21.

¹⁵ Patrz: J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 174-180.

rzeczywistości, wskutek czego te same przedmioty, zdarzenia, procesy itp. zajmują na skalach wartości różnych osób rozmaite pozycje¹⁶.

W trakcie interpretacji śmiechu i jego społecznego uwikłania powyższe założenia stają się szczególnie istotne, ponieważ ten sam fakt (np. wyśmiewanie) może być rozmaicie postrzegany i wartościowany przez różne osoby, należące nie tylko do tej samej kultury, ale nawet będące członkami tej samej wspólnoty. Odmienne mogą więc być ich reakcje, motywacja i świadome działania odpowiadające ich indywidualnej ocenie sytuacji dokonanej w oparciu o dotychczasowe doświadczenia. Badacza śmiechu obliuguje to do każdorazowego dookreślenia kontekstu przedmiotu badań i odwoływania się do wybranej teorii śmiechu lub komizmu. Podejście do śmiechu w oparciu o poznawczą koncepcję człowieka otwiera bogatą, wręcz nieograniczoną perspektywę interpretacji, poszukiwania treści i znaczeń poszczególnych wartości systemu kulturowego śmiechu. Dzięki temu możliwe jest wskazanie obszarów życia społecznego, w których wyróżnienie szczegółowych wątków związanych ze śmiechem ułatwia systematyzację stwierdzonych zjawisk i poszukiwanie odniesień m.in. w perspektywach historycznej, porównawczej, edukacyjnej itp.

Zdaniem M. Dudzikowej, źródłem śmiechu bywają zjawiska związane zarówno z własnym doświadczeniem, jak i z innymi ludźmi, światem rzeczy, idei, wartości itp. W śmiechu zawsze przejawia się stosunek do nich, a jego poszczególne aspekty (fizjologiczne, społeczne, emocjonalne, intelektualne), występują w różnym natężeniu i proporcjach. Aby móc zrozumieć śmiech drugiego człowieka, należy rozpatrywać go w określonym kontekście sytuacyjnym. Uczestnicy i obserwatorzy danej sytuacji społecznej nadają śmiechowi określone znaczenie nie tyle wskutek stwierdzenia jego fizycznej obecności, co dzięki interpretacji danej sytuacji w różnych aspektach¹⁷. Osoba obdarzona poczuciem humoru jest w stanie odnajdywać komizm zawarty w różnych zjawiskach, zrozumieć znaczenia żartów i dowcipów. Potrafi także efektywnie posługiwać się żartem, by przy jego pomocy w odpowiednim momencie przekazywać określone informacje. Miarą poczucia humoru jest częstotliwość, z jaką w różnych sytuacjach dana osoba uśmiecha się, śmieje lub inaczej okazuje rozbawienie, a także sprawia, że inni przeżywają podobne stany¹⁸.

¹⁶ Patrz: Tamże, s. 197-205.

¹⁷ Patrz: M. Dudzikowa, *Pomyśl...* dz. cyt., s. 215.

¹⁸ Patrz: Tamże, s. 204.

Śmiech w szkole

M. Dudzikowa analizując różne rodzaje śmiechu uczniowskiego w polskiej szkole stwierdziła, że jest to przede wszystkim **śmiech humorystyczno-wyszydający**, to jest towarzyszący żartom i kawałom z kogoś lub czegoś¹⁹. Uczniowie śmieją się właściwie z „całości świata szkolnego”, to jest wyśmiewają instytucję szkoły, która kojarzy im się przede wszystkim z lękiem i nudą. Na tej zasadzie niejako symbolicznie zamieniają szkołę jako miejsce ze swej istoty nieprzyjemne, w miejsce przynajmniej śmieszne; ludzi, których się boją lub nie szanują, w ludzi zabawnych lub śmiesznych²⁰. Świadczą m.in. liczne wypowiedzi uczniów przytaczane przez Autorkę:

- *Śmiejemy się, kiedy tylko się da, ze wszystkiego, z czego się da i gdzie się tylko da, bo taka jest szkoła i taka jest nasza młoda natura*²¹.
- *Śmiejemy się, szalejemy, wygłupiamy szczególnie na przerwach, żeby nie zgłupieć i nie zwariować z przeciążenia nauką lub nie dostać palpacji serca z powodu przerażenia szkolnego*²².
- *Humor uczniów jest, można powiedzieć, sprzeciwem wobec szkoły, w której oprócz nauki, zżartych nerwów, wysłuchiwanie skarg i moralów nauczycieli nic się nie dzieje. Nie ma w niej radości z założenia. Wszystkie dni są takie same, ponure, szare, trzeba więc je zmienić i to robimy*²³.
- *Te żarty, jajcarskie wygłupy to po to, aby zapomnieć o wkuwaniu regułek, stresach przed sprawdzianem, o tej ciągłej niepewności: jaki jesteś dziś profesorze z tego czy tamtego przedmiotu. Śmiech nas po prostu ratuje*²⁴!

Jak ustaliła M. Dudzikowa, jedną z najczęściej spotykanych w szkole odmian jest **śmiech wyładowania**, który stanowiąc podświadomy mechanizm obronny ma na celu odreagowanie stresu. Dochodzi do niego przede wszystkim w sytuacjach doświadczania negatywnych emocji nudy, strachu, lęku, smutku. Uczniowie w ten sposób adaptują się do sytuacji zagrożenia ich dobrego samopoczucia, emocjonalnie rozładują negatywne stany

¹⁹ Patrz: M. Dudzikowa, *Odmiany śmiechu za szkolnymi drzwiami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 5, s. 42-49; M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 20-21.

²⁰ Patrz: M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 23; M. Dudzikowa, *Pomysł...* dz. cyt., ss. 221-222 i 237.

²¹ M. Dudzikowa, *Poczucie...* dz. cyt., s. 114.

²² M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 25.

²³ M. Dudzikowa, *Poczucie humoru...* dz. cyt., s. 114.

²⁴ M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 25.

uczuciowe i uwalniają się od ciężaru sytuacji. Im bardziej stresująca jest sytuacja, im większy stres na lekcji, im bardziej tłumiona niechęć do wymuszonego rygoru, im większe znużenie monotonią itp., tym bardziej brutalne, agresywne, wręcz prymitywne bywają formy jej rozładowania. Niekiedy śmiechowi towarzyszy po prostu hałasowanie, wisielczy humor, raczej nerwowa wesołość określana przez uczniów mianem „głupawki”. Wyładowanie napięcia przy pomocy śmiechu występuje także w przypadku odroczenia nieprzyjemnej sytuacji wiążącej się z ostrym napięciem. Może to być lekcja z nielubianym lub groźnym nauczycielem, sprawdzian, odpytywanie na stopień, czy inne stresujące dla uczniów okoliczności. Śmiech, który występuje przed lub po zaistnieniu stresującej sytuacji, wywołany jest uczuciem ulgi i zadowolenia, że do stresującej sytuacji nie doszło, lub że już minęła. Jest to śmiech radosny, wesoły, a towarzyszące mu żarty mają mniej brutalny charakter. Wyjątek stanowią sytuacje, gdy podczas lekcji uczniowie doświadczyli jakiegoś niepowodzenia. Wówczas może dojść do przemieszczenia agresji i w rezultacie „zabawy” w postaci wyżywiania się na słabszych, niszczenia sprzętów szkolnych itp. Śmiech wyładowania stanowi domenę nastolatków, zwłaszcza gimnazjalistów²⁵.

M. Dudzikowa zwróciła uwagę, że uczniowski śmiech jest tym głębszy, im częściej obywa się w gronie rówieśników i przyjaciół. Ten **śmiech wspólnotowy** konstytuujący uczniowskie My, odgrywa istotną rolę w procesie identyfikacji ze szkolną społecznością lub poszczególnymi grupami. Osoby wykraczające poza ich krąg określane są przez uczniów jako Oni i zaliczane są do kręgu Obcych, z których można, czy wręcz należy się śmiać. Zwłaszcza, gdy są to celebrycy własną osobę nauczyciele usiłujący wymusić posłuszeństwo, powagę. Oni stają się celem śmiechu wspólnoty, przedmiotem „nabijania się” i szyderstw, a śmiech z nich zapewnia uczniom poczucie bezpieczeństwa i stanowi formę obrony. Ponieważ śmiech z Obcych jest zrozumiały tylko dla członków wspólnoty, to grupa czuje się dzięki temu unikalna i silniejsza. Poczucie humoru i wspólny śmiech z rówieśnikami

²⁵ Patrz: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...* dz. cyt., s. 238-240. Podobne wyniki osiągnął w 1967 roku David Hargreaves, który badał kulturę uczniowskich grup rówieśniczych. Do wartości dominujących wśród uczniów zaliczył m.in. upodobanie uczniów do kawałów i wygłupiania się. Zauważył, że stanowią one wartość wśród uczniów negatywnie nastawionych wobec osiągnięć szkolnych, oraz - przeciwnie - formę postępowania nie tyle skierowaną przeciwko osiągnięciom intelektualnym, czy stosowaną celem wyniesienia ucznia w oczach innych, co wartość dającą wytchnienie od ciężkiej pracy. Patrz: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 102. Por: D. Hargreaves, *Social relations in a secondary school*, Routledge and Kegan Paul, London 1967.

są bardzo cenione i od czasu do czasu „testowane” w gronie rówieśników (np. podczas pierwszych lekcji w nowej szkole). Uczniowie inicjujący śmiech na ogół zajmują wysoką pozycję w hierarchii klasowej. Niektórzy jednak włączają się do wspólnego śmiechu, tylko by nie wypaść ze wspólnoty i nie wydać się ponurakiem - nawet jeśli z jakiegoś powodu nie jest im do śmiechu. Bywa bowiem, że ze społeczności klasowej izoluje się kogoś tylko dlatego, że nie potrafi śmiać się „na zawołanie” lub nie chce poddać się presji grupy. Charakterystycznym zjawiskiem bywa więc sztuczny uśmiech niektórych uczniów, chociaż z jego powodu odczuwają do siebie niechęć. Charakterystyczny zwłaszcza w czasie odpowiedzi na lekcjach bywa **śmiech usprawiedliwiający**, czy **śmiech ignorant**a, który czasem też łączy się lub przechodzi w **śmiech unikowy**, stanowiąc emocjonalną maskę skrywającą prawdziwe uczucia. Widząc kogoś atakowanego lub ośmieszanego za plecami, trzeba dokonać wyboru, czy bronić go, albo przyłączyć się do śmiechu, by nie przeciwstawić się reszcie grupy. Podobną funkcję pełni **śmiech zakłopotania**, będący przykładem maskowania uczuć i zyskiwania na czasie²⁶. Człowiek śmieje się, bo nie jest pewny, co oznaczają komentarze innych oraz jakie mają zamiary. Jeszcze inną maską jest śmiech, który pozwala odwrócić uwagę i zyskać na czasie. Bardzo rzadko spotykany w środowisku szkoły jest natomiast **śmiech radosny**. Dla uczniów często wiąże się on z faktem, że są młodzi, a cechą młodości jest właśnie śmiech, więc kiedy by mieli się śmiać, jeśli nie teraz. Zabawowa postawa wobec rzeczywistości i śmiech wiążą się z radosnym poczuciem przynależności do odpowiedniej grupy wiekowej mającej swoje prawa²⁷.

Niejednokrotnie ich śmiech sytuuje się także na granicy rozpaczy, dobrego smaku, czy wręcz godzi w normy społeczne, stając się **śmiechem okrutnym**:

- *Nas roznosi energia, a my roznosimy szkołę, a to, że nauczyciele mają przez to problemy i zszarpane nerwy? Kto by się przejmował, w końcu wiedzieli, jaki zawód wybierali.*
- *Brutalnymi żartami chcemy się oderwać od brutalnej rzeczywistości. Szkoła bez żartów byłaby jak stół bez nóg. Zwykle, kulturalne żarty nam nie wystarczają, są drętwe, nie wyładowują*

²⁶ Patrz: M. Dudzikowa, *Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego*, „Forum Oświatowe” 1993 nr 8-9, s. 55-66.

²⁷ Patrz: M. Dudzikowa, *Pomyśl...* dz. cyt., s. 241-244.

*naszej niechęci do szkoły. Wciąż potrzebujemy żartów sprośnych, chamskich, przekraczających wszelkie możliwe normy moralne*²⁸.

Jak ustaliła M. Dudzikowa, domeną uczniów jest **wspólny śmiech z kogoś lub przeciw komuś**. Śmieją się z i czynią ofiarami agresji swych rówieśników, którzy są niezgrabni fizycznie; mają trudności na zajęciach ruchowych/sportowych; są ubodzy; odbiegają od przeciętnych wyników w nauce - zarówno dobrze uczących się, jak i słabo (im wyższa szkoła tym mniejsza skłonność do ich wyśmiewania z tego powodu); nieśmiali, delikatni; niezaradni i potrzebujący pomocy... Są to więc charakterystyczni Gorsi Inni niepasujący do wspólnoty klasowej uważającej się za doskonałą²⁹. Jak zauważyła Autorka, tego rodzaju śmiech spaja formalną strukturę klasy szkolnej w nieformalną. W strukturze tej każdy ma miejsce kontrolowane przez społeczność uczniowską, która rówieśników niepodporządkowanych obowiązującym w niej normom i zasadom (np. za naruszenie klasowej solidarności) dyscyplinuje przy pomocy śmiechu. Uczeń wykluczony ze wspólnoty staje się wyśmiewanym kozłem ofiarnym i jest w sytuacji bez wyjścia. Zmusza go to do zmiany szkoły lub w rzadkich przypadkach skłania do nauczenia się uprzedzania ataków kolegów przy pomocy śmiechu z samego siebie. Może też próbować im zaimponować jakimś większym wyglupem, którego ofiarą stanie się Obcy, to jest nielubiany nauczyciel lub osoba z innej klasy³⁰. M. Dudzikowa zauważyła, że uczniowskie żarty stają się coraz bardziej okrutne, a zaraźliwy śmiech towarzyszący dręczeniu to **śmiech oprawców lub gapiów** niejednokrotnie będący ich maską. Wśród nastolatków powszechny jest bowiem strach przed odrzuceniem i wykluczeniem z koleżeńskej paczki lub społeczności klasy. Aby tego uniknąć, wielu uczniów opowiada się po stronie dręczycieli-prześmiewców, by samemu nie stać się ofiarą.

Śmiech uczniowski nie jest cechą bezwzględną. Nieszczęśliwy uczeń nie będzie się śmiać szczerze w ogóle, choćby nawet zachęcali go do tego rówieśnicy i nauczyciel. Dlatego też brak śmiechu ucznia i jego nieuczestniczenie we wspólnocie śmiechu, może być zarówno dla nauczyciela, jak i rówieśników danego ucznia, oznaką smutku, problemów, rozterek, czy nawet wołaniem o pomoc³¹.

Autorka dostrzegła także **zmiennosc obiektów śmiechu uczniowskiego**. Pierwszoplanową wyśmiewaną postacią nie jest już kujon - jak jeszcze

²⁸ M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 26.

²⁹ Patrz: M. Dudzikowa, *Pomyśl...*, dz. cyt., s. 263-267.

³⁰ Patrz: Tamże, s. 247.

³¹ Patrz: Tamże, s. 267.

kilkanaście lat wcześniej. Współcześnie wiedza jest w cenie, o ile więc o kucjonach mówi się jeszcze w gimnazjum, to w szkołach wyższego szczebla zjawisko to jest coraz rzadsze - zwłaszcza w tak zwanych dobrych szkołach zajmujących wysoką pozycję w rozmaitych rankingach. Dobrzy uczniowie bywają jednak obiektem żartów, gdy podlizują się nauczycielom. Wobec lizusów społeczność uczniowska jest bezlitosna bez względu na szczebel kształcenia³².

Ofiarami żartów i wyśmiewania w środowisku szkoły nie są już też - jak kiedyś - wyłącznie kozły ofiarne, ale nawet całe klasy szkolne oraz słabsze fizycznie i psychicznie grupy uczniów z tych klas, zwłaszcza w szkołach podstawowych i średnich. Charakterystycznym przejawem tego zjawiska jest tak zwane kocenie, czyli rytuał szkolny związany z inicjacją i przyjęciem do szkolnej społeczności uczniów klas pierwszych. Zwykle ośmieszające zachowania wymuszane przez starszych uczniów, mimo że najczęściej mają charakter dręczenia i poniżania, bywają określane przez ich inicjatorów i obserwatorów jako zabawne, czy wesołe i nie budzą większych kontrowersji³³. Oto przykład takich sytuacji przywołany przez licealistkę z II klasy w Kole: *Najbardziej śmiejemy się, że „szkolenia kotów”. Przeżywają oni straszliwe męki. Np. modna stała się „grająca szafa”. Ten żart polega na tym, że wrzuca się Kotowi monetę za kołnierz i żąda zaśpiewania powiedzmy przeboju dra Albana. W razie, gdyby rozkazu nie wykonał, zmuszony jest do miauczenia lub picia mleka, co uświadamia mu, że jest „kotem”. Innym kawałem jest „jazda samochodem”. Złapany delikwent musi udawać, że jedzie samochodem, wydając przy tym dźwięk charakterystyczny dla warkotu silnika. Robi przy tym takie gesty, jakby kierował kierownicą. Padają z tłumu rozkazy: „podrzuc tę panienkę na lotnisko”. To jednak dzieje się tylko i wyłącznie na przerwie, musimy się gdzieś rozprężyć i rozweselić. W czasie lekcji przesadna dyscyplina sprawia, iż czujemy się jak na rzezi³⁴.*

M. Dudzikowa rozpatrywała stosunki nauczyciel-uczeń, w kontekście władzy tego pierwszego nad miejscem, czasem, procesami komunikacji i wiedzą, do czego upoważnia go rola odgrywana w środowisku szkoły. Dysponuje władzą tym większą, im większym i bardziej realnym dysponuje autorytetem. Jednym z elementów w rozgrywce o ustanowienie i posiadanie autorytetu przez nauczyciela oprócz kompetencji jest jego poczucie

³² Patrz: Tamże, s. 258.

³³ Patrz: M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 29.

³⁴ Tamże, s. 29-30.

humoru, postrzegane przez uczniów jako jedna z najbardziej istotnych cech osobowości.³⁵ Nie jest to jednak relacja, w której jedna ze stron miałaby stale przewagę, bowiem uczniowie nieustannie bronią się przy pomocy śmiechu wywołanego coraz to nowymi wygłupami, kawałami, żartami, psotami i błazenadą. Wskazują tym samym, że władza nauczyciela jest przechodnia, a granica odróżniająca agresora i uciskanego jest płynna³⁶.

Z badań Autorki wynika, że **przeciętni nauczyciele nie wsłuchują się w śmiech uczniów** i nie czynią przedmiotem refleksji choćby po to, by przyjrzeć się sobie samemu na jego tle. Nie podejmują też wysiłków, by przez przyzmat śmiechu dowiedzieć się czegoś więcej o uczniu i szkole. Tymczasem byłoby to bardzo pożądane, ponieważ im wyższy szczebel kształcenia, tym bardziej uczniowie krytykują ponuractwo nauczycieli, które mrozi atmosferę w klasie oraz fakt, że nadużywają żartów, kpin i drwin - choćby z nazwiska ucznia, jego zdolności, zainteresowań, sytuacji rodzinnej itp.³⁷.

Biorąc pod uwagę oparte na śmiechu relacje w środowisku szkoły, M. Dudzikowa wyróżnia następujące **kategorie nauczycieli**:

- nauczyciele, przeciwko którym uczniowie się śmieją – to najliczniejsza grupa w szkolnej społeczności (ok. 60%). Charakteryzuje ich narzucanie i obrona własnej władzy, przez co budzą strach i nienawiść. Śmiech uczniowski przeciwko nim rozładowuje napięcie, łagodzi stres i stanowi odwet, rewanż za frustrację, jak również dezorganizuje, niszczy hierarchię i porządek władzy tych nauczycieli. Stanowiąc oznakę wolności, ma służyć osiągnięciu przewagi i ważności;
- nauczyciele, z których uczniowie się śmieją - to mniej liczna grupa w szkolnej społeczności (ok. 30%). Są skupieni na pozorowaniu władzy i „ból” z powodu jej utraty. Są bardzo lekceważeni i poniewierani przez uczniów, których śmiech ma służyć nie tyle osiągnięciu przewagi i ważności, co ostatecznie pogrzyżać, zdegradować nauczyciela, odzierając go z władzy i jej atrybutów;

³⁵ Patrz: M. Dudzikowa, *Poczucie...* dz. cyt., s. 112.

³⁶ Patrz: Tamże, s. 112.

³⁷ Patrz: M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 45; M. Dudzikowa, *Poczucie...*, dz. cyt., s. 119. Por.: M. Dudzikowa, *Agélaste? Poczucie humoru nauczycieli. Perspektywa uczniowska*, „Colloquia Communia” 2003 nr 2, s. 279-299; M. Dudzikowa, *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela)*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Nauczyciel - uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 157-171.

- nauczyciele, z którymi uczniowie się śmieją - to najmniej liczna grupa (10%) w szkolnej społeczności. Nie interesuje ich władza; stanowią dla uczniów prawdziwe autorytety. Szanowani, podziwiani, niekiedy szczerze kochani, skupiają się na rozwoju uczniów, którzy to wyczuwają i doceniają. W zachowaniach elastyczni, skutecznie osiągają ład na lekcjach i zachowują się adekwatnie do zaistniałej sytuacji. Mają duże poczucie humoru; są wiarygodni i budzą zaufanie; imponują wiedzą merytoryczną i potrafią ją interesująco przekazać, motywując uczniów do nauki. Śmiech uczniowski w ich towarzystwie stanowi lekcje demokracji i negocjowania porządku społecznego³⁸.

Jak zauważyła Autorka: *Z opowieści uczniowskich wylania się bezpośrednio bądź pośrednio cała galeria «śmiesznych ludzi» (wyrażenie Bachtina, a także samych uczniów) zakotwiczonych w czasoprzestrzeni szkolnej, którzy - jak wynika to z kontekstów - bądź mimowolnie wywołują śmiech otoczenia zauważonymi, wykrytymi lub przypisywanymi im właściwościami, bądź/i sami intencjonalnie wzbudzają ten śmiech, kierując się jakimiś względami, bądź/i są boleśnie obśmiewani czy ośmieszani z rozmaitych racji*³⁹. Do dwóch pierwszych kategorii zaliczają się zarówno nauczyciele uważani przez uczniów za bezradnych, zakłamanych, niedouczonek, niedbale lub wyzywająco ubranych, reagujących niepoohamowaną wściekłością na robione im kawały, lecz także nauczyciele usiłujący popisywać się poczuciem humoru, którego zdaniem uczniów nie mają lub jest ono tak prymitywne, że uczniowie śmieją się nie z dowcipów lecz z opowiadającego je nauczyciela. Im wyższy szczebel kształcenia, tym częściej powodem do wyszydzonego śmiechu z nauczyciela jest jego niekompetencja w zakresie wykładanego przedmiotu i w organizacji procesu lekcyjnego. Uczniowie śmieją się też z nauczycieli, którzy zwłaszcza na zastępstwie potrafią przez całą lekcję opowiadać dowcipy - niekiedy niewybredne, czy wręcz wulgarne, z których klasa śmieje się tylko przez grzeczność⁴⁰. Oto wypowiedzi uczniów nawiązującego do tej kwestii:

- *Zdecydowanie nie mają poczucia humoru. Wiedza przygniotła ich do ziemi, ograniczyła pole widzenia. Oni i śmiech? Zawsze są ponurzy, źli, drętwi. Jak się znajdzie jeden na tysiąc, to byłoby już dużo.*

³⁸ Patrz: M. Dudzikowa, *Osobliwości...* dz. cyt., s. 37-38; M. Dudzikowa, *O śmiechu, który niszczy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 6, s. 44-51; M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...* dz. cyt., s. 225-226; M. Dudzikowa, *W śmiechu tkwi siła*, w: „News - Nowości Oświaty” 1993 nr 10, s. 6-7.

³⁹ M. Dudzikowa: *Pomyśl...* dz. cyt., s. 234.

⁴⁰ Tamże, s. 206.

Zero humoru. Mierne poczucie humoru: na nasze żarty i wygłupy reagują szykanami. Wiąże się to z tym, że w Polsce panuje model wychowawczy, w którym stosunek nauczyciel-uczeń przybiera charakter urzędnik-petent⁴¹.

- *Nasi nauczyciele reagują różnie, zależy od ich nastroju w danym dniu i poziomie naszego figla, czasem śmieją się serdecznie, innym razem wysyłają do dyrektorki, po rodziców, krzyczą. Jeśli jest to dowcip, w którym odkrywają sympatię do nich - są zadowoleni, żartują nawet z nami. Jeśli przez ten figiel nauczyciel odczuje, że jest naszą antypatią - krzyczy, po czym pełnym słodczy głosem mówi: wyjmemy karteczki, chowamy zeszyty i książeczki. Napiszemy sprawdzianik. Zobaczmy, co macie w głowach oprócz głupich pomysłów na żarty⁴².*
- *Staramy się śmiać często - chociaż ogólna sytuacja i atmosfera szkolna śmieszne ani zabawne nie są. Według mnie jest to bardzo smutne, że uczeń często nie ma nawet ochoty na śmiech, ponieważ jest zastraszony, zestresowany. Śmiejemy się jednak z nauczycieli - nauczyciel to bardzo śmieszne zwierzątko. Można go nazwać albo głupcem, albo błaznem - niewielu takich, którzy są po prostu ludźmi. Wśród moich kolegów jest wielu o dużym poczuciu humoru. Są oni lubiani przez klasę - i słusznie. Nauczyciele nie cierpią takich uczniów. Wolą, gdy uczeń jest zastraszony i zgaszony, gdy nie odzywa się nie pytany⁴³.*

Z wypowiedzi uczniów wynika, że śmiech z nauczyciela ma najczęściej charakter śmiechu przeciwko niemu. Materiałem do żartów, szyderstwa, kpiny bywa wygląd nielubianego nauczyciela (zwłaszcza jego fizyczne ułomności jak wady wymowy, wymiary sylwetki itp., fryzura, dziwaczny, krzykliwy, przeladowany ozdobami czy też niechlujny ubiór itp.); sposób wyrażania się (błędy językowe, manieryzmy słowne, nawykowo powtarzane zwroty typu „prawda”, „no nie”, „jak wiecie”, „niewątpliwie” itp.); charakterystyczne gesty; wygórowane aspiracje i żądania; autokratyczny stosunek do uczniów i in. Żarty zawierające agresję, pozwalają uczniom zyskać symboliczną przewagę

⁴¹ M. Dudzikowa, *Poczucie humoru...* dz. cyt., s. 120. - Por. M. Dudzikowa *Wiedza przyniotła ich do ziemi? Czyli o poczuciu humoru nauczycieli w ocenie uczniów*, w: (red.) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. „Studia Pedagogiczne” tom LXI, Polska Akademia Nauk - Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 1995, s. 209-221.

⁴² M. Dudzikowa, *Pomysł...* dz. cyt., s. 205.

⁴³ M. Dudzikowa, *Poczucie...* dz. cyt., s. 120.

nad nauczycielem, przynieść im ulgę i rozładować stres.⁴⁴ Oto przykładowe wypowiedzi uczniów na ten temat:

- *Okrutnie śmiejemy się z chwiejnego stanu psychicznego wielu nauczycieli. Np. gdy profesorka biologii wpada w histerię i płacze, gdy nie może sobie z czymś poradzić. Ostatnio tłumaczyła się przed nami, że nie zdążyła poprawić sprawdzianu, bo... pies sąsiadki rodził i było zamieszanie⁴⁵.*
- *(...) jej lekcje to jedno wielkie śmiechowisko. Każde jej słowo wywołuje śmiech i głupie odpowiedzi. (...) Ubiera się komicznie. Ma uczyć nas, jak się uczyć, a sama nie umie nas uczyć. Jest śmieszniejsza od naszego największego błazna klasowego, bez którego byłoby jak w grobie⁴⁶.*

Jednocześnie - jak zauważa M. Dudzikowa - klasowy błazen to niekiedy osoba straszliwie samotna, która za cenę bycia zabawnym i znajdowania się w centrum uwagi bez względu na okoliczności zdolna jest do zachowań wbrew sobie⁴⁷.

Zdaniem uczniów najżałośniejszy jest nauczyciel, który śmieje się z uczniami, lecz nie rozumie, że sam jest obiektem żartów. Gdyby jednak się o tym dowiedział, to uczniowie mieliby kłopoty. Do sytuacji takiej może dochodzić, gdy uczniowski komizm jest ukryty, niejako zaszyfrowany, to znaczy, że można go dostrzec i zrozumieć tylko dobrze znając poszczególnych uczniów, ich kłopoty i radości, a więc orientując się w nieformalnym życiu klasy. Nauczyciel śmiejący się z uczniami w takich okolicznościach bywa postrzegany jako „chcący być równiactwem głupiek”. Śmiech uczniów z nauczyciela, zwłaszcza licealistów ze szkół miejskich, bywa więc zakamuflowany, subtelny i nie wprost. Przybiera formę „**podśmiechiwania się**”, któremu towarzyszy wyraźnie wymierzona, sarkastyczna lub krytyczną odzywka. Bywa też **śmiechem homeryckim**, który ogarnia wszystkich uczniów i nie potrafią się od niego powstrzymać⁴⁸.

⁴⁴ Patrz: M. Dudzikowa, *Osobliwości...*, dz. cyt., s. 23; M. Dudzikowa, *Pomyśl...* dz. cyt., s. 221-222; M. Dudzikowa, *Przeżywanie humoru*. „News - Nowości Oświaty” 1993 nr 11, s. 14-18.

⁴⁵ M. Dudzikowa, *Osobliwości...*, dz. cyt., s. 23.

⁴⁶ Tamże, s. 24.

⁴⁷ Patrz: M. Dudzikowa, *Pomyśl...*, dz. cyt., s. 247. Por: P.L. McLaren, *Rytualne wymiary wymiary oporu - błaznowanie i symboliczna inwersja*, w: (red.) Z. Kwieciński, *Nieobecne...* dz. cyt., s. 66-79.

⁴⁸ Patrz: M. Dudzikowa, *Poczucie...*, dz. cyt., s. 123; M. Dudzikowa, *Pomyśl...* dz. cyt., s. 242.

Autorka zauważyła jednak, że uczniowie nie śmieją się złośliwie z nie-licznych kochanych i docenianych nauczycieli, choćby ci bywali nawet brudni od kredy lub rozczochrani. Im starsi uczniowie, tym bardziej cenią nauczycieli, których stać na autoironię; potrafiących śmiać się wraz z uczniami z własnego nieudanego pomysłu, przejęzyczenia, pomyłki, czy błędu, do którego potrafią się przyznać. Uczniowie szanują nauczycieli potrafiących z humorem podchodzić do własnych przywar lub wad (np. zapominalstwa), wykraczającego poza normę wzrostu i tuszy. Nauczycieli, z którymi uczniowie mogą się pośmiać, bo mają poczucie humoru, jest w szkole najczęściej jeden-dwóch. Wchodzą oni w dobre relacje z uczniami i są z tego powodu uwielbiani. Zwykle są to mężczyźni, raczej młodszy niż starsi. Nie są to jednak osoby nieustannie śmiejące się z uczniami z byle powodu. Nie jest to trwała cecha osobowości, lecz zależy od nastroju, przypadku, okoliczności. Stanowi raczej odpowiedź na komiczny w danej chwili bodziec, przepuszczony przez filtr własnego wyobrażenia nauczyciela o funkcji szkoły lub własnej definicji roli w jej środowisku. Uczniowskie żarty z takich nauczycieli są pozbawione agresywności, nasycone wyrozumiałością dla drobnych potknięć⁴⁹. Uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z wartości edukacyjnej takich relacji:

- *Uważam, że nauczyciele bez humoru nie powinni uczyć dzieci, a szczególnie małych (np. w podstawówce). My, Polacy, mamy stygmat powagi - a to jest źle, bo śmiech jest najlepszym rozluźnieniem problemów człowieka. Za mało jest podejścia z humorem do życia - ja też taki jestem (niestety). Jednakowoż nauczyciel powinien kierować się prawdą (nie pamiętam, gdzie ją wyczytałem), że „śmiech i cierpliwość to dwa garby wielbłąda, na którym przejdziemy pustynię”⁵⁰.*
- *Jeśli nauczyciel ma poczucie humoru, jest to ponad połowa sukcesu pedagogicznego. Wszyscy go lubią i szanują⁵¹.*

Przedstawione opinie M. Dudzikowej na temat funkcji śmiechu w szkole, a zwłaszcza relacji między nauczycielem i uczniem, wpisują się w dyskurs innych badaczy. W charakterystyce wzoru osobowego nauczyciela, wysoko ocenianego przez uczniów i współpracowników, a więc w dużej mierze decydujących o jego akceptacji w środowisku szkoły J. Kozłowski wymienia m.in.: uśmiech, pogodę i życzliwość, poczucie humoru, dowcipność i radość życia. Cechy negatywnie oddziałujące na nauczycielski wizerunek

⁴⁹ Patrz: M. Dudzikowa, *Pomysł...*, dz. cyt., s. 206-208.

⁵⁰ M. Dudzikowa, *Poczucie...*, dz. cyt., s. 120.

⁵¹ Tamże, s. 108.

to ponurość oraz skłonność do biadolenia i narzekania⁵². Jozef Štefanovič do cech lubianego nauczyciela cenionych przez uczniów zalicza optymistyczne nastawienie, wesołość, uśmiech, skorość do śmiechu i zabawy, a także umiejętność żartowania (byle nie były to żarty nieprzyzwoite)⁵³.

Także Wincenty Okoń analizując w 1964 roku badania opinii uczniów o nauczycielach przeprowadzone przez Henryka Rowida, Helenę Leleszównę i Jadwigę Zaleską, wśród walorów pedagogicznych nauczycieli i cech postulowanych przez uczniów wymienia m.in. poczucie humoru i pogodne usposobienie⁵⁴. Cechy te są zauważane przez uczniów w młodszym wieku szkolnym i starszym - ale cenione szczególnie przez uczniów w średnim wieku szkolnym, to jest w okresie dojrzewania⁵⁵. M. Dudzikowa uzupełnia listę preferowanych cech nauczyciela o wskazania: przejawia poczucie humoru i docenia go u innych; śmieje się serdecznie wyzwalając u innych śmiech inteligentnego człowieka; potrafi autoironią odmityzować powagę, ustawiając siebie na właściwym miejscu w otaczającym świecie⁵⁶.

Peter Woods w badaniach nad relacjami nauczyciel-uczeń wyróżnił następujące kategorie nauczycieli:

- ci, którzy każą pracować;
- ci, z którymi można się śmiać i żartować;
- ci, z którymi można pracować i śmiać się;
- ci, którzy się nie liczą.

Uczniowie najbardziej lubią i szanują nauczycieli zaliczanych do trzeciej kategorii - niestety najrzadziej spotykanych. W pierwszej piątce pozytywnych cech cenionych przez uczniów i nauczycieli niezmiennie pojawia się poczucie humoru, wesołe usposobienie, umiejętność żartowania⁵⁷.

⁵² Patrz: J. Kozłowski, *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 42.

⁵³ Patrz: J. Štefanovič, *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 255.

⁵⁴ Patrz: W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*, w: (red.) F. Korniszewski, *Pedagogika na usługach szkoły (wybrane zagadnienia)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, s. 234.

⁵⁵ Patrz: J. Štefanovič: *Psychologia...* dz. cyt., ss. 91, 158-159, 217.

⁵⁶ Patrz: M. Dudzikowa, *Nauczyciel w kręgu uczniowskiego śmiechu*, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 4, s. 45-51; M. Dudzikowa, *Pomyśl...* dz. cyt., s. 196; M. Dudzikowa, *Z optymizmem o potędze optymizmu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 2, s. 40-44.

⁵⁷ Patrz: M. Dudzikowa, *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów*, w: (red.) D. Ekiert-Oldroyd, *Problemy współczesnej pedagogii. Teoria - praktyka - perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 122.

Charakterystyczne jest także, że nauczyciele w swoim wyobrażeniu o ideale zawodowym cechy te pomijają lub umieszczają bardzo nisko w hierarchii: *Na przykład z badań J. Głuszyńskiego wynika, iż tylko 8,5% badanych nauczycieli wymieniło w pierwszej piątce cech poczucie humoru jako właściwość zapewniającą powodzenie w pracy, kiedy uczniów tak twierdzących było 27%, a znacznie więcej podało, że cecha ta sprawia, iż nauczyciel jest lubiany. Dla porównania podam - pisze M. Dudzikowa - wyniki badań wykonanych w Stanach Zjednoczonych. Wśród grupy uczniów szkoły średniej i uczących ich nauczycieli wykazały, że ci ostatni dwukrotnie częściej wymieniali poczucie humoru nauczyciela jako właściwość pożądaną przez uczniów. Ale choć stwierdziło tak 60% nauczycieli, to nie wydaje się, by chcieli sprostać tym oczekiwaniom. Na pytanie bowiem „Co lubią profesorowie z tego, co robią uczniowie?” tylko 2% (!) uczniów podało, że nauczyciele cenią ich za poczucie humoru⁵⁸.*

Zdaniem Autorki prawdziwy, szczery uśmiech i śmiech mają swój początek wewnątrz człowieka, a nie na jego ustach. Aby więc w sposób naturalny wyrażać go na zewnątrz, zwłaszcza nauczyciel musi go czuć. Jest to zadanie bardzo skomplikowane, a dla niektórych wręcz nieosiągalne. Warto jednak zaryzykować i podjąć się go⁵⁹.

Podsumowanie

Z rekonstrukcji poglądów i ustaleń M. Dudzikowej przebija pasja oraz głęboko humanistyczne podejście do sytuacji uczniów i nauczycieli uwikłanych w śmiech na terenie polskiej szkoły. Uznanie śmiechu za istotny wskaźnik jakości życia w szkole, który umożliwia poszukiwanie i obnażanie występujących w niej zjawisk (zwłaszcza patologii), stanowi niezwykle istotną wskazówkę dla badaczy, którzy podejmują się interpretacji relacji międzyludzkich występujących w środowisku szkoły.

Badania Autorki ujawniły czarną rzeczywistość śmiechu uczniowskiego, który współcześnie jest przede wszystkim śmiechem z kogoś. Opisywane przez M. Dudzikową ośmieszanie, wyśmiewanie, urąganie, komiczne i „komiczne” manipulacje mające na celu zmianę sytuacji w szkole śmiejących się i ich ofiar obnażają patologie szkolnego systemu wychowania, a także brak refleksji wielu nauczycieli i pedagogów nad tym aspektem życia szkoły. Stąd wołanie Autorki o uszlachetnienie śmiechu w szkole. Wysuwany postulat przywrócenia wartości śmiechowi dobrego człowieka i idei uszlachetnienia humoru uczniowskiego, ma stanowić zabezpieczenie przez całkowitym

⁵⁸ M. Dudzikowa, *Pomyśl...*, dz. cyt., s. 204-205.

⁵⁹ Patrz: M. Dudzikowa, *Poczucie...*, dz. cyt., s. 128-129.

„urynkowaniem” relacji w środowisku szkoły. W szkole można wszak rozwijać poczucie humoru, uczyć rozpoznawać i odróżniać rozmaite rodzaje (u)śmiechu (od konwencjonalnego ekspedientki po znaczący i refleksyjny osoby cierpiącej), wdrażać do autoironii i śmiechu z samego siebie, by byli w stanie nie tylko ujawniać manipulacje sprzedawców, ale także empatycznie towarzyszyć innym w różnych okolicznościach. Jest to postulat propagowania i realizowania idei powrotu do dziecięcej radości życia, szczerego śmiechu zakłopotania wobec Inności i Obcości oraz śmiechu z radości dokonania odkrycia lub poznania Nowego.

Zgromadzone i przytaczane przez Autorkę przykłady potwierdzają tezy innych badaczy świadczące o postępującej wulgaryzacji i brutalizacji relacji międzyludzkich, które to zjawiska przejawiają się także w śmiechu - na przykład w Internecie. Tym samym M. Dudzikowa ukazuje szkołę jako zwierciadło społeczeństwa, ostrzegając przed pozornymi działaniami reformatorskimi w systemie edukacji, o których fiasku świadczą między innymi związane ze śmiechem zachowania uczniów i nauczycieli. Zasługą Autorki jest także wykorzystanie do interpretacji uczniowskiego śmiechu języka uczniów bez (charakterystycznego w wielu opracowaniach innych pedagogów) cenzurowania go na siłę i idealizowania.

Zgromadzony przez M. Dudzikową ogromny materiał badawczy stanowi cenny zbiór danych jakościowych i inspiracji skłaniających do podejmowania kolejnych badań. Pretekstem do nich może być postawione przez Autorkę kluczowe pytanie, będące niejako konkluzją jej refleksji: (...) *czy nauczyciele postrzegani przez nastolatków jako ci, którzy nie interesują się nimi „jako ludźmi” zdolni są wsłuchać się i w śmiech, i w płacz powierzonych ich opiece uczniów? (...) Śmiech (i płacz) ucznia zrozumie może tylko ten nauczyciel, który zainteresuje się nim jako człowiekiem*⁶⁰.

Bibliografia:

- Boy-Żeleński T., *Śmiech*, w: T. Boy-Żeleński: *Pisma*, t. 18, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956, s. 7-26.
- Dudzikowa M., *Agélaste? Poczucie humoru nauczycieli. Perspektywa uczniowska*, „Colloquia Communia” 2003 nr 2, s. 279-299.
- Dudzikowa M., *Funkcje humoru oraz możliwości ich wykorzystania w badaniach zjawisk życia szkolnego*, „Forum Oświatowe” 1993 nr 8-9, s. 55-66.

⁶⁰ M. Dudzikowa, *Pomyśl...*, dz. cyt., s. 270.

- Dudzikowa M., *Humor inteligentnego i dobrego człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 3, s. 49-54.
- Dudzikowa M., *Nauczyciel w kręgu uczniowskiego śmiechu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 4, s. 45-51.
- Dudzikowa M., *O potrzebach i możliwości uszlachetniania humoru uczniowskiego*, „Nowa Szkoła” 2002 nr 6, s. 4-10.
- Dudzikowa M., *O śmiechu, który niszczy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 6, s. 44-51.
- Dudzikowa M., *Odmiany śmiechu za szkolnymi drzwiami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 5, s. 42-49.
- Dudzikowa M., *Odpowiedź na „wezwanie do współmyślenia”. Autonarracja okolicznościowa*, w: (red.) Z.Kwieciński, M.Jaworska-Witkowska, *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 327-336.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów*, w: (red.) D.Ekiert-Oldroyd, *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria - praktyka - perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 108-129.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka Wydawnicza Terra, Warszawa 1993.
- Dudzikowa M., *Przeżywanie humoru*, „News - Nowości Oświaty” 1993 nr 11, s. 10-11.
- Dudzikowa M., *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela)*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Nauczyciel - uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 157-171.
- Dudzikowa M., *Uszlachetnienie humoru uczniowskiego*, „News - Nowości Oświaty”, 1993-1994 nr 12-1, s. 8-10.
- Dudzikowa M., *W śmiechu tkwi siła*, „News - Nowości Oświaty” 1993 nr 10, s. 6-7.
- Dudzikowa M., *Wiedza przygniotła ich do ziemi? Czyli o poczuciu humoru nauczycieli w ocenie uczniów*, w: (red.) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” tom LXI, Polska Akademia Nauk - Komitet Nauk Pedagogicznych, Warszawa 1995, s. 209-221.

- Dudzikowa M., *Z optymizmem o potęgę optymizmu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005 nr 2, s. 40-44.
- Garczyński S., *Anatomia komizmu*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Poznań 1989.
- Garczyński S., *Śmiechu naszego powszedniego*, Watra, Warszawa 1981.
- Grzybowski P. P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Hargreaves D., *Social relations in a secondary school*, Routledge and Kegan Paul, London 1967.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Jaxa-Bykowski L., *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, „Kwartalnik Psychologiczny” 1933 nr 4, s. 41-191.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Kozłowski J., *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Kozłowski J., *Uśmiech nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1959 nr 11, s. 20-24.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie - analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- McLaren P. L., *Rytualne wymiary oporu - błaznowanie i symboliczna inwersja*, w: (red.) Z. Kwieciński, *Nieobecne dyskursy, część I*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1991, s. 66-79.
- Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, w: (red.) F. Korniszewski, *Pedagogika na usługach szkoły (wybrane zagadnienia)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.
- Štefanovič J., *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Szuman S., *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*, Wydawnictwo Józefa Nawrockiego, Katowice 1947.
- Witkowski L., *Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy)*, w: (red.) Z. Kwieciński, *Nieobecne dyskursy, część I*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1991.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Witkowski L., *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne bachtinalia)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990 nr 4, s. 47-66.

Maria Dudzikowa's postulate of noble student laughter

The article contains an overview of the opinions of Maria Dudzikowa about the phenomenon of student laughter and the reconstruction of the residual results carried out by the Author on this subject. The article presents the views of M. Dudzikowa based on the cognitive concept of man. They mainly concern laughter in the relations between students and teachers. The article discusses the types of laughter distinguished by the author and the categories of teachers associated with laughing at school. A review of the opinions and research results of M. Dudzikowa has been presented against the background of similar works by other specialists.

The review is accompanied by examples in the form of quotations taken from the statements of high school students in Poland. Due to the memorable nature of this study, the footnotes contain all the well-known publications of the author of laughter at school - both academic studies and journalistic texts.

Keywords: school, laughter, humor, student, teacher.

Marii Dudzikowej postulat szlachetnego śmiechu uczniowskiego

Artykuł zawiera przegląd opinii Marii Dudzikowej o zjawisku uczniowskiego śmiechu oraz rekonstrukcję szczątkowych rezultatów przeprowadzonych przez Autorkę badań na ten temat. Zostały w nim przedstawione ustalenia M. Dudzikowej oparte na poznawczej koncepcji człowieka. Dotyczą one przede wszystkim śmiechu w relacjach uczniów z nauczycielami. Zostały tu omówione wyróżnione przez Autorkę rodzaje śmiechu oraz występujące w szkole kategorie nauczycieli związane ze śmiechem. Przegląd opinii i rezultatów badań M. Dudzikowej został ukazany na tle podobnych prac innych specjalistów.

Przeładowi towarzyszą przykłady w postaci cytatów zaczerpniętych z wypowiedzi uczniów szkół średnich w Polsce. Z uwagi na wspomnieniowy charakter tego opracowania, w przypisach przytoczono tytuły wszystkich znanych publikacji Autorki o śmiechu w szkole - zarówno akademickich opracowań, jak i tekstów o charakterze publicystycznym.

Słowa kluczowe: szkoła, śmiech, humor, uczeń, nauczyciel.

Grażyna Genowefa Gajewska

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID 0000-0003-0242-5080

Funkcje opieki wyznacznikiem zmian przestrzeni współczesnej edukacji dzieci i rodziców

Wprowadzenie

Inspiracją do podjęcia refleksji na temat funkcji opieki, które wyznaczają zmiany we współczesnej przestrzeni edukacyjnej dzieci i rodziców są zauważalne braki w poznaniu tego aspektu oraz zgromadzone wyniki badań własnych i pod moim kierunkiem, a także podejmowane systematycznie obserwacje wybranych elementów rzeczywistości opiekuńczej i edukacyjnej w środowisku ich życia.

Z jednej strony bowiem ukazywana jest żywiołowość otoczenia, konieczność i wprowadzane dynamicznie liczne zmiany, a z drugiej rozważana jest możliwość oraz wskazywana konieczność homeostazy społecznej, zrównoważonego rozwoju, równowagi biopsychospołecznej jednostek, zdrowia¹, usamodzielniania życiowego dzieci, kierunek tych zmian². Tym samym prezentowane są związki między podstawową i docelową funkcją opieki³ a funkcjami szeroko rozumianego wychowania, czy edukacji.

¹ Zob.: A. Radziejewicz–Winnicki, *Żywiołowość otaczającej społeczności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2014; M. Kowalski, *Ideologia – edukacja – zdrowie. Rozważania o dyskursach zakazanych?* „Horyzonty Wychowania” 2017 nr 17 (41), s. 149-161.

² Np. K. Denek, *Wspieranie i doskonalenie reformy systemu edukacji*, „Wychowanie na Co Dzień” 2002 nr 1, s. 8; B. Śliwowski, *Myslec jak pedagog*, GWP, Sopot 2010.

³ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, T. 2, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 70-86; G. Gajewska, *Rozważania nad metodologiczną koncepcją teorii opieki*, w: (red.)

O zapewnianiu warunków do spełniania funkcji opieki zapomina się bardzo często. Bez nich jednak nie może być dobrze realizowanego wychowania, kształcenia, edukacji, niezależnie od rozumienia tych pojęć. W literaturze przedmiotu na ten temat pisze się bardzo mało, a i badania naukowe są podejmowane sporadycznie i mają charakter wycinkowy. Zaplanowane i zainicjowane przez Zdzisława Dąbrowskiego w 1991 roku⁴, nie zostały zrealizowane jako diagnozowanie ogólnopolskie. Naukowców, którzy rozwijają teorię opieki w pedagogice nie ma wielu. Wypowiedzi naukowych dookreślających związki między opieką i wychowaniem / edukacją też jest mało⁵. Z racji zainteresowań własnych teorią opieki i jej związkami z wychowaniem/ edukacją dzieci i dorosłych powstało poczucie konieczności zabrania głosu na wskazany temat. Można więc powiedzieć, że naukowo znane założone funkcje opieki w tej wypowiedzi zostaną odniesione do wybranych obszarów edukacji dziecka w przestrzeniach rodzinnej i pozarodzinnej, szkolnej i pozaszkolnej, które należy pilnie zmodyfikować w celu osiągnięcia lepszych rezultatów edukacji. Zostaną one wskazane na wybranych przykładach. Zakładam bowiem, że elementy przestrzeni życia dzieci i rodziców pełnią funkcje edukacyjne i opiekuńcze. Dodatkowym argumentem przemawiającym za podjęciem wybranego tematu są wyznaczone 5 lipca 2018 roku kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018 / 2019, w których znajduje się docelowa funkcja opieki realizowana w powiązaniu z edukacją – kształcenie rozwijające samodzielność uczniów⁶. Należy je przyjąć pozytywnie w myśl powyżej sformułowanych stwierdzeń.

Z. Dąbrowski Z., G. Gajewska, *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1995, s. 23-54.

⁴ Z. Dąbrowski, *Projekt badań nad wychowaniem opiekuńczym w szkole*, w: (red.) Z. Dąbrowski, G. Gajewska, *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1995, s. 163-176 i 7-12.

⁵ Wypada wskazać na: Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, T. 1, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 87-194; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004; J. Gnitecki, *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa 2008, G. Gajewska, *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2009; Śliwerski, dz. cyt., 2010, E. Muszyńska, *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012 nr 38 (2), s. 91-104.

⁶ *Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018-2019*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/07/kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2018-2019-003.pdf>, z dn. 22.08.2018.

Wskazany kierunek refleksji jest bardzo szeroki. W zamierzeniu ma ukazać całe spektrum holistycznego i ekosystemowego podejścia do rozpatrywanych zjawisk w starciu teorii, wskazań z rzeczywistością opiekuńczą w związkach z edukacją nie tylko dzieci, ale również ich rodziców. Współcześnie intensywnemu i wymagającemu procesowi edukacji w Polsce podlegają dzieci, ale także, co prawda w zupełnie innych formach i zakresie, ich rodzice. Proces opieki dotyczy głównie dzieci i ewentualnie ich tracących zdolność do samodzielnego życia rodziców. Często jest też tak, że dzieci pomimo ukończonego 18 roku życia nadal wymagają opieki, podlegają pieczy rodzinnej lub pozarodzinnej i są otoczone troską rodziców. Dotyczy to np. osób niepełnosprawnych, czy niedostosowanych. Ważna jest także samodzielność kadry – profesjonalistów pozarodzinnych angażujących się w proces opieki nad dziećmi oraz organizację i funkcjonowanie instytucji edukacyjnych oraz to na ile one sprzyjają usamodzielnieniu, a na ile ją ograniczają, czy wręcz uniemożliwiają.

Każdy z tych wątków można poddać odrębnej analizie. Traktuję więc niniejsze opracowanie jako kierunkowskaz dla dalszych refleksji. Uogólniając poszukuję odpowiedzi na złożone globalne pytania: czy i które założone funkcje opieki wyznaczają organizację i funkcjonowanie przestrzeni edukacyjnej dzieci i ich rodziców? Jakie wskazują obszary do zmian? Zostaną one poparte zarówno opublikowanymi wynikami badań jak także własnymi m.in. z zakresu edukacji środowiskowej⁷. Z racji ograniczonych ram tej wypowiedzi rozważone zostaną funkcje: homeostatyczna, egzystencjalna i usamodzielniająca⁸.

Funkcje opieki oraz przestrzeń edukacji dzieci i rodziców – rozumienie podstawowych pojęć

W literaturze przedmiotu kluczowe terminy dla podjętej refleksji w tym artykule, takie jak: opieka, funkcje opieki, edukacja, przestrzeń edukacji są różnie rozumiane. Niezbędne jest więc wskazanie, które z nich przyjmuję jako podstawę rozważań.

Bazując na teorii Z. Dąbrowskiego przyjmuję, że „opieka w ogóle – to konieczna aktywność jej podmiotu wobec zależnego asymetrycznie od

⁷ G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży. Środowisko edukacyjne a poczucie oparcia dzieci i młodzieży – studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2002.

⁸ Dotąd nie publikowane wstępne wyniki własnych badań empirycznych wzmocnią wątek praktycznej realizacji funkcji usamodzielniającej wobec osiemnastoletniej młodzieży.

niego przedmiotem polegająca na ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniu swoistych potrzeb i kompensowaniu niezdolności do samosterowania lub samozachowania⁹. Natomiast opieka międzyludzka jest „opartym na odpowiedzialności za podopiecznego (kompensacyjnej), ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem jego ponadpodmiotowych potrzeb w nawiązanym między nim a opiekunem zrównoważonym stosunku opiekuńczym”¹⁰.

Biorąc pod uwagę przemyślenia własne proponuję kładąc trochę inaczej akcenty dodatkowo dodać i podsumować, że opieka „ogólnie mówiąc, jest całościowym zadbaniem o wyzwolenie lub rozwijanie samodzielności życiowej (samoregulacji) kogoś (lub czegoś), kto jej wymaga. Ważna jest więc w niej troska o zachowanie i rozwój zdolności i umiejętności do przetrwania wraz z ich jakościami”¹¹. Można także w podejściu interakcyjnym powiedzieć że opieka jest udziałem opiekuna w zaspokajaniu potrzeb podopiecznego, których on sam samodzielnie nie umie lub nie może zaspokoić¹² lub, że opieka jest działaniem rozwijającym tożsamość osobową jednostki, skoncentrowanym na osobie tak, żeby doprowadzić do jej usamodzielnienia, prawidłowej socjalizacji i rozwoju¹³.

Funkcje opieki natomiast jak pisze Z. Dąbrowski są to „określone jej skutki przede wszystkim w odniesieniu do podopiecznego (podopiecznych)”¹⁴ i taką definicję przyjmuję do prowadzonej refleksji.

Przestrzeń edukacji dzieci i rodziców¹⁵ rozumiem jako wszystkie te elementy otoczenia – ujęte całościowo, w których i dzięki którym dokonuje się proces edukacji dzieci i ich rodziców, z uwzględnieniem ich współczesnego stanu jak i dynamicznych zmian, zależności i powiązań osobowych i nieosobowych, w ujęciu ekosystemowym.

Wyjaśnić więc trzeba także czym jest edukacja. W Encyklopedii Powszechnej PWN pojęcie to jest rozumiane jako: „[łac. *educatio* ‘wychowanie’, ‘wykształcenie’], *wychowanie, kształcenie*; ogół czynności i procesów

⁹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, T. 1, dz. cyt., s. 90.

¹⁰ Tamże, s. 87, por. *Pedagogika opiekuńcza*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika*, T. 3, GWP, Gdańsk 2006, s. 256.

¹¹ G. Gajewska, *Wsparcie dziecka ...*, dz. cyt., s. 16.

¹² G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, PEKW Gaja, Zielona Góra 2009.

¹³ G. Gajewska, *Wsparcie dziecka ...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁴ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, t. 2, dz. cyt., s. 70.

¹⁵ G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa...*, dz. cyt.; G. Gajewska, *Wsparcie dziecka...*, dz. cyt.

mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności¹⁶.

Wincenty Okoń zdefiniował natomiast edukację jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”¹⁷. Autor dodaje dalej, że

„Znaczenie terminu e. było chwiejne: jedni kojarzyli go z wykształceniem (np. W. Doroszewskiego Słownik języka polskiego), inni z wychowaniem. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo – wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę”¹⁸.

Wprowadzenie określenia edukacja często równoznacznego z systemem oświaty ma swoje naukowo korzystne i mniej dobre strony. Pozytywne jest to, że jednoznacznie zawiera w sobie szeroko rozumiane kształcenie połączone z wychowaniem, ale jest na tyle nieostrym pojęciem, że nie zawsze wiadomo o czym jej autor chce powiedzieć. Otwiera to tym samym nowe pole dyskursu nad precyzacją terminologiczną. Pojęcie to nie jest nowym i kilkanaście lat temu, np. jego wieloznaczność ukazali autorzy leksykonu pedagogiki B. Milerski i B. Śliwerski¹⁹.

Opieka w edukacji lub opieka a edukacja

Rozważania na temat związków opieki i edukacji (wychowania i / lub kształcenia) nie są często podejmowane. Ponieważ jednak stanowiły one przedmiot moich zainteresowań²⁰ i jednocześnie są one podstawą tego artykułu proponuję przywołać kilka przykładów, świadczących o tym, że taka analiza nadal jest potrzebna i wyznacza konieczność zmian przestrzeni edukacyjnej dzieci i ich rodziców. W refleksjach sprzed 10 lat przywoływałam poglądy i badania m.in.: K. Denka, D. Golemana, A. Radziejwicz-Winnickiego, B. Śliwerskiego, M. Łobockiego, E. Muszyńskiej, Z. Dąbrowskiego, G. Gajewskiej²¹.

¹⁶ *Encyklopedia Powszechna PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html> z dn. 27.08.2018.

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 2007, s. 64.

¹⁸ Tamże, s. 64.

¹⁹ B. Milerski i B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa, s. 54.

²⁰ G. Gajewska, *Wsparcie dziecka ...*, dz. cyt.

²¹ G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa ...*, dz. cyt.

Wypowiedź Kazimierza Denka z 2002 roku, w której stwierdza, że: „największą przegraną naszej edukacji jest samodzielność, zdolność kreatywnego myślenia i umiejętność współpracy z innymi”²² jest nadal aktualna. I pytaniem jest, niemal retorycznym, czy dotyczy jedynie dzieci, czy także ich rodziców i / lub oraz w jakim zakresie także nauczycieli, pedagogów?

Daniel Goleman natomiast ukazując wyniki wieloletnich badań z zakresu inteligencji społecznej podkreślił jakże podstawową, a jednocześnie kontrowersyjną w naszym kraju tezę, że: „Dobrzy nauczyciele są jak dobrzy rodzice. Zapewniając uczniom bezpieczną bazę...”²³. Co prawda nad bezpieczeństwem w edukacji w ostatnich latach mocno pracowano, ale trudno zgodzić się z tym, że do tego sprowadzamy rolę rodzica i funkcje opieki.

Chris Taylor w poradniku dla terapeutów, opiekunów i pedagogów wprowadza wymowne określenie ukazujące związek opieki i wychowania „wystarczająco dobra opieka wychowawcza”²⁴. Potwierdza znaczenie komponentu treściowego pedagogiki opiekuńczej wychowania przez opiekę²⁵.

Związki między opieką i wychowaniem formułuje oraz ich zachodzenie wyraźnie akcentuje w teorii wychowania także Mieczysław Łobocki, pisząc:

„W ogóle nie sposób – jak się zdaje wyobrazić sobie poprawnie przebiegającego procesu wychowania bez towarzyszącego mu działania opiekuńczego (...) Sprzężenie opieki z wychowaniem powinno mieć miejsce niezależnie od okoliczności”²⁶.

Przytoczone jedynie wybrane głosy wieloletnich, znaczących badaczy obszarów edukacji w Polsce i na świecie ukazują konieczność łączenia edukacji dzieci z opieką²⁷ nad nimi sprawowaną.

Funkcje opieki w kontekście zmian przestrzeni edukacyjnej dzieci i młodzieży

Do przedstawianych analiz przyjmując za Z. Dąbrowskim rozumienie opieki, jej związki z wychowaniem, uwzględnione mechanizmy socjalizacji i „wchodzenia” w role społeczne oraz dostrzeganych przez autora

²² K. Denek, *Wspieranie i doskonalenie ...*, dz. cyt., s. 8.

²³ D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007, s. 340.

²⁴ Ch. Taylor, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, GWP, Sopot 2017, s. 76.

²⁵ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, T. 1, dz. cyt., s. 18-20.

²⁶ M. Łobocki, dz. cyt., s. 50.

²⁷ Zob. B. Śliwerski, dz. cyt., s. 38.

w rzeczywistości wielorakich następstw działalności opiekuńczej rozważane zostaną trzy z pięciu jego głównych funkcji wobec podopiecznych wyróżnionych przez Autora. Będą to funkcje: homeostatyczna, egzystencjalna i usamodzielniająca²⁸.

Funkcje opieki a zaniedbane przestrzenie edukacji dzieci i rodziców warunkujące konieczne zmiany – wybrane wyniki badań i refleksje

Funkcja homeostatyczna

Funkcja homeostatyczna przyjmując za Z. Dąbrowskim jest to:

„ciągłe doprowadzanie do osiągnięcia optymalnego stanu zaspokajania wielorakich potrzeb (...) Oznacza to, że wielorakie czynności opiekuna podejmowane dla zaspokajania ponadpodmiotowych²⁹ potrzeb podopiecznego doprowadzają w sposób ciągły do osiągnięcia określonego stanu ich zaspokojenia, co jest równoznaczne z permanentnym przywracaniem i utrzymywaniem w jego biopsychicznej strukturze chwiejnej równowagi, jako podstawowej właściwości i absolutnego warunku istnienia”³⁰.

Za uzasadnione należy przyjąć za autorem, mając na względzie specyfikę potrzeb dziecięcych i organizację procesu opieki nad dziećmi w różnych jego fazach, że funkcja homeostatyczna składa się z dwóch warstw: obiektywnej, w której chodzi o osiągnięty stan zaspokojenia potrzeb i równowagi, zwłaszcza biochemicznej oraz subiektywnej, która stanowi subiektywne, indywidualne, zwłaszcza emocjonalne doznania wyrastające na podłożu warstwy obiektywnej, które wzajemnie się warunkując, muszą jednak przez opiekuna mieć właściwą hierarchię zaspokajania. I jak wskazuje Z. Dąbrowski kluczowe jest uzyskiwanie i zachowywanie odpowiedniej proporcjonalności między nimi³¹.

Przywołując badania przestrzeni edukacyjnych można wskazać na bardzo wiele takich, które zakłócają lub wręcz niekiedy uniemożliwiają realizację funkcji homeostatycznej. Będą to m. in.: równowaga biopsychiczna dzieci w różnych nieformalnych i formalnych, obowiązkowych instytucjach oświatowych (np. w rodzinie, świetlicach szkolnych, internatach, przerwach

²⁸ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, T. 2, dz. cyt., s. 71.

²⁹ Warto wyjaśnić rozumienie pojęcia „potrzeby ponadpodmiotowe” stosowane w teorii Z. Dąbrowskiego, jako te, których podopieczny jest sam w procesie opieki zaspokoić.

³⁰ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, T. 2, dz. cyt., s. 71-72.

³¹ Tamże, s. 72.

śródlekcyjnych, szkole), wypoczynek podopiecznego i opiekuna (w rodzinie i poza nią – pedagogów, profesjonalnego i rodzinnego). Czynniki zakłócającymi są np.: liczebność klas, grup wychowawczych, hałas w świetlicach³², na przerwach, zmęczenie i zapracowanie rodziców i pedagogów. Dla realizacji omawianej funkcji bardzo ważna jest umiejętność przywracania równowagi obiektywnej i subiektywnej, warsztat pedagogów, współpraca z rodzicami, kultura pedagogiczna wszystkich edukatorów dziecka. Niezbędna jest więc ciągłość działań optymalizacyjnych między stałością (niezbędną dla opieki) i zmiennością (ważną dla wychowania / edukacji) oraz proporcje między warstwą hedonistyczną a obiektywną³³.

Nie bez powodu od kilku lat coraz większą popularnością cieszą się w szkołach (klasach, świetlicach) pokoje, przestrzenie, kąciaki relaksu, ciszy³⁴. Potrzebują ich zarówno uczniowie, wychowankowie jak i ich opiekunowie – wychowawcy – nauczyciele. Hałas w świetlicach szkolnych jest jednym z częściej wskazywanym w prowadzonych przeze mnie od lat badaniach czynnikiem utrudniającym życie, komfort funkcjonowania³⁵. Hałas często powoduje krzyki między dziećmi. Przeciążenie wychowawców świetlic szkolnych np. objawia się ich krzykiem do dzieci, co uczniowie wskazywali już kilkanaście lat temu³⁶. Dzieci i dorośli potrzebują czasami spokoju. Przeciążenie uczniów zadaniami (szkolnymi, społecznymi, domowymi, zajęciami pozalekcyjnymi), braki snu, wyjazdów w wakacje poza miejsce zamieszkania) powodują liczne stany nierównowagi biologiczno – psychicznej i społecznej, konflikty, agresję, depresję, z którymi coraz częściej dzieci sobie nie radzą. Działania pedagogiczne równoważące organizm dzieci i ich relacje z przestrzenią, w której żyją są bardzo pilnym wyzwaniem, wymagającym licznych zmian. Ważny jest, co już wielokrotnie powtarzają badacze zajmujący się

³² G. Gajewska, *Obraz świetlic szkolnych w dużym mieście – raport z badań*, w: G. Gajewska, K. Bazydło – Stodolna, *Teoretyczno – metodyczne podstawy pracy opiekuńczo – wychowawczej w świetlicy. Scenariusze zajęć wychowawczych*. T.8, PEKW Gaja, Zielona Góra 2005; *Raport o stanie świetlic szkolnych, 2015, Raport otwarcia: MegaMisja*, <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/badania/>, https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/badania/MegaMisja._Raport_otwarcia.pdf, z dn. 10.09.2018, s. 1-105; *Rola szkolnej świetlicy i zajęcia świetlicowe dla dzieci w opinii rodziców*. Warszawa, 22 marca 2016 Skrócony raport z badania ilościowego przeprowadzonego przez Millward Brown dla Fundacji Orange, <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/badania/>, z dn. 10.09.2018, s. 1-21.

³³ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, T. 2, dz. cyt., s. 72.

³⁴ A. Pery, D. Kmita, *Świetlica – szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, Warszawa 2014.

³⁵ Por. Gajewska, *Obraz świetlic ...*, dz. cyt., 2005, s. 86.

³⁶ G. Gajewska, *tamże*, s. 86, 101, 113-115, 122.

funkcją opiekuńczą szkoły, „klimat w przestrzeni edukacyjnej”³⁷, atmosfera wychowania opiekuńczego, a precyzyjniej dodatnia atmosfera życia³⁸, atmosfera, samopoczucie, chęć przebywania, poczucie bezpieczeństwa i innych potrzeb biopsychicznych w domu, szkole, na podwórku, w dzielnicy i mieście, potrzebny także edukatorom³⁹. Ciekawą jest wypowiedź A. Pawlickiego, eksperta Szkoły Edukacji w Warszawie na temat dlaczego polscy uczniowie nie lubią szkoły? przedstawiła dziennikarka A. Postoła. W odpowiedzi czytamy:

„Jest sporo badań, które pokazują, że jeżeli dziecko ma poczucie przynależności do szkoły, to jego wyniki i sposób funkcjonowania w szkole jest lepszy. I w dalszej perspektywie będzie szczęśliwszym człowiekiem, będzie miało ciekawszą wizję świata. Czego w polskiej szkole brakuje, że uczniowie nie czują się w niej dobrze, nie utożsamiają się z nią? - Niestety w polskiej szkole aspekty funkcjonowania emocjonalnego uczniów są lekceważone i zaniedbywane”⁴⁰.

Do wybranych czynników zakłócających równowagę dziecka i względnie optymalne zaspokojenie jego biopsychicznych potrzeb w placówkach edukacyjnych zaliczyć można także: zbyt długi czas pobytu w nie ulubianym miejscu lub w jednym miejscu, hałas (w szkole, w domu, na podwórku)⁴¹, niekorzystną atmosferę, brak tlenu, alergeny, np. kurz, stres, nadmierne wymagania, nadmierne zmęczenie, zniechęcenie organizowanymi zajęciami, autokratyczni, krzyżący nauczyciele, wychowawcy, zbyt długie siedzenie w ławkach, sale zajęć bez okien itp.

Hasło indywidualizacji edukacji biorąc pod uwagę tworzącą dla niej bazę - opiekę ma większe szanse realizacji, ale czy w szkołach masowych, szczególnie dużych ma ona możliwości realizacyjne?

Ch. Taylor zwraca uwagę, że niewystarczająco dobra opieka wychowawcza zagraża zdrowiu emocjonalnemu dziecka⁴². Dodałabym, że także biologicznemu oraz wpływa na relacje społeczne. Autor zwraca także uwagę

³⁷ D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, dz. cyt.

³⁸ Z. Dąbrowski, *Projekt badań ...*, dz. cyt., s. 165, 167-168, 171.

³⁹ G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa...*, dz. cyt.

⁴⁰ A. Postoła, *Dlaczego polscy uczniowie nie lubią szkoły? Wywiad z A. Pawlickim*, <http://wyborcza.pl/7,157035,23434317,dlaczego-polscy-uczniowie-nie-lubia-szkoly.html>, z dn. 10.09.2018, por. np. A. Kargul (red.), *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?* WSiP, Warszawa 1991; G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa...* dz. cyt., s. 120-144, 190-191, 204.

⁴¹ G. Gajewska *Edukacja środowiskowa...* dz. cyt., G. Gajewska, *Obraz świetlic ...*, dz. cyt., s. 85.

⁴² Ch. Taylor, dz. cyt., s. 76.

na to, że „Jako zawodowi opiekunowie czy wychowawcy musimy skutecznie radzić sobie z własnymi reakcjami i pobudzeniem emocjonalnym (...) Warto pamiętać i doskonalić umiejętność fizycznej relaksacji, ćwicząc w chwilach wolnych od presji”⁴³. Jak zaznacza bowiem poziom takiego pobudzenia podnosi go u drugiej osoby.

Funkcja egzystencjalna a zaniedbane przestrzenie edukacji dzieci i rodziców

Funkcja egzystencjalna będąc skutkiem poprzedniej, czyli homeostaticznej, zdaniem Z. Dąbrowskiego

„obejmuje urzeczywistnianie następujących niezbywalnych, autotelicznych wartości życia podopiecznego (podopiecznych): - podtrzymywanie życia w jego godziwej jakości, - zachowywanie, odzyskiwanie i pozyskiwanie zdrowia, - stymulowanie wielostronnego rozwoju, - nabywanie cech osobowych poprzez zaspokajanie potrzeb, - generowanie normalności psychofizycznego funkcjonowania, - powodowanie zadowolenia z życia – realnej szczęśliwości”⁴⁴.

Jak wskazał autor jej osiągnięcie warunkuje życie i jego jakość, zachowanie gatunku, zachowanie stanu zdrowia, jego odzyskiwanie i jakość, a także wielostronny rozwój i powoduje zadowolenie z życia oraz poczucie szczęścia w wymiarze subiektywnym⁴⁵.

A tymczasem na przykład wyniki kontroli NIK wskazują, że zmieniowane w 2014 r. przepisy dotyczące świetlic szkolnych nie zostały właściwie wdrożone.

„NIK wskazuje na konieczność podjęcia działań przez Ministra Edukacji Narodowej mających w szczególności na celu:

- określenie sposobów realizacji przez dyrektorów szkół wymogu uwzględniania w zajęciach w świetlicy, prowadzonych w grupach wychowawczych, potrzeb edukacyjnych, rozwojowych, możliwości psychofizycznych oraz zainteresowań uczniów;

⁴³ Tamże, s. 99.

⁴⁴ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, t. 2, dz. cyt., s. 73.

⁴⁵ Tamże, s. 73.

- modyfikację stosowanych narzędzi nadzoru pedagogicznego, w celu sprawdzania jakości zajęć prowadzonych w świetlicy.⁴⁶

W raporcie Fundacji Orange z 2016 roku wykazano, że

„rodzice w 54% twierdzą że świetlice mogłyby być lepiej wyposażone... wyraźnie mniejsza część rodziców uważa, że świetlica rozwija umiejętności i zainteresowania dziecka (67% wskazań **Zdaniem rodziców świetlica to przede wszystkim zabawa z kolegami, odrabianie lekcji i rysowanie (zajęcia plastyczne)**). Co piąty rodzic uważa, że w świetlicy dziecko się nudzi, a 16% przyznaje, że zapewne bawi się własnym telefonem komórkowym lub tabletem (w grupie rodziców starszych dzieci odsetek ten sięga nawet 38%). **2/3 – uważa, że świetlica rozwija samodzielność dziecka.**

Tymczasem oczekiwania rodziców wobec świetlic są znacznie większe. Rodzice **oczekują przede wszystkim rozwoju cech osobistych i umiejętności społecznych dziecka** (100% rodziców jest tego zdania). Jednak niemal równie ważne jest dla nich, aby świetlica **wspierała rozwój zainteresowań dziecka** (98% wskazań), **umożliwiała zabawę** (95% wskazań), **odrobienie lekcji** (94% wskazań) i **nadrobienia zaległości szkolnych** (93% wskazań) jak również **odpoczynek** (93% wskazań). Można powiedzieć, że oczekiwaniem rodziców jest, aby świetlica pełniła jednocześnie niemal wszystkie te funkcje, które pełni szkoła oraz dom rodzinny⁴⁷.

Główne problemy polskich świetlic według sondażu raportu otwarcia MegaMisji 2015 są „to zbyt mała powierzchnia pomieszczeń w stosunku do liczby przebywających dzieci i wynikający z tego hałas oraz brak ogólnych standardów dotyczących wyposażenia”⁴⁸. Trudno się z tymi wynikami nie zgodzić. A przecież szkoła jest obowiązkowym miejscem życia dla dzieci co najmniej przez kilka godzin dziennie pięć dni w tygodniu. Znaczenie realizacji funkcji egzystencjalnej jest więc niezmiernie istotne. Dziecko musi być najedzone, wyspane, szczęśliwe ..., żeby mogło się dobrze uczyć. Z zadowoleniem można przyjąć wprowadzane, przynajmniej w teorii, regulacjami

⁴⁶ *Raport NIK 2017: Informacja o wynikach kontroli Funkcjonowanie świetlic szkolnych.* Nr ewid. 40/2017/P/16/092/LSZ, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-funkcjonowaniu-swietlic-szkolnych.html>, z dn. 30.08.2018, s. 4.

⁴⁷ *Rola świetlicy szkolnej...*, dz. cyt.

⁴⁸ *Raport o stanie...*, dz. cyt., s. 6.

prawnymi kwestie posiłków, przerw śródlekcyjnych, które są ważne dla odpoczynku a od lat wiadomo, że są to najtrudniejsze jednostki metodyczne pod względem wychowawczym, obowiązkowych szafek, żeby odciążyć tornistry dzieci, itp.

Pamiętam, że prowadząc w 2002 roku badania w dużym mieście na temat edukacji środowiskowej w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży często spotykałam się ze zdziwieniem, że pytam, np. o to czy uczniowie dobrze się czują, lubią szkołę. Atmosfera przestrzeni życia rodzinnego i pozarodzinnego jest bardzo ważnym warunkiem realizacji funkcji opieki. Istotne jest tu zarówno to jakie są warunki egzystencji, w jakim są stanie, czy klasa jest przewietrzona, stoliki odpowiednio ustawione, kolor dywanu dobrany itp., jak i to na ile sprzyja ona relacjom międzyludzkim, wyzwaniu pozytywnych emocji. Warunki życia polskich przestrzeni życia bardzo się współcześnie zmieniają. Są zdecydowanie w wielu przypadkach korzystniejsze, lepiej dostosowane do potrzeb, wyposażone, estetycznie i bardziej komfortowo oraz pod względem metodycznym urządzone i zorganizowane. Nadal jednak jest bardzo wiele do zrobienia. Wykazały to badania prowadzone z wykorzystaniem mojego narzędzia diagnostycznego dotyczącego jakości świetlic szkolnych, powtórzone w 2016 roku⁴⁹. Widoczne jest to także w codziennych obserwacjach otaczającej rzeczywistości.

W kontekście podjętych rozważań nie sposób pominąć wskazania na warunki życia starzejących się rodziców, opiekunów prawnych, które nie zawsze są dobre. A przecież czasami to oni sprawują zadania pieczy zastępczej wobec dzieci biorących udział w formalnej edukacji. Z badań CBOS z 2018 roku wynika, że najbardziej wykluczonymi osobami są obecnie niepełnosprawni, ubodzy i seniorzy⁵⁰.

Funkcja usamodzielniająca a zaniedbane przestrzenie edukacji dzieci i rodziców

Uzyskanie względnej samodzielności życiowej przez podopiecznego jest celem opieki, który jeżeli zostanie globalnie uzyskany powinien wyznaczać koniec procesu opiekuńczego. Cywilizacja XXI stwarza jednak takie warunki życia, że są z realizacją tego zadania coraz większe trudności.

⁴⁹ Gajewska G., Michalak N. *Raport z badań w zielonogórskich i międzychodzkiech świetlicach szkolnych przeprowadzonych przez członków Naukowego Koła Pedagogiki Opiekuńczej UZ pod kierunkiem G. Gajewskiej*. Wystąpienie na konferencji nt. „Opieka i wychowanie w nowoczesnej świetlicy szkolnej” organizowanej przez Uniwersytet Zielonogórski. Zielona Góra: 13.04.2016.

⁵⁰ *Raport CBOS*, sierpień 2018.

Z zadowoleniem wypada przyjąć np. takie działania jak wyznaczenie na rok szkolny 2018 / 2019 jednego z kierunków realizacji polityki oświatowej w Polsce „kształcenie rozwijające samodzielność”⁵¹, co już eksponowałam na początku tej refleksji. To jednak wskazuje na istniejące nieprawidłowości. Można powiedzieć, że podkreślona jednoznacznie zostaje tym samym w edukacji niezbędność realizacji funkcji opiekuńczej, bez której trudno jest mówić o dobrych efektach procesu kształcenia.

Z. Dąbrowski zgodnie z opracowaną przez siebie koncepcją teoretyczną opieki wskazuje na to, że funkcję usamodzielniającą można rozpatrywać w trzech powiązanych integralnie płaszczyznach, w trzech grupach skutków:

„1) postępującej redukcji potrzeb ponadpodmiotowych (G.G.: tzn. tych, które są zaspokajane w opiece, ponieważ dziecko nie może lub nie potrafi samodzielnie ich zaspokoić), aż do granic odpowiadających – w określonych warunkach społecznych – względnie pełnej dojrzałości i samodzielności życiowej;

2) osiągnięcie takiego poziomu rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego, który umożliwi względnie samodzielne i niezależne funkcjonowanie w społeczeństwie;

3) wykształcenie umiejętności i sprawności w zakresie samodzielnego zaspokajania i regulowania swoich potrzeb (umiejętności samoobsługowych)”⁵².

Zagadnienie przygotowania do samodzielnego życia dzieci wychowywanych w różnych środowiskach życiowych stanowi jeden z ważniejszych wątków poszukiwań naukowych pedagogiki opiekuńczej. Zajmuję się nim z różnych perspektyw od wielu lat w badaniach zarówno kierowanych (głównie w ramach projektów prac dyplomowych) jak i własnych. Wraz ze zmianą polityki społecznej państwa i odchodzeniem od mechanizmów państwa opiekuńczego na rzecz pomocowego dobre rozpoznanie tego zagadnienia wydaje się być priorytetowe. Wyniki sondażu na ten temat prowadzonego przeze mnie w dwóch pomiarach w 2014 i 2017 roku prezentuję niżej. Studenci II roku pedagogiki studiów magisterskich, specjalności pedagogika opiekuńczo – wychowawcza i profilaktyka - w większości kobiet zostali zapytani: czy uważasz, że dzisiejsza młodzież 18-letnia jest względnie gotowa do samodzielnego życia? Jeżeli tak to w jakim stopniu prosząc o jej ocenę w skali od 1 do

⁵¹ *Kierunki realizacji...*, dz. cyt., s. 1.

⁵² Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, t.2, dz. cyt., s. 83.

10. Mieli również wskazać jeden najważniejszy problem z samodzielnością osiemnastolatków w ich środowisku lokalnym. Odpowiedzi na pierwsze pytanie w zdecydowanej większości były negatywne. Wskazany stopień samodzielności był niski. Wskazane najważniejsze problemy z samodzielnością ukazują, że edukacją skierowaną na samodzielność dzieci należy objąć nie tylko dzieci, ale także koniecznie ich rodziców. Warto także zwrócić większą uwagę na funkcjonowanie systemu oświaty. Ogólne i wybrane dane (ilościowe i jakościowe) z tego podłużnego sondażu przedstawiam w tabeli 1, a uszczegółowione zostaną jako element rozważań w opracowywanej aktualnie mojej monografii. Z uzyskanych danych ciekawą wydaje się aż 20-procentowa różnica między odpowiedziami potwierdzającymi gotowość do samodzielności osiemnastolatków w opiniach badanych studentów. Można się zastanawiać czy nie jest to może pozytywny efekt działania mechanizmów państwa pomocowego, w którym opieka przestaje być realizowana a proponowana jest ewentualnie pomoc.

Tabela 1. Względna gotowość do samodzielnego życia dzisiejszej młodzieży osiemnastoletniej w opinii studentów kierunku pedagogika specjalność POWiP II roku SD w latach 2014-2017.

| | lata | | | razem | | |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----|----|
| Kategorie odpowiedzi | 2017 N | 2017 % | 2014 N | 2014 % | N | % |
| Tak | 9 | 30% | 6 | 10 | 15 | 17 |
| Nie | 21 | 70% | 53 | 90 | 74 | 83 |

Źródło: badania własne: dwa pomiary: 2014, 2017.

Najważniejsze problemy z samodzielnością w środowisku lokalnym, które wskazali studenci zostały pogrupowane w osiem kategorii: tkwiące w usamodzielnianym dziecku, w rodzicach, w grupie rówieśniczej, w systemie edukacji, w państwie i dotyczące finansów, pracy, bezrobocia oraz innych skumulowanych spraw. Szczegółowy rozkład udziału procentowego uzyskanych wyników prezentuję w tabeli 2.

Tabela 2. Najważniejsze problemy z samodzielnością w środowisku lokalnym studentów kierunku pedagogika specjalność pedagogika opiekuńczo – wychowawcza i profilaktyka studia II stopnia w latach 2014-2017.

| | Rok 2017 | | Rok 2014 | |
|--|----------|-------------------|----------|-------------------|
| Najważniejsze problemy z samodzielnością w środowisku lokalnym studentów POWiP -u II roku SD w latach 2017 | | Udział procentowy | | Udział procentowy |
| Kategorie | N=35 | % | N=71 | % |
| Problemy tkwiące w usamodzielnianym dziecku | 12 | 34% | 25 | 35% |
| Problemy tkwiące w rodzicach | 10 | 29% | 10 | 14% |
| Problemy tkwiące w grupie rówieśniczej | 1 | 3% | 0 | 0% |
| Problemy tkwiące w systemie edukacji | 2 | 6% | 0 | 0% |
| Problemy tkwiące w państwie | 2 | 6% | 0 | 0% |
| Finanse | 3 | 9% | 13 | 18% |
| Praca, bezrobocie | 3 | 9% | 21 | 30% |
| Inne | 2 | 6% | 2 | 3% |
| Razem | 35 | 100% | 71 | 100% |

Źródło: badania własne: dwa pomiary: 2014, 2017.

Porównanie udziałów procentowych uzyskanych wskazań w poszczególnych latach i kategoriach odpowiedzi pozwalają na sformułowanie kilku prawidłowości. W roku 2017 wskazano ponad dwa razy więcej problemów z usamodzielnieniem osiemnastolatków, czego przyczyną byli rodzice oraz także bariery, które wcześniej nie były istotne takie, jak: czynniki tkwiące w grupie rówieśniczej, w systemie edukacji i państwie. W stosunku do 2014 w 2017 mniejsze znaczenie miały natomiast finanse, praca, bezrobocie. Można się zastanowić czy czteroletnie mechanizmy i działania uruchomione w kierunku polepszenia startu życiowego dzieci i młodzieży oraz ich wchodzenie na rynek pracy odnoszą pozytywne rezultaty?

Nie zmienił się natomiast zakres udziału procentowego wskazań dotyczących dziecka, a w zasadzie dorosłego, niesamodzielnego. Stanowił on w pierwszym pomiarze 35% a w drugim 34%. W roku 2017 można wskazać, że dotyczyły one stosunku do pracy, gotowości i przygotowania do niej, chęci pracowania, nieumiejętności znalezienia jej. Druga grupa problemów dotyczyła cech osobowych, podejścia do życia, odpowiedzialności za siebie, traktowania problemów u osiemnastolatków. W roku 2014 studenci wskazywali na podobne problemy. Może trochę częściej podkreślili niedojrzałość emocjonalną, brak odpowiedzialności, problemy z podejmowaniem decyzji.

Rodzice mają bardzo duży wpływ na to czy osiemnastolatek będzie względnie gotowy do samodzielnego życia. Wśród wskazanych przyczyn niesamodzielnosci właśnie te tkwiące w rodzicach w roku 2014 stanowiły 14%, a w 2017 roku już 29%. Ciekawe jest więc to co uświadamiają przyszli pedagodzy jako wyznaczniki takiej sytuacji. Studenci w 2017 roku w większości wskazują na wyręczanie dzieci przez rodziców, nie pozwalanie na samodzielność oraz ich nadopiekuńczość. Podobne zdanie mieli studenci w 2014 roku. Komentując powyższe ustalenia wypada sformułować wniosek koniecznego podejmowania intensywniejszych działań w kierunku edukacji rodziców (w tym wsparcia i pomocy im) celem lepszej optymalizacji opieki, eliminowania w niej oraz w edukacji wyręczania dzieci i młodzieży, szczególnie gdy wkraczają w dorosłość osiągając osiemnasty rok życia.

Grupa rówieśnicza w okresie dorastania i uzyskiwania samodzielności jest bardzo ważna⁵³. Potrafi zarówno intensywnie ją wzmocnić pozytywnie, jak i uniemożliwić. Jedno wskazanie na 106 uzyskanych w sondażu za przyczynę niesamodzielnosci dotyczyło: negatywnego wpływu grupy rówieśniczej, która wywiera wpływ na młodą osobę. Ciekawe jest to dlaczego nie było więcej głosów dotyczących właśnie tego czynnika?

Na problemy związane z systemem edukacji jako czynnikami utrudniającymi usamodzielnienie młodzieży osiemnastoletniej wskazało dwóch studentów w badaniu z 2017 roku. Napisali oni, że: „system edukacyjny nieodpowiednio przygotowuje młodzież do życia w społeczeństwie, ponieważ jest za dużo treści teoretycznych, a za mało umiejętności praktycznych, zbyt małe zaufanie do osób młodych, nie powierzanie samodzielnych zadań do wykonania; system edukacyjny niedostatecznie przygotowuje młodzież do życia w społeczeństwie, treści programowe nie są dostosowane do wymagań na rynku pracy. Zbyt duży nacisk na treści teoretyczne niż na przygotowanie praktyczne np. do zawodu. Zbyt mała ufność do młodzieży nie powierzanie im samodzielnych zadań, np. rodzice zastępujący w różnych czynnościach swoje dzieci”. Z pewnością w systemie edukacji można wskazać na wiele barier, które uniemożliwiają samodzielność. Jest to obszar koniecznych do wprowadzenia wielu zmian, co ma odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu od bardzo wielu lat.

Na problemy tkwiące w państwie jako źródle czynników utrudniających usamodzielnienie młodzieży osiemnastoletniej wskazało dwóch studentów w badaniu z 2017 roku. Zwrócili oni uwagę na: „brak wsparcia

⁵³ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

ze strony państwa (nie ma pomocy finansowej np. na zakup mieszkania) mała wypłata nie pozwala na wynajem mieszkania a więc usamodzielnienie jest ciężkie oraz brak wsparcia pieniężnego ze strony naszego państwa na np. samodzielne mieszkanie”.

Dlaczego pytanie dotyczyło 18 roku życia? Z jednej strony bowiem społeczeństwo, szczególnie w państwie pomocowym, zakłada, że osiemnastolatek jest przygotowany do samodzielnego życia i ponoszenia pełnej odpowiedzialności za siebie i swoje czyny. Z drugiej strony trzeba zaznaczyć, że o ile rodziny takich już dorosłych nadal ich wspierają to istnieje wiele grup osób usamodzielnianych w rodzinnej i instytucjonalnej pieczy zastępczej, którzy często nie mają takiej możliwości. Od wielu lat wychowankowie placówek opiekuńczo – wychowawczych jeżeli nie podejmują nadal nauki muszą opuścić instytucję. Jest to problem, gdyż wracają do dysfunkcyjnych rodzin, a wysiłek społeczny można powiedzieć zostaje częściowo zmarnowany⁵⁴. Można zadać pytanie czy są przygotowani do samodzielnego życia. Prowadzone badania, w tym też moje, pokazują, że nie są do tego gotowi a świadczona pomoc na usamodzielnienie jest niewystarczająca. Z drugiej strony został uruchomiony dobry mechanizm. Jesteś dorosły, możemy tobie pomóc, ale sobie radź. Czy jednak współcześni rodzice potrafią tę zasadę stosować?⁵⁵.

Sprawa się jeszcze bardziej komplikuje w przypadku 18-latków i starszych osób niepełnosprawnych, którzy zbyt często trafiają do domów pomocy społecznej nadal wymagających lepszej efektywności działań.

Kolejnym ważnym elementem samodzielności jest odpowiedzialność za siebie i innych. Dylematy etyczne rodziców, nauczycieli, które są z nią związane występują w dzisiejszym zróżnicowanym i dynamicznie się zmieniającym świecie często i nie zawsze łatwo jest sobie z nimi poradzić⁵⁶. Byłoby także ciekawe ustalenie jakie problemy z samodzielnością mają opiekunowie – wychowawcy, zarówno profesjonalni jak i nieprofesjonalni, pełni

⁵⁴ G. Gajewska, *Transmisja domu w pieczy zastępczej*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2016 nr 10.

⁵⁵ Zob. A. Ładyżyński, *Dla dziecka nadchodzi czas, żeby odeszło z domu...*, w: (red.) J. Brągiel, B. Górnicka, *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, UO, Opole 2017, s. 65-72.

⁵⁶ G. Gajewska, P. Zapeński, *Odpowiedzialność w edukacji versus dylematy etyczne pedagogów w kreowaniu postaw jednostkowych uczniów*, „Horyzonty Wychowania” 2018, nr 17 (41), s. 135–148.

i niepełni⁵⁷. Jakiego wsparcia potrzebują, w jakim zakresie i formie⁵⁸? Na ile przygotowanie do zawodu pedagoga uwzględnia omawiane aspekty realizacji zadań w procesie opieki. Funkcje opiekuńcze w programach kształcenia wyższego pedagoga, nauczyciela są bardzo często marginalnie traktowane, lub pomijane, co należy traktować jako niezrozumienie szeroko rozumianej roli w tym zawodzie.

Podsumowanie - Rezultaty

Celem podjętej wypowiedzi było zwrócenie uwagi na dostrzegany z punktu widzenia teorii opieki i teorii wychowania / edukacji ważny problem pomijania realizacji funkcji opieki w edukacyjnej przestrzeni życia dzieci i ich rodziców. Dziecko wkraczając w proces obowiązkowej formalnej edukacji nie odrywa się od tej nieformalnej, która bywa niekiedy bardzo intensywna i rozproszona, niejednokrotnie ze sprzecznymi przekazami. Wnosi w nią często ogromny bagaż niekorzystnych doświadczeń, które utrudniają mu lub uniemożliwiają edukację na poszczególnych obowiązkowych szczeblach. Warto brać pod uwagę to, że ono potrzebuje w pierwszej kolejności równowagi, żeby móc się usamodzielnic a co dopiero socjalizować. Jego rodzice bardzo często sami posiadają niedobory opieki, nieskompensowane do czasu posiadania własnych dzieci, a to może znacząco rzutować na sprawowane przez nich funkcje rodzicielskie, w tym edukacyjne. W dzisiejszej Polsce państwie pomocowym termin opieka jest źle widziany. Wypada zwrócić uwagę, że nie ma nic bardziej mylnego. Dobrze sprawowana opieka nad dzieckiem, sprawia, że dziecko czuje się „zaopiekowane”, otoczone troską najbliższych i najważniejszych dla niego osób, lepiej się uczy. Dobrze zintegrowana i skoordynowana opieka rodzinna i pozarodzinna nad dzieckiem w czasach współczesnych dynamicznych zmian przestrzeni życia stawia edukacji nowe wyzwania, ale przede wszystkim nie może zaniedbać jej podstaw czyli funkcji opiekuńczej dobrze powiązanej z wychowawczą, w odpowiednim czasie kończącej proces opieki, o dobrze dostosowanym do etapów rozwojowych, a także do permanentności edukacji w tym także rodziców

⁵⁷ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...* 2006, dz. cyt.

⁵⁸ Zob. np.: Gajewska, *Wychowawcy świetlic ...*, dz. cyt., s. 54-91, E. Turska, *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, OW UZ, Zielona Góra 2013; A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, OW UZ, Zielona Góra 2010.

oraz kompensacji edukacji u rodziców, uzupełnianej skutecznym wsparciem, a w razie konieczności pomocą⁵⁹.

Bibliografia:

- Aktualności Rzecznika Praw Dziecka* (2018). Oficjalna strona internetowa. Pobrano 4.09.2018, z: <http://brpd.gov.pl/rok-2015>.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, T. 2, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika*, T. 3, GWP, Gdańsk 2006b, s. 253-277.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, T. 1, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006c.
- Dąbrowski Z., *Projekt badań nad wychowaniem opiekuńczym w szkole*, w: (red.) Z. Dąbrowski Z., Gajewska G., *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1995, s. 163-176.
- Denek K., *Wspieranie i doskonalenie reformy systemu edukacji*, „Wychowanie na Co Dzień” 2002 nr 1, s. 4-12.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Encyklopedia Powszechna PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja;3896542.html>, z dn. 27.08.2018.
- Gajewska G., *Teoretyczne podstawy działalności opiekuńczo-wychowawczej, czyli o meandrach naukowych opracowanych w Polsce koncepcji oraz ich umiędzynaradawiania i rozwoju w rozstrzygnięciu odpowiedzi na pytanie: Czy opieka i wsparcie mogą być zadaniem całościowym*, w: (red.) Cz. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, A. Bandura, *Opieka i wsparcie jako zadanie całościowe. Studia z pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2017, s. 85-94.
- Gajewska G., *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży. Środowisko edukacyjne a poczucie oparcia dzieci i młodzieży – studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2002.

⁵⁹ G. Gajewska, *Teoretyczne podstawy działalności opiekuńczo-wychowawczej, czyli o meandrach naukowych opracowanych w Polsce koncepcji oraz ich umiędzynaradawiania i rozwoju w rozstrzygnięciu odpowiedzi na pytanie: Czy opieka i wsparcie mogą być zadaniem całościowym*, w: (red.) Cz. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, A. Bandura, *Opieka i wsparcie jako zadanie całościowe. Studia z pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2017, s. 85-94.

- Gajewska G., *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2009.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, PEKW Gaja, Zielona Góra 2009.
- Gajewska G., *Wybrane elementy ogólnej metodyki współpracy wychowawców, pedagogów, opiekunów z rodziną*, w: G. Gajewska i J. Gajewska, *Współpraca z rodzicami. Wskazówki, programy, scenariusze spotkań*, T. 1, PEKW Gaja, Zielona Góra 2012, s. 8-42.
- Gajewska G., *Obraz świetlic szkolnych w dużym mieście – raport z badań*, w: G. Gajewska, K. Bazydło–Stodolna, *Teoretyczno – metodyczne podstawy pracy opiekuńczo – wychowawczej w świetlicy. Scenariusze zajęć wychowawczych*. T.8, PEKW Gaja, Zielona Góra 2005, s. 69-122.
- Gajewska G., *Wychowawcy świetlic szkolnych o swoich sukcesach, problemach, pracy i warsztacie. Sondaż ogólnopolski 2009 – 2010*, w: Gajewska G., Turska E., *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, Tom 12, PEKW Gaja, Zielona Góra 2011, s. 54-91.
- Gajewska G., *Rozważania nad metodologiczną koncepcją teorii opieki*, w: (red.) Z. Dąbrowski, G. Gajewska, *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*. Wyd. WSP, Zielona Góra 1995, s. 23-54.
- Gajewska G., Zapeński P., *Odpowiedzialność w edukacji versus dylematy etyczne pedagogów w kreowaniu postaw jednostkowych uczniów*, „*Horizonty Wychowania*” 2018, nr 17 (41), s. 135–148.
- Gajewska G., Michalak N., *Raport z badań w zielonogórskich i międzynarodowych świetlicach szkolnych przeprowadzonych przez członków Naukowego Koła Pedagogiki Opiekuńczej UZ pod kierunkiem G. Gajewskiej*. Wystąpienie na konferencji nt. „Opieka i wychowanie w nowoczesnej świetlicy szkolnej” organizowanej przez Uniwersytet Zielonogórski. Zielona Góra: 13.04.2016.
- Gajewska G., *Transmisja domu w pieczy zastępczej*, „*Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*” 2016 nr 10, s. 3-11.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007.
- Kargul A. (red.), *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*, WSiP, Warszawa 1991.
- Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018 2019*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/07/kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-2018-2019-003.pdf>, z dn. 22.08.2018.

- Konarzewski K., Bulkowski K. (red.), *TIMS 2015 Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.
- Kowalski M., *Ideologia – edukacja – zdrowie. Rozważania o dyskursach zakazanych?* „Horyzonty Wychowania” 2017 nr 17 (41), s. 149-161.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000.
- Lewandowska-Kidoń T., Kalinowska – Witek B. (2016). *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno – pedagogicznym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016.
- Ładyżyński A., *Dla dziecka nadchodzi czas, żeby odeszło z domu...*, w: (red.) J. Brągiel, B. Górnicka, *Rodzicielstwo w różnych fazach rozwoju rodziny*, UO, Opole 2017, s.65-72.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Muszyńska E., *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012 nr 38 (2), s. 91-104.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Pery A., Kmita D., *Świetlica – szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, Warszawa 2014.
- Postoła, A. *Dlaczego polscy uczniowie nie lubią szkoły?* Wywiad z A. Pawlickim, <http://wyborcza.pl/7,157035,23434317,dlaczego-polscy-uczniowie-nie-lubia-szkoly.html>, z dn. 10.09.2018.
- Radziewicz-Winnicki A., *Żywiotowość otaczającej społeczności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2014.
- Raport CBOS 2018.*
- Raport o stanie świetlic szkolnych, 2015, Raport otwarcia: MegaMisja*, <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/badania/>, https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/badania/MegaMisja._Raport_otwarcia.pdf, z dn. 10.09.2018, s. 1-105.
- Rola szkolnej świetlicy i zajęcia świetlicowe dla dzieci w opinii rodziców*, Warszawa, 22 marca 2016 Skrócony raport z badania ilościowego przeprowadzonego przez Millward Brown dla Fundacji Orange, <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/badania/>, z dn. 10.09.2018, s. 1-21.

- Sytuacja uczniów klasy VII zreformowanej szkoły podstawowej*. Raport Rzecznika Praw Dziecka przygotowany na podstawie sondażu opinii młodzieży, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół. Warszawa 2018. Pobrano 4.09.2018, z: <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/sytuacja-szkolna-uczniow-klas-vii-raport-rpd>
- Taylor Ch., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, GWP, Sopot 2017.
- Turska E., *Indywidualne i społeczne wymiary tożsamości przyszłych pedagogów*, OW UZ, Zielona Góra 2013.
- Winiarski M., *W kręgu pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*. „Studia i monografie” nr 78, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź – Warszawa 2017.
- Raport NIK 2017: Informacja o wynikach kontroli Funkcjonowanie świetlic szkolnych*. Nr ewid. 40/2017/P/16/092/LSZ data 30.08.2018: <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-funkcjonowaniu-swietlic-szkolnych.html>
- Szczęśna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, OW UZ, Zielona Góra 2010.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010.

Function of caring as indicators of change in space of children's and parent's contemporary education

Childcare is a primary and systematic action that enables survival, but also education. Therefore, it should be exercised in such a way as to achieve the best course until the pupil becomes relatively independent. Nowadays, the living space of children and their parents is changing so much that the assumed functions of childcare (that we understand as its outcomes) are not always implemented correctly. Childcare is strongly institutionalized and is not always a system of integrated activities focusing on the child. The proposed reflection is an analysis of scientifically known assumed care functions related to selected areas of child education: family and outside-family education, school and outside-school, that should be modified in the modern space of child's life in order to achieve better educational results. They will be supported by both published research results as well as several author's polls.

Keyword: childcare, functions of caring, education, space of education.

Funkcje opieki wyznacznikiem zmian przestrzeni współczesnej edukacji dzieci i rodziców

Opieka nad dzieckiem jest pierwotnym i systematycznym działaniem umożliwiającym przeżycie, ale także edukację. Powinna ona więc być tak sprawowana, żeby osiągać jak najlepszy przebieg do czasu względnego usamodzielnienia się podopiecznego. Współcześnie przestrzeń życia dzieci i ich rodziców zmienia się tak istotnie, że założone funkcje opieki nad dzieckiem, rozumiane jako jej skutki nie zawsze są realizowane prawidłowo. Opieka jest mocno zinstytucjonalizowana i nie zawsze stanowi system zintegrowanych działań skupiających się na dziecku. Proponowana refleksja stanowi analizę naukowo znanych założonych funkcji opieki odniesionych do wybranych obszarów edukacji dziecka rodzinnej i pozarodzinnej, szkolnej i pozaszkolnej, które należy zmodyfikować we współczesnej przestrzeni jego życia w celu osiągnięcia lepszych rezultatów edukacji. Zostaną one poparte zarówno publikowanymi wynikami badań jak także kilkoma własnymi sondażami autorki.

Słowa kluczowe: opieka, funkcje opieki, edukacja, przestrzeń edukacji.

Erkki Nevanperä

UCN University Consortium of Seinäjoki

Tampere University

ORCID 0000-0002-9651-8001

Follow-up research about juvenile degree school students' entrepreneur intentions and entrepreneur roles Post-doc –study in the context of international entrepreneurship education

Introduction

The weakening of the Finnish economy started in 2007 after the international financial crisis. Gross domestic product (GDP) contracted by up to 8.5 percent in 2009. After a slight pick-up, GDP in 2012-2013 fell by about 1% a year. Forecasts on economic growth have been declining several times since 2008. In 2016, GDP did not reach the level of 2008 yet.

PTT (Economic research of Pellervo) predicted that Finland's economy will slowly recover¹. However, growth forecasts did not materialize. According to the preliminary statistics of Eurostat 2017, the Finnish economy was at the end of 2016 the weakest in the euro area. Only in Finland and in Greece the total production declined. In Finland, GDP fell by 0.5 percent and in Greece by 0.4 percent². For 2017 PTT promised 1.4% growth. The unemployment rate was estimated to be 8.4 per cent in 2017. According to Heiskanen, the growth forecast for 2017 and 2018 is almost 2.5 %³.

¹ PTT 9/ Tiedote, *PTT:n kansantalouden ennuste: Suomi saa vähitellen kasvusta kiinni*. Saatavilla: <http://www.ptt.fi/ajankohtaista/uutiset/tiedote-pttn-kansantalouden-ennuste-suomi-saa-vahitellen-kasvusta-kiinni.html> 2016.

² P. Sajari, *Suomen talous euroalueen heikoin vuoden lopussa - Kreikan talous supistui Suomea vähemmän*. Saatavilla: www.hs.fi/talous2017.

³ R. Heiskanen, *OP ennustaa: Talous kasvaa 2,5 % tänä ja ensi vuonna*. Saatavilla: <https://www.kauppalehti.fi/uutiset/op-ennustaa-talokasvaa-2-5-prosenttia2017>.

It is believed in Finland that entrepreneurship is the answer to a number of national economic challenges. Significant challenges are the sharp growth of pensioners, structural unemployment and regional differences in economic growth and imbalances. According to Hyytinen et al., decision-makers in Finland and in European Union (EU) have emphasized the importance of entrepreneurship for economic growth⁴.

Entrepreneurship is especially perceived as a means of reducing structural unemployment. In recent years, good work has been done in Finland to promote entrepreneurship. The population has been systematically trained in entrepreneurship by many educational organizations in different ways.

Entrepreneurship and entrepreneurship education have also become an integral part of the curricula of basic education, high school education and vocational education in the 1990s and 2000s. Vocational education is a key principle and aim to take into account the needs of working life and cooperation with industry.

Significant reforms have been implemented in Finland since the beginning of 2018 for secondary vocational education and adult education. The reform of the vocational education is one of the government's top projects. The funding, guidance, operational processes, degree system and organizer structures of the education are being reformed. The core point of departure is competence based and customer orientation. Learning at work and individual study paths have been increased and deregulated.

Work has also been done in Poland in recent years to promote entrepreneurship and entrepreneurship education. However, the impact of the measures is not systematically measured in Poland and Finland. In particular, a comparative and longitudinal study of how the entrepreneurial views of secondary school students has evolved over the years through the curriculum reform and the increased entrepreneurial awareness of teachers.

Seikkula-Leino has examined the issue nationwide from the point of view of teachers. According to the study, entrepreneurship education has not progressed and expanded nationwide as it has been hoped for. Teachers have not received adequate guidance and training in entrepreneurship education. Also, the efforts of local authorities and teaching providers are not enough⁵.

⁴ A. Hyytinen, M. Pajarinen, *Yrittäjäksi ryhtyminen ja yrittäjyysasenteet Suomessa. Havaintoja kyselytutkimuksista*, „Kansantaloudellinen aikakausikirja” 2005 no. 2.

⁵ J. Seikkula-Leino, *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*, Opetusministeriön julkaisuja 2007, p. 28.

Ylinen has also found the same result in studying the entrepreneurial education skills of high school teachers in Southern Ostrobothnia⁶.

The international debate on entrepreneurship policy emphasizes the importance of a new entrepreneurship for economic development. In particular, the opportunities of entrepreneurship education to promote new entrepreneurship are seen as important in the debate. Vyakarnam emphasizes personal development, business development and entrepreneurial competence development in entrepreneurship education⁷.

In Poland, entrepreneurial attitudes have changed. According to Hoviseppä, Poland is in the middle of the euro family. In 2008, Poland's national income was 57.5% of the EU average of 27 countries. Poland reached one important limit when it rose to half of the European Economic Capital of Germany in 2008⁸. A positive change has continued, as according to Okko, the Polish economy is European nobility. Even in the mid-1990s, economic prosperity between Germany and Poland was one of three⁹. According to Hoviseppä, the Polish economy has been reinforced by the high level of education and employment of the Poles.

According to the studies, entrepreneurship education is seen among students as a mainstay of entrepreneurship. The role of teaching is to encourage students to internalize the skills and knowledge that support the development of entrepreneurship^{10,11,12}. On the other hand, according to Turunen, the opportunities of entrepreneurship education and training to

⁶ A. Ylinen, *Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiudet Etelä-Pohjanmaan lukioissa*, Väitöskirja. „Jyväskylä Studies in Business and Economics” 2011 no. 98.

⁷ S. Vyakarnam, *Inviting you to add your thoughts on how we can use entrepreneurship education to change mindsets and make a difference*, Saatavilla WWW-muodossa URL: <http://shaivyakarnam.blogspot.com/2009/05/why-entrepreneurship-education>.

⁸ M. Hoviseppä, *Puola on kirimässä euro-perheen keskikastiin*, Maailmalta, Sanomalehti Pohjalainen no. 220/2009.

⁹ P. Okko, *Puolan taloustilanne on euromaiden aatelia*, Keskustelua eurokriisistä osa 2/2, emeritusprofessori Paavo Okko Turun kauppakorkeakoulusta ja Suomen Puolan entinen suurlähettiläs Vesa Himanen. Yle.fi/ taustapeili 2012.

¹⁰ M. Koironen, M. Peltonen, *Yrittäjyyskasvatus*, Konetuumat Oy, Tammer-Paino, Tampere 1995.

¹¹ N. E. Peterman, J. Kennedy, *Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship*. „Entrepreneurship Theory & Practice” Winter 2003, p. 129-144.

¹² D. Kelley, N. Bosma, J. E. Amoros, *Global Entrepreneurship Monitor, Global Report*, Babson 2010.

increase entrepreneurship and entrepreneurs through pedagogical and educational means have been disputed among entrepreneurship researchers¹³.

The aim of this quantitative study is to find out the following:

1. What kinds of future entrepreneurial roles and intentions have second degree students now?
2. What are the differences between the Finnish schools and two Polish schools?
3. Are there differences between different genders?
4. What is the effect of role models, that is, fatherhood, motherhood and kinship / friendship with entrepreneurship?
5. In addition, it is being studied:
6. Whether the future entrepreneurial roles and intentions of high school students are different compared to the data obtained 10 years ago.

Demographic factors include gender, school, entrepreneurial and non-entrepreneurial background, as well as entrepreneurship of a close relative / friendship circle. The study produces comparative data from two different countries by comparing the entrepreneurial outlook.

A large number of generations will take place in Finnish and Polish companies in the coming years.

The purpose of this article is to find out how young persons with entrepreneurial background will see a possible continuation of family business for their part in the future.

The article consists of five main chapters. Following the introduction, chapter two presents the theoretical framework of the study and the hypotheses. Chapter three examines the methodology of the research and chapter four presents the results of the research. Chapter five presents the conclusions of the study and further research proposals.

Theoretical framework

Intention, entrepreneurial roles, -intentions and previous studies

According to the theory of planned behavior, intentions are a key factor explaining individual behavior. Intention to implement certain behavior has

¹³ T. Turunen, *Yrittäjyys – mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun*, „Jyväskylän Studies in Business and Economics” 2011 no. 102.

been identified as a key forecaster of individual behavior. The more intense the intention is, the more likely the behavior will be^{14,15}.

According to Shepherd and Krueger, entrepreneurship intentions are based on positive experiences and social networks that encourage entrepreneurship¹⁶. According to Pittaway and Cope, the entrepreneurial intention does not necessarily lead to action, but it is a prerequisite for starting up¹⁷. Entrepreneurship education may have a strong effect on new businesses. The intention is not permanent; entrepreneurship can also be conceptualized by the intention of abandonment, the importance of which is particularly evident in generational exchanges¹⁸.

The intention consists of the perceptions of an individual, but also of the possibilities of the community and organizations¹⁹. Berglund also sees entrepreneurship as a transition from one position to another. Such a transition occurs, inter alia, when a person moves from wage employment to an entrepreneur²⁰. According to Thompson, the best way to learn and develop self-knowledge for entrepreneurship in an individual's business world is to set up a company²¹.

In recent years, entrepreneurial intention research has rapidly devolved as a self-directed trend into entrepreneurship education²². Increasingly, entrepreneurship intentions are used as the theoretical framework. Effect of gender on entrepreneurial intentions is perhaps the most studied. Studies

¹⁴ I. Ajzen, *The theory of planned behavior*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991 no. 50 (2), p. 179-211.

¹⁵ N. F. Jr. Krueger, A. L. Carsrud, *Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior*, „Entrepreneurship & Regional Development” 1993 no. 5, p. 315-330.

¹⁶ D. A. Shepherd, N. F. Krueger, *An Intentions-Based Model of Entrepreneurial Teams' Social Cognition*, „Entrepreneurship Theory & Practice” Winter 2002, p. 167-185.

¹⁷ L. Pittaway, J. Cope, *Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence*, „International Small Business Journal” 2007 vol. 25, p. 479-510.

¹⁸ M. L. Sang, C. Daesung, L. Seong-Bae: *Impact of Entrepreneurship Education: A Comparative Study of the U.S. and Korea*, „International Entrepreneurship and Management Journal” 2005 vol. 1, p. 27-43.

¹⁹ F. Wilson, J. Kickul, D. Marlino: *Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education*, „Entrepreneurship Theory & Practice” May 2007, p. 387-406.

²⁰ K. Berglund, *Discursive Diversity in Fashioning Entrepreneurial Identity*, in C. Steyaert & D. Hjorth (eds.), *Entrepreneurship as Social Change A Third Movements in Entrepreneurship Book*, Cheltenham, UK: Edgar Elgar Publishing 2006, p. 231-250.

²¹ H. Mushtaq, A., S. Naimat: *Networking and women entrepreneurs: Beyond patriarchal traditions*, „African Journal of Business Management” 2011 Vol. 5(14), p. 5784-5791.

²² A. Fayolle, F. Liñàn, *Entrepreneurial intentions: literature review and new research perspectives*, The 3rd GIKA annual conference, 7-9 July 2013 Valencia, Spain.

show that men's entrepreneurship intentions are higher than women's intentions. Men are more likely to engage in entrepreneurship than women^{23, 24, 25}. All the studies have not found a correlation between the gender and intentions, or it is small²⁶.

Another important factor is the role models. In several studies, it has been found that father's or mother's entrepreneurship has an entrepreneurial sense-boosting effect^{26, 27, 28}, although some of the opposite results have been obtained²⁹. According to Aarnio, the student entrepreneurship does not seem to be highly inherited, although the existence of inheritance cannot be completely ruled out²⁶. Kickul et al. found that parental entrepreneurship had a positive impact on girls' interest in entrepreneurship, but no similar effect was found for boys²⁹.

According to Peterman and Kennedy, students think that entrepreneurship education can increase entrepreneurship intentions. On the other hand, according to Turunen, the opportunities of entrepreneurship education and training for increasing entrepreneurship and enterprises have been contested. Longitudinal research on the development of entrepreneurial thinking has been limited. According to Joensuu et al., the entrepreneurial thinking of vocational school students and polytechnic students weakened during the studies, except for the natural and environmental fields in which intentions increased. The change in the second degree explained the most change

²³ F. Wilson, D. Marlino, J. Kickul, *Our entrepreneurial future: examining the diverse attitudes and motivations of teens across gender and ethnic identity*, „Journal of Development Entrepreneurship” 2004 no. 9 (3), p. 177-197.

²⁴ A. Miettinen, S. Kokkonen, *GUESSS 2011-tutkimus (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey)*, Suomen maaraportti. LUT Tuotantotalous, teknologiayrittäjyys. Lappeenranta 2012.

²⁵ S. Joensuu-Salo, E. Varamäki, A. Viljanmaa, *Yrittäjyysaikomusten muutos valmistumisen jälkeen ammatillisella toisella asteella*, „YRITTÄJYYSKASVATUSPÄIVÄT 2015”, Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu, Publication of Turku School of Economics, Pori Unit.

²⁶ L. Aarnio, *Suomen Yrittäjät: Opiskelijasta yrittäjäksi*, Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, Otus 2015.

²⁷ A. Kuckertz, M. Wagner, *The influence of sustainability orientation on entrepreneurial intentions – Investigating the role of business experience*, „Journal of Business Venturing” 2010 no. 25 (5), p. 524-539.

²⁸ R. Uygun, M. Kasimoglu, *The emergence of entrepreneurial intentions in indigenous entrepreneurs: The role of personal background on the antecedents of intentions*, „International Journal of Business and Management” 2013 no. 8 (5), p. 24-40.

²⁹ J. Kickul, F. Wilson, D. Marlino, S. Barbosa, *Are misalignments of perceptions and self-efficacy causing gender gaps in entrepreneurial intentions among our nation's teens?*, „Journal of Small Business and Enterprise Development”, 2008 no. 15 (2), p. 321-335.

in the ability to believe and attitudes. The support of neighbourhood and gender also seemed to have an impact. The development of entrepreneurial thinking is more positive for men than for women. According to Joensuu et al., attention should be paid to attitudinal education and entrepreneurial background should be taken into account in particular when planning entrepreneurship education^{25, 30, 31}.

The aim of this study is to find out what kind of entrepreneurship roles and intentions are among second degree students. The analysis is done through 39 claims, out of which 19 statements outline the future entrepreneurial roles and 20 claims outline entrepreneurial intentions.

Research is part of the context of international entrepreneurship education. Bell, Callaghan, Demick and Scharf have found that the methods of teaching international education for entrepreneurship can be practiced almost independently of cultural differences³². Davey, Plewan and Struwig have explored the differences between European and African students' entrepreneurial thinking, attitudes and entrepreneurial role models. According to the study, African attitudes are more positive towards entrepreneurship. African students also consider entrepreneurship more likely than Europeans. However, the motives for self-employment were very similar between the groups³³.

Griffiths, Kirckul and Carsrud made research about entrepreneurship information in ten different countries. They found a correlation between the study country and the entrepreneurial thinking³⁴. Franco, Haase and Lautenschläger studied the entrepreneurial thinking of university students in Germany and Portugal. The conclusion of the study was that the entrepreneurial thinking in Germany is clearly lower³⁵.

³⁰ S. Wu, L. Wu, *The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China*, „Journal of Small Business and Enterprise Development” 2008 no. 15 (4), p. 640-655.

³¹ G. Nabi, R. Holden, A. Walmsley, *From student to entrepreneur: towards a model of graduate entrepreneurial career-making*, „Journal of Education and Work” 2010 no. 23 (5), p. 389-415.

³² J. Bell, I. Callaghan, D. Demick, F. Scharf, *Internationalizing Entrepreneurship Education*, „Journal of International Entrepreneurship” 2004 vol. 2, p. 109-124.

³³ T. Davey, C. Plewa, M. Struwig, *Entrepreneurship perceptions and career intentions of international students*, „Education + training” 2011 no. 53 (5).

³⁴ M. Griffiths, J. Kickul, A. Carsrud, *Government bureaucracy, transactional impediments, and entrepreneurial intentions*, „International small business journal” 2010 no. 27 (5), p. 626-645.

³⁵ M. Franco, H. Haase, A. Lautenschläger, *Students' entrepreneurial intentions: an inter-regional comparison*, „Education + training” 2010 no. 52 (4), p. 260-275.

Research contributions of schools to entrepreneurship education and training

The current curriculum for vocational education includes entrepreneurship studies for 5-10 credits. The basics of vocational qualifications have been renewed nationwide since the first of August 2015. Instead of the credits that were previously used, knowledge points were acquired that reflect skills, not the time spent in learning³⁶.

According to Hievasen et al., the Finnish National Board of Education notes that training providers must improve the ability of students or graduates to complete entrepreneurship studies³⁷.

According to the situation survey conducted by Nevanperä, in a Family Business Association researcher's meeting, the entrepreneurship studies according to curriculum in vocational training have been well implemented at the Education and Training Centre of Seinäjoki. The entrepreneurship studies have only partially implemented at the institutes of the Education and Training Centre of Kauhajoki and at the Education and Training Centre of Järvisseutu³⁸.

In recent years, the Suupohja Vocational Institute's various business units have invested heavily in entrepreneurship. Several student companies have been set up. In 2015, a modern teaching farm was built for the institute of agriculture, and a biogas plant was completed in 2017. The biogas plant is also a modern learning environment for agricultural students and farmers in the region.

In the education of the mercenaries, the development activities are focused in particular on team entrepreneurship and the development of business cooperation. Mercenary students have set up a number of NY (young entrepreneurship) companies whose services have been offered on open-air days, on the internet and on various media.

Some NY companies also participated in the Seinäjoki Education Fair and in the Vaasa Fair. Part-Time NY was selected as the best NY Company in the region and they were invited to a nationwide NY business competition

³⁶ *Ammatilliset perustutkinnot ja tutkintojen perusteet 2014*, Perusteet tulivat voimaan 1.8.2015.

³⁷ R. Hievanen, K. Lounema, S-L. Kärki, *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon seuranta*, www.oph.fi/julkaisut 2011.

³⁸ E. Nevanperä, *Etelä-Pohjanmaan toisen asteen koulutuksen kehittämis- ja koordinaatiohanke. Vaihtoehtoiset mallit toisen asteen koulutuksen järjestämisessä Etelä-Pohjanmaalla*, Etelä-Pohjanmaan liiton julkaisuja 2012.

in Kajaani in the spring of 2014. All Class 3 students participated in NY business activities, focusing particularly on teamwork. In the autumn of 2013, a new education for games was launched in the Program of Information and Communication Science. Young people are interested in education. Development projects and business co-operation have produced results. Through the national semi-finals, two teams arrived at the nationwide Taitaja 2017 finals.

Media assistant education in the field of culture has also increased entrepreneurship, especially in theses. Media assistants have participated in the Taitaja-2014 Finnish Championship competitions and theses have become more labor-intensive. In 2015, media assistants reached the region's win in the South Ostrobothnia Youth Entrepreneurship competitions and participated in the nationwide final competition.

Entrepreneurship is a career option and a mode of action in the curriculum of Teuva high school. Entrepreneurship-related motivation, societal, technological and legal issues have been included in the courses of different subjects. In addition to the theory, the school has also invested in practical entrepreneurship. An entrepreneurship course has been offered to students for several years, including a business plan for 3-4 students. Over ten young people, about 20% of students, have chosen the course annually. In the business plan, students have been assisted by the TEAK Adult Education Center and entrepreneurs in the area.

Teuva high school also participated in the development project of entrepreneurship education and entrepreneurship network (Y-love) of the National Board of Education. The development project included 23 high schools from all over Finland. In addition to Teuva, Kauhava, Härmä, Lappajärvi and Evijärvi high schools represented the South Ostrobothnia region. According to Nevanperä, the Y-Love goal in the entrepreneurship network was well implemented. The number of entrepreneurship courses was highest in Kauhava and Lappajärvi. In relation to school size, the majority of students were in Teuva (50%) and the second most in Lappajärvi (19%)³⁹.

In the comparisons of this study, in the Polish high schools in Cieszyn, entrepreneurship education is not really there. In Copernicus high school, entrepreneurship lessons are held for 1-2 hours per week at second and third class levels. Lessons teach entrepreneurial activities such as company based and tax legislation. Correspondingly, at Evangelical high school, entrepreneurship is taught to third year students for two hours a week. The themes of

³⁹ Ibidem.

lessons consist of the following: market, tax system, financial arrangements, establishment of the company and application of the job.

The impact of entrepreneurship education, education and training on entrepreneurial roles and intentions in the light of various studies

Education, teaching and training are closely related. They all affect the development of the individual. As a concept, education is the largest of them. Teaching is needed both in education and in training. In education, it is essential to teach information and to develop skills. Training ends at some point, education is continuous and lifelong⁴⁰.

Entrepreneurship education is related to entrepreneurship, and it is a part of education. Entrepreneurship education and civic education are closely related concepts. The aim is to influence skills, beliefs and entrepreneurial behaviour⁴¹. An individual chooses and grows into entrepreneurship. Entrepreneur's intention and speed of growth can be promoted. Among other things, the general entrepreneurial atmosphere, the home environment, teachers and the school influence entrepreneurship growth⁴².

Entrepreneurship must not be understood as a training goal strictly only for external entrepreneurship. Entrepreneurship courses and entrepreneurship training are not entrepreneurial education⁴³. The task of entrepreneurship education is to develop a positive attitude towards entrepreneurship and work. Growth in entrepreneurship is largely spiritual growth, so it is challenging⁴⁴.

Entrepreneurship education is a continuous process that goes through life and school system. In entrepreneurship education, teaching methods should be entrepreneurial, learner-motivating, social-oriented and student-centered. Cooperation with the business community is also central. Practice in companies and students' own business deals are perhaps the best

⁴⁰ S. Hirsjärvi, J. Huttunen, *Johdatus kasvatustieteeseen*, 4.5. painos. Juva: WSOY 1995.

⁴¹ J. Seikkula-Leino, *Kumppanuusmalli vahvistamassa aikomuksia yrittäjyyskasvatukseen. Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema-yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*, „Julkaisuja” Jyväskylän yliopisto Taloustieteiden tiedekunta, 1999 no. 176/2009.

⁴² C. Harthorn, P.D. Hannon, *Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese? A case approach*, „Education + Training” 2005 vol. 47 issue 8/9, p.616 – 627.

⁴³ K. Ristimäki, *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa. Tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja arvoista*, Jyväskylän yliopisto. ChydeniusInstituutti, Kokkola. Saarijärvi: Gummerus 1998.

⁴⁴ M. Koironen, M. Peltonen, *Yrittäjyyskasvatus*, Konetuumat Oy, Tammer-Paino, Tampere 1995.

entrepreneurship education. According to Lassila, several research results show that entrepreneurship education can influence entrepreneurial attitudes and entrepreneurship education significantly increases entrepreneurial intentions among students^{45, 46}.

According to Seikkula-Leino, teachers do not know enough about the goals, content and working methods of entrepreneurship education. An obligation should be made for further training of teachers. Entrepreneurship education should be included in education⁵. Entrepreneurship education should use methods that support experiential, creative, critical thinking and active action. The development of entrepreneurial education and support for new entrepreneurs seems to be the process of developing entrepreneurial identities⁴⁷.

According to Hägg, the importance of entrepreneurship training in the process of entrepreneurship identity development has not been studied much⁴⁸. Aaltio emphasizes pedagogical solutions and processes in which identities are important⁴⁹. According to Turner, entrepreneurship coaching is a transition period where an individual moves from one social position to another, such as an employee to an entrepreneur⁵⁰.

According to Colette et al., entrepreneurship education is of three levels. Getting acquainted with business („about”), ie raising awareness and starting a business at the theoretical level. In the “for” category,

⁴⁵ H. Lassila, *Mitä yrittäjyys minulle merkitsee? AMK-opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyydestä. Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema-yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*, „Julkaisuja” Jyväskylän yliopisto Taloustieteiden tiedekunta, 1999 no. 176/2009.

⁴⁶ A. Fayolle, J.M. Degeorge: *Attitudes, Intentions and Behaviour: New Approaches to Evaluating Entrepreneurship Education*, Teoksessa Fayolle, A. ja Klandt, H., „International Entrepreneurship Education. Issues and Newness”, Edward Elgar, Cheltenham UK 2006.

⁴⁷ C.Diensberg, *Towards Entrepreneurial Regions: Ten Propositions for Successful Entrepreneurship Promotion and Education*, „Rostock Working Papers on Economic and Human Recource Development” 2008 no. 29.

⁴⁸ O. Hägg, *Yrittäjäidentiteetin kehittyminen yrittäjyysvalmennuksessa*, Teoksessa: Juha Kansikas & Paula Kyrö & Jaana Seikkula-Leino & Tarja Römer-Paakkanen (toim.) ”Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema- Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa”, „Julkaisuja” Jyväskylän yliopisto Taloustieteiden tiedekunta, 1999 no. 176/2009.

⁴⁹ I. Aaltio, *Yrittäjän uudet identiteetit talouselämän muuttuvassa toimintaympäristössä - koulutuksellisia näkökulmia*, Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) „Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia”. Tampere: Tampereen yliopiston Kauppakorkeakoulu 2007, s. 62–77.

⁵⁰ V. Turner, *Rituaali, rakenne ja communitas*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa 2007.

people who are interested in starting a business are looked for. They are encouraged, taught entrepreneurial skills, and preparing business plans. At the level („in”) you learn business practice in practice⁵¹. Mwasalwiba emphasizes the importance of entrepreneurship education in developing the entrepreneurial qualities of future entrepreneurs. In general, the effectiveness of entrepreneurship training has been demonstrated by measuring the effectiveness of training in entrepreneurial thinking, attitudes and activity⁵².

The effectiveness of entrepreneurship education in entrepreneurship intentions has been studied, among others, by Faye et al.⁵³, Lee et al.⁵⁴ and Sandhu et al.⁵⁵. A positive connection between entrepreneurship training and the entrepreneurial intentions has been gained, among others, by Wilson et al.⁵⁶ and Jones et al.⁵⁷. According to Marques et al.⁵⁸, entrepreneurship education has no effect and Pihkala and Miettinen have a negative impact⁵⁹. Pajarinen and Rouvinen have also doubted the possibility of entrepreneurship training to teach entrepreneurship⁶⁰.

⁵¹ H. Colette, H. Frances, L. Claire „*Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I*”, Education 2005.

⁵² E. Mwasalwiba, *Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators*, „Education + training” 2010 no. 52 (1), p. 20-50.

⁵³ A. Fayolle, B. Gailly, N. Lassas- Clerc, *The long-term effect of entrepreneurship teaching programmes on entrepreneurial intention*. „RENT XIX Conference”, 17-18 November 2005 Naples, Italy.

⁵⁴ L. Lee, P. Wong, M. Foo, A. Leung, *Entrepreneurial intentions: the influence of organizational and individual factors*, „Journal of business venturing” 6 (1) 2011, p. 124-136.

⁵⁵ M. Sandhu, S. Sidique, S. Riaz, *Entrepreneurship barriers and entrepreneurial inclination among Malaysian postgraduate students*, „International journal of entrepreneurial behavior & research” 2011 no. 17 (4), p. 428-449.

⁵⁶ F. Wilson, J. Kickul, D. Martino, S. Barbosa, M. Griffiths, *An analysis of the role of gender and self-efficacy in developing female*, „Journal of developmental entrepreneurship” 2009 no. 14 (2), p. 105-119.

⁵⁷ P. Jones, A. Jones, G. Packham, C. Miller, *Student attitudes towards enterprise education in Poland: a positive impact*, „Education + training” 2008 no. 50 (7), p. 597-614.

⁵⁸ C. Marques, J. Ferreira, D. Gomes, R. Rodrigues, *Entrepreneurship education: how psychological, demographic and behavioural factors predict the entrepreneurial intention*, „Education + training” 2012 no. 54 (8/9), p. 657-672.

⁵⁹ J. Pihkala, A. Miettinen, *Exploring changes in entrepreneurial intentions – a follow-up study in two polytechnics*, „Proceeding of international entrepreneurship conference” IntEnt, 5-7 July 2004 Naples, Italy.

⁶⁰ M. Pajarinen, P. Rouvinen, *Mistä yrittäjät tulevat?*, Tekes. Teknoliikakatsaus 198/2006. Helsinki.

Differences between countries in attitudes to entrepreneurship, entrepreneurial roles and intentions

Kiander notes that Finland has more entrepreneurs in relation to the population than in the United States. On the other hand, according to opinion polls, the attitude of Americans to entrepreneurship is much more positive than Finns. In Kiander's view, entrepreneurship does not appear to be a major national economic success in the comparison of the OECD countries. Kiander's conclusion is that there is no need for more entrepreneurs in Finland⁶¹.

When comparing the entrepreneurial activity of the countries targeted by this article, it is noticed that in 2004, Poland's activity rate (8.8%) was double for Finland's (4.4%)⁶². Entrepreneurial activity, however, grew in Finland in four years and it was in 2008 (7.3%), although in 2010 it was again lower (5.7%). Finland was close to the average level of innovation-driven economies, but the number of start-up entrepreneurs was lower than in previous years. Among the 20 innovation-driven economies involved in the survey, Finland ranked sixth⁶³.

According to a study conducted by ETLA in 2005, entrepreneurship in Finland was more unknown than a paid job compared to other Europe and the United States. However, a major achievement in the study was that young people believed in entrepreneurship opportunities already in 2005 a little more compared to other age groups⁶⁴.

According to Stenholm et al., Finnish young people are more positive about entrepreneurship than average⁶⁵. According to the youth barometer, about 10 percent of 15 to 29 year olds think that they are working in their own company at the age of 35. About 20 percent thinks that it is quite important⁶⁶.

⁶¹ J. Kiander, *Onko Suomessa liian vähän yrittäjiä?* VATT, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Government Institute for Economic Research 2004, No 343, Helsinki.

⁶² P. Arenius, E. Autio, A. Kovalainen, *Gem 2004. Global Entrepreneurship Monitor, Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*. Turku: Turun Kauppakorkeakoulu, Turku 2005.

⁶³ J. Heinonen, A. Kovalainen, *Gem 2009. Global Entrepreneurship Monitor, Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*, Turku: Turun Kauppakorkeakoulu, Turun yliopisto 2010.

⁶⁴ A. Hyytinen, M. Pajarinen, *Yrittäjäksi ryhtyminen ja yrittäjyysasenteet Suomessa: Havaintoja kyselytutkimuksista*, „Kansantaloudellinen aikakausikirja” 2005 no. 2.

⁶⁵ P. Stenholm, S. Suomalainen, A. Kovalainen, J. Heinonen and T. Pukkinen, *Global Entrepreneurship monitor– Finnish 2013 Report*, Turun yliopisto.

⁶⁶ H. Kemppe, *Nuorisobarometri: Nuorilta vahva viesti Suomen tulevaisuudesta*, Valtion nuorisoneuvosto 2017.

On the other hand, according to Haanpää et al., entrepreneurship as a career option is interesting to young Finns quite a bit. The perpetuity and the risk-free nature of life are more important to young people in life⁶⁷.

According to the Global Entrepreneurship and Development Index (GEDI) 2013, entrepreneurial climate is favorable in Finland. Finland's ranking was 16th among 130 countries. USA was at the top, Sweden was the second, and Germany was a bit ahead of Finland. Fifteen years later (2014), the climate of entrepreneurship was the world's strongest in Finland. Finland's success was good thanks to positive attitudes. Networking and process development were also top-notch (Figure 1). As a whole, a certain degree of softness is found in entrepreneurship activity. Sweden was the third in the index and Norway was 14th⁶⁸.

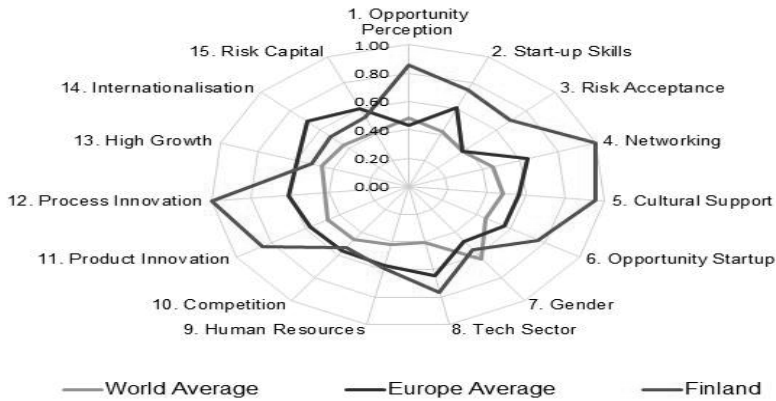


Figure 1. Global Entrepreneurship & Development Index 2014

However, the level of entrepreneurial attitudes has not remained at a high level in Finland. According to the GEDI Index 2015, Finland's position was 14th among the 130 countries. Among the 39 countries in Europe, Finland was ranked 9th.

According to IMD (Institute for Management Development) 2014, Finland's competitiveness is up to the 1990s. Finland has fallen to 20th place.

⁶⁷ L. Haanpää, S. Tuppurainen: *Nuoret yrittävät. Vastuullisuus, joustavuus ja mahdollisuudet yrittäjyydessä*, Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura julkaisuja 122. Helsinki 2012.

⁶⁸ E. Autio, J.A. Zoltan, S. Laszlo, *Global Entrepreneurship & Development Index 2014*, The Global Entrepreneurship and Development Institute, Washington D.C., USA.

At its best, Finland has been in second place in 2002. Poland's ranking is 42rd. Poland's highest ranking in 2010 was 39th⁶⁹.

Based on the aforementioned previous studies, the following hypotheses can be presented:

- Hypothesis 1: Both Finnish and Polish students are interested in entrepreneurship roles and intentions in the future;
- Hypothesis 2: Students' future entrepreneurial roles and intentions have both school-specific and international differences, Finns ones are stronger than the Poles;
- Hypothesis 3: Men's entrepreneurial roles and intentions are stronger than women's;
- Hypothesis 4: The role models have a positive effect;
- Hypothesis 5: The entrepreneurial roles and intentions of 2015 high school students are stronger than 10 years ago.

The state of the study is illustrated in Figure 2.

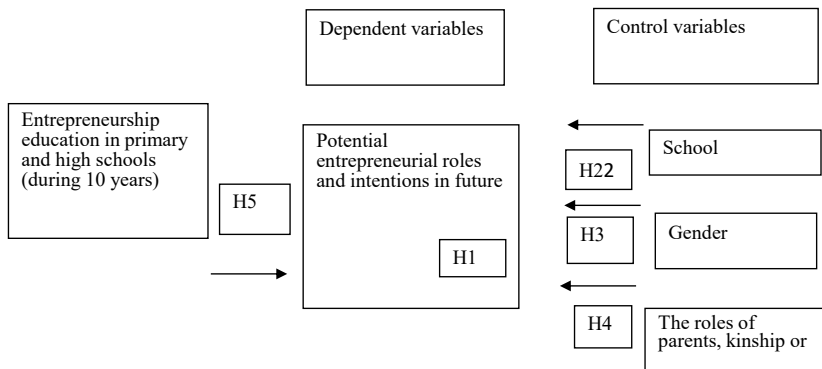


Figure 2. The structure of survey

Methodology

Variables

The research questionnaire is a part of the researcher's dissertation research in 2003. In cooperation with the researcher and Seinäjoki University of Applied Sciences, the form was transformed into a web-based form and the form was summarized and clarified. The researcher arranged a questionnaire

⁶⁹ M. Pajarinen ja P. Rouvinen, *Kilpailukyky à la IMD ja WEF*, Helsinki: Taloustieto (ETLA B263) 2014.

for Polish students at the two high schools in Cieszyn in October 2014. The students of the Teuva High School and the Suupohja Vocational Institute responded to the questionnaire in November 2014. Subsequently, statistical means, std. deviations and significances, variance analysis (ANOVA), linear regression analysis, and T-test were run from the data.

In the comparative study, the results of this study were compared to the results of the 2006-2007 study⁷⁰. Thus, it is possible to compare the answers given by the students of the Finnish and the two Polish high school ten years ago to the answers of the current students. This is not a follow-up study because students are not the same in both studies. The age and class of the students are the same as in the previous study, so there may be indicative results. The age and class of current respondents are the same as 10 years ago, so there are some indicative results.

The statistical significance (p) is used to describe the magnitude of the differences. A small (p) value implies a small random effect as a factor of differences. The smaller (p) value, the more obvious difference between the groups. The P-value is also influenced by the number of respondents and the deviation. The statistically significant difference means that (p) is not more than 0.05.

The form consists of background information as well as sections C (19 prospective entrepreneurial roles for students) and D (20 possible future entrepreneurial intentions for students), which were factorized into five factors to facilitate results. The Likert scale of 1-5 was used in the study.

In the study, Cronbach's alpha was calculated for five variables loaded into different factors as follows:

I Team entrepreneur. A mean variable was generated from eighteen claims (min = 1, max = 5); Finnish respondents: mean = 2.69, sd = 1.04; Polish respondents: mean = 3.00, sd = 0.80. The variable's reliability was good (Chronbach's alpha = 0.96).

II Network entrepreneur. A mean variable was generated from six claims (min = 1, max = 5); Finnish respondents: mean = 2.88, sd = 0.92; Polish respondents: mean = 3.07, sd = 0.75. The variable's reliability was good (Chronbach's alpha = 0.86).

III Family business entrepreneur. A mean variable was generated from four claims (min = 1, max = 5); Finnish respondents: mean = 2.76, sd = 1.15;

⁷⁰ E. Nevanperä, J. Kansikas, *Toisen asteen opiskelijoiden yrittäjyysintentiont.* Tutkimus kansainvälisen yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa, „Ammattikasvatuksen aikakauskirja”, 2009 no. 1.

Polish respondents: mean = 2.63, sd = 0.98. Variable Reliability was Good (Chronbach's alpha = 0.85).

IV Subcontracting entrepreneur. A mean variable was generated from the three claims (min = 1, max = 5); Finnish respondents: mean = 2.93, sd = 0.92; Polish respondents: mean = 3.06, sd = 0.89. The variable reliability was very satisfactory (Chronbach's alpha = 0.63).

V Businessman entrepreneur. A mean variable was generated from four claims (min = 1, max = 5); Finnish respondents: mean = 3.02, sd = 0.91; Polish respondents: mean = 3.27, sd = 0.80. Variable Reliability was Good (Chronbach's Alpha = 0.75).

From the point of view of the study, chronbach's alphas are relatively high with one exception (factor IV = 0.63), which means that the meter is good and useful for this study. All claims are presented in Appendix 1.

Data collection and material

Three Finnish vocational schools, one high school and two foreign high schools have participated in the study. Participating institutions are presented in Table 1.

Table 1. The participating schools (in 2015 and the academic year 2006-2007)

| Finnish second degree schools (224 respondents, grades 2-3, girls 38%) | Foreign second degree schools (100 respondents, grades 2-3, girls 58%) |
|--|---|
| Suupohja Vocational Institute; Vocational College (92, girls 31%) | Copernicus High School Poland (61, girls 62%, year 2007 112, girls 51%) |
| Suupohja Vocational Institute; Commercial College (64, girls 47%) | Evangelical High School Poland (39, girls 51%, year 2007 31, girls 45%) |
| Suupohja Vocational Institute; Agricultural College (29, girls 18%) | |
| Teuva High School (39, girls 53%; year 2006 21, girls 5%) | |

The students represent four different fields of study. The number of respondents for the academic year 2006-2007 is in brackets (Table 1). In the academic year 2006-2007, the Suupohja Vocational Institute was not involved.

The most respondents are from high schools 139, of which 39 are Finnish. Secondly most respondents are from Vocational College 92; technology and transport, tourism, catering and the economy and social, health and sports. Next the largest number of respondents are from the Commercial

School 64; social sciences, business and administration, and natural sciences. The least respondents, 29; are from the natural resource sector.

Of the Finnish respondents, 34% of the father acted as entrepreneurs and the mother by 20%. Father, mother, or both worked as entrepreneurs by 40%. Of the respondents 81% had several or some entrepreneurs in the family or friends' circle. Similarly, the father of the Polish respondents acted as an entrepreneur by 32% and their mother by 14%. 82% had several or some entrepreneurs in the family or friends' circle. In the academic year 2006-2007, about 50% of respondents had entrepreneur background, i.e. father, mother, or both were entrepreneurs.

RESULTS

Potential entrepreneurial roles and intentions in future

Table 2 shows the reliability of the various parts of the material indicator, the number of respondents, means, standard deviations, minima and maximums. The businessman entrepreneur factor gets the highest mean (3.1) and the family entrepreneur factor is the lowest mean (2.7). The mean differences are not large (2.7-3.1). Significance differences occur with all entrepreneurial factors. Reliability values are high except for business entrepreneur (0.63).

Table 2. Potential entrepreneurial roles and intentions for young people in future, reliability values and other descriptive values

| Potential entrepreneurial roles and intentions in future (indicators) | Reliability | N | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum |
|---|-------------|-----|------|----------------|---------|---------|
| Team entrepreneur factor | 0,96 | 321 | 2,8 | ,80-1,04 | 1 | 5 |
| Network entrepreneur factor | 0,86 | 321 | 2,9 | ,75 -,92 | 1 | 5 |
| Family business factor | 0,85 | 321 | 2,7 | ,98 -1,15 | 1 | 5 |
| Subcontracting entrepreneur factor | 0,63 | 321 | 3,0 | ,89 -,92 | 1 | 5 |
| Businessman entrepreneur factor | 0,75 | 321 | 3,1 | ,80-,91 | 1 | 5 |

Copernicus high school gives the highest mean for team entrepreneurship (3,13). Teuva high school gives the lowest mean (2,13). The difference between schools is very significant. Vocational school's mean for team entrepreneurship is also high (3,05). The difference between Teuva high school and vocational school is very significant. The difference between

Teuva high school and Evangelical high school (2,87) is very significant. The mean of vocational school is almost significantly higher than the commercial school's mean. The mean of Copernicus high school is significantly higher than commercial college's mean.

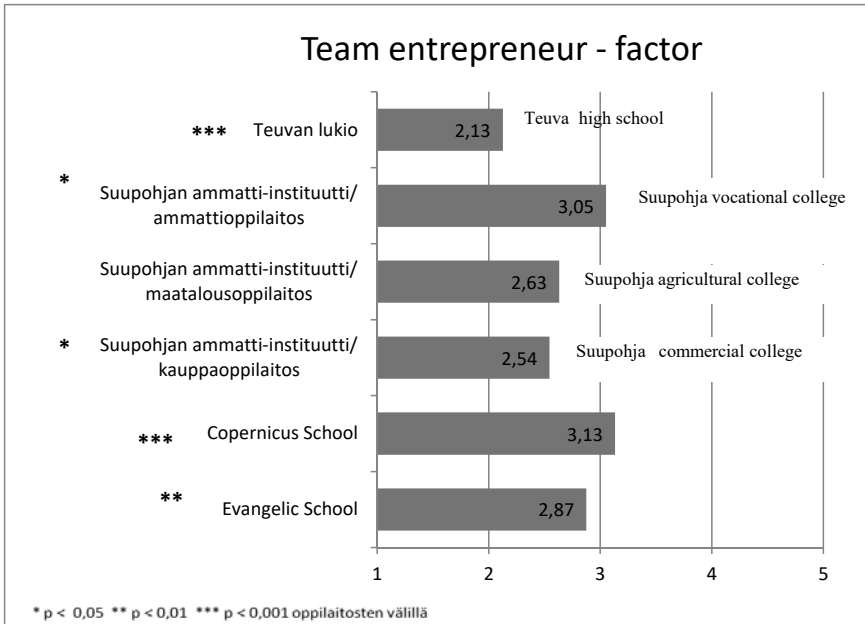


Figure 3. The means of the team entrepreneur factor by schools

The Copernicus high school gives the mean (3,10) for network entrepreneurship and the vocational college gives the mean (3,14). The mean of the commercial college is (2,73) and the mean of the Teuva high school is (2,59). The difference between mean grades of the vocational college and Teuva high school is almost significant. Almost significant difference is also between the Teuva high school and the Copernicus high school. The mean of the vocational college is almost significantly higher than the mean of the commercial college.

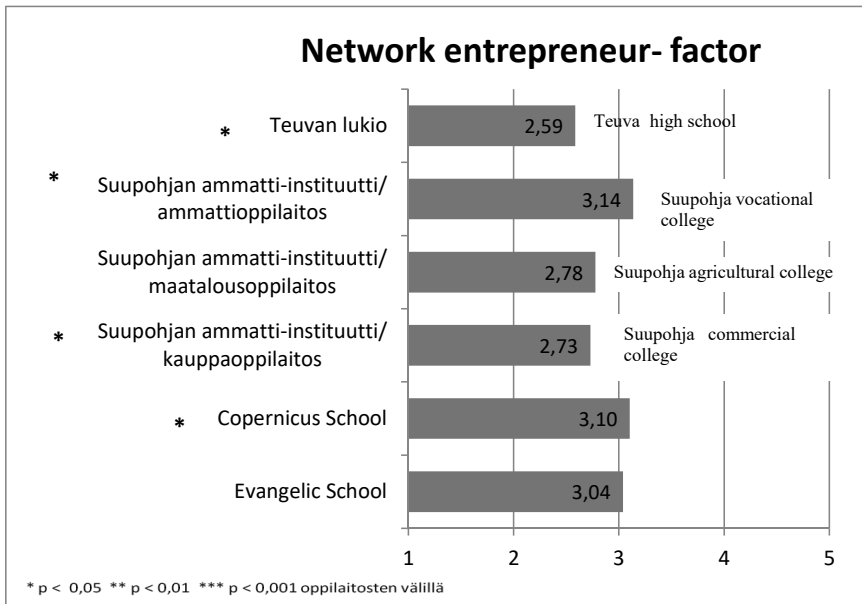


Figure 4. The means of the network entrepreneur factor by schools

The students of the agricultural college seem to have the greatest expectations of continuing the family business (mean 3,55). The lowest mean is given by the commercial college (2,24). The difference is statistically very significant. The Teuva high school gives the lowest mean (2,34). The difference between the Teuva high school and the agricultural college is very significant. The mean of the vocational college (3,05) is significantly higher than the mean of the Teuva high school. The mean of the agricultural college is significantly higher than the mean of the Kopernikus high school. The difference between the Evangelical high school and the agricultural college is significant.

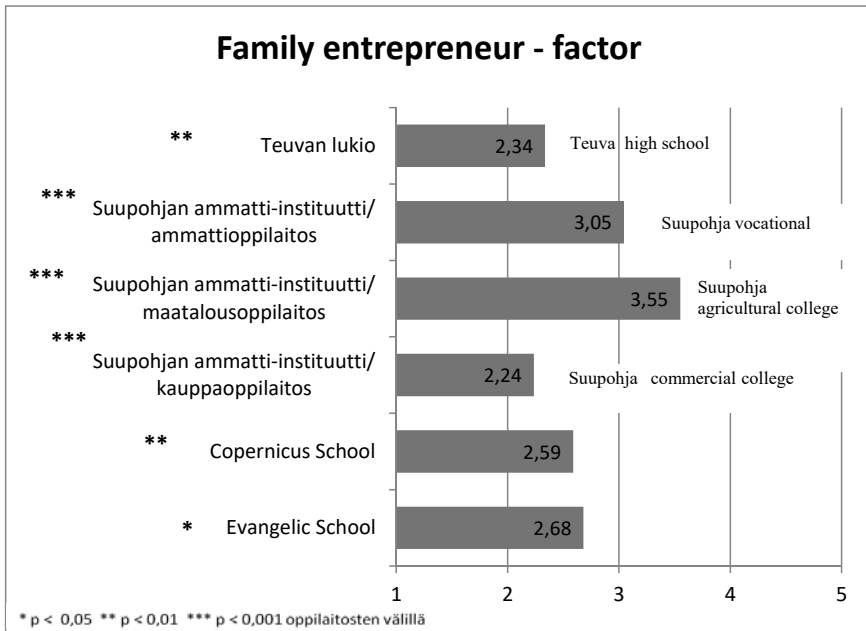


Figure 5. The means of the family entrepreneur factor by schools

The subcontracting entrepreneurship is important for students at vocational college (mean 3.28). The lowest mean is given by Teuva high school (2.54). The difference is very significant. The mean of the Evangelical high school (3.13) is also high. The difference between Teuva high school and Evangelical high school is almost significant.

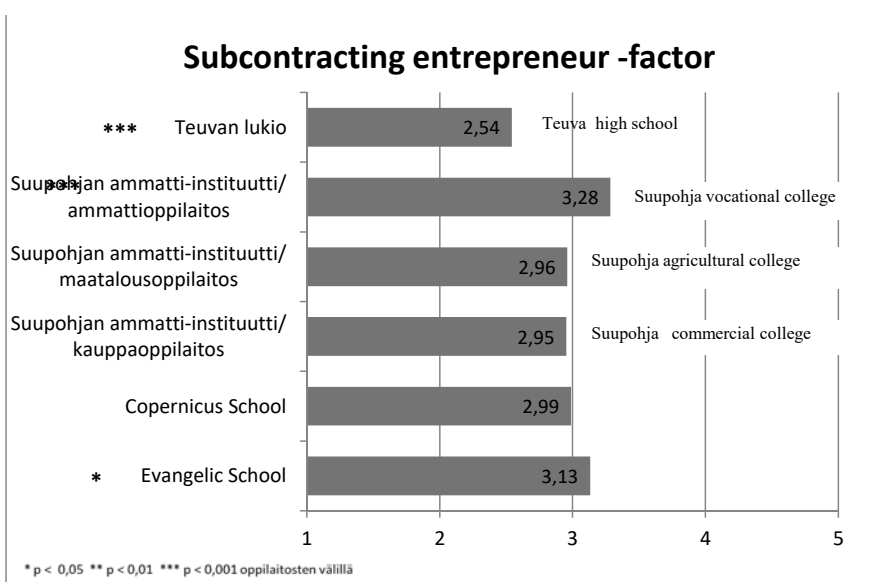


Figure 6. The means of the subcontracting entrepreneur factor by schools

Polish students think that the businessman entrepreneurship is important. The Copernicus high school gives the mean (3.35) and the Evangelical high school gives the mean (3.19). The mean of the vocational school (3.23) is the second highest after the mean of the Copernicus high school. The differences between the means of the Teuva high school, the commercial college and the Copernicus high school are almost significant.

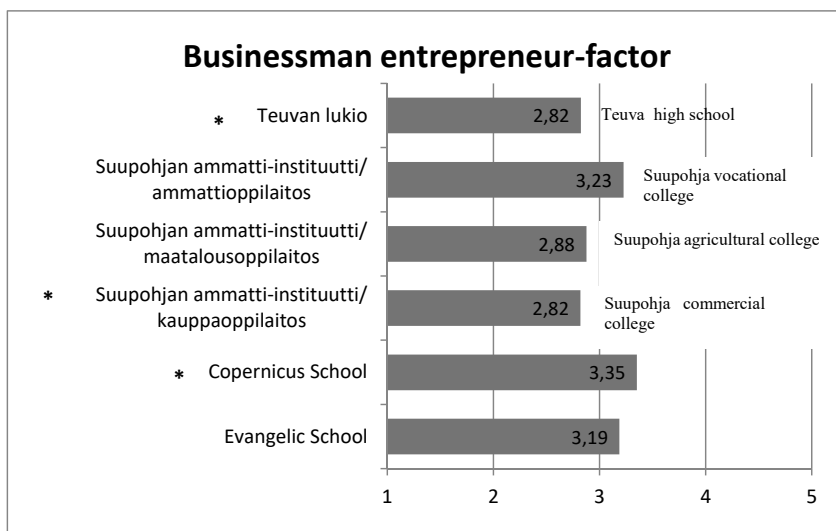


Figure 7. The means of the businessman entrepreneur factor by schools

Different background variables also play a role in the relationship between young people in different entrepreneurial models. Team entrepreneurship does not seem to be in the minds of girls because the mean of girls (2.4) is significantly lower than the mean of boys (2.8).

Girls are considerably less attractive to family entrepreneurship than boys. The mean of boys (2.7) is significantly higher than the mean of girls (2.1). Father's influence is great for family entrepreneurship. Father's entrepreneurial background raises very significantly the mean compared to other students.

Subcontracting entrepreneurship does not seem to interest girls because the mean of girls (2.7) is significantly lower than the mean of boys (3.3). Businessman entrepreneurship is also not in the minds of the girls because their mean (2.85) is lower than the mean of boys (3.1). The difference is symptomatic.

Regression analysis of cross-material

Possible future entrepreneurial roles and intentions

The theoretical model of the study was tested by linear regression analysis. Table 3 illustrates the results of the linear regression analysis as follows: What factors have the influence, when students think about their possible future entrepreneurial roles and intentions.

The control variables or background factors explain 19% about the variation of the family entrepreneurship role / intention factor. Father's entrepreneurial background explains most of the family entrepreneurship role / intention and the second most gender (girl). Father's entrepreneurship and gender (girl) explain the factor very significantly.

Table 3. Linear regression analysis of the material.

| LINEAR REGRESSION As a variable to be explained | Family business role / intention | Subcontracting entrepreneur role / intention | Team entrepreneur role / intention | Businessman entrepreneur role / intention |
|--|----------------------------------|--|------------------------------------|---|
| Control variables | | | | |
| Gender (girl) | -0,61 *** | -0,49 *** | -0,40 ** | -0,25 Symtomatic |
| Father's entrepreneurship | 0,66 *** | 0,10 | -0,04 | 0,10 |
| Mother's entrepreneurship | 0,26 | -0,02 | 0,24 | -0,08 |

| | | | | |
|--|------------------|----------------|---------------|-------|
| Entrepreneurship of close relatives or friends | 0,06 | -0,12 | 0,04 | 0,02 |
| Model fit statistics | | | | |
| Adjusted R ² | 0,189 | 0,056 | 0,030 | 0,002 |
| F-statistics | 13,29 *** | 4,12 ** | 2,65 * | 1,08 |
| * p 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001 | | | | |
| Standardized coefficients were used | | | | |

The explanation of the subcontracting entrepreneurial role / intention factor is less than 6%. The gender (girl) explains the proportionally most about the subcontracting entrepreneurial role / intention factor. The explanation is very significant. The explanation for the team entrepreneurial role / intention factor is 3%. The gender (girl) explains the relatively most about the team entrepreneurial role / intention factor. The explanation is significant. The explanation of the businessman entrepreneurial role / intention factor is only 0.2%. The gender (girl) explains the relatively most about the businessman role / intention factor. The explanation is symptomatic.

The results of comparison research

Figure 8 compares the means given by upper high school students to future entrepreneurial roles and intentions in 2015 and 2006-2007. Young people are interested in subcontracting and business entrepreneurship today. Significance differences do not occur between the reference years. The mean of family entrepreneurship in 2015 is almost significantly higher than in 2006-2007. The mean of team entrepreneurship came down a little compared to 2006-2007.

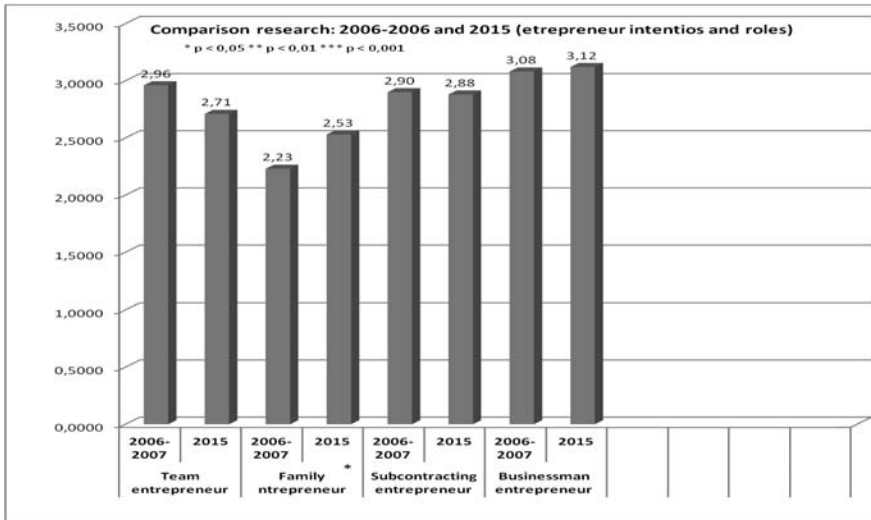


Figure 8. High school students' potential entrepreneurial roles and intentions in future; comparison research between years 2006-2007 and 2015; T-test⁷¹.

When comparing schools' means, it is noticed that only Copernicus high school students gave higher mean to team entrepreneurship in 2015 compared to 2006-2007 (Figure 9). The mean of the Evangelical High School in 2015 (2.87) is almost significantly lower than in 2006-2007 (3.45).

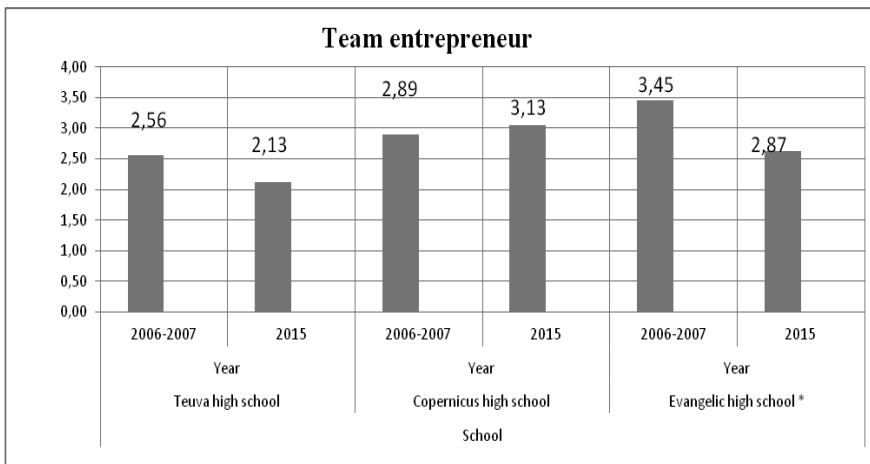


Figure 9. The means of high schools for team entrepreneurship, comparison 2006-2007 and 2015, T-test

⁷¹ J. Metsämuronen, *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*, International Methelp 2005.

In 2015, family entrepreneurship (Figure 10) gets higher means in all high schools than in 2006-2007. The biggest change occurs in the mean of the Copernicus high school. The mean in 2015 (2.59) is almost significantly higher than in 2006-2007 (2.14). The mean of the Teuva High School in 2015 (2.34) is 0.44 higher than in 2006-2007. The difference is not statistically significant.

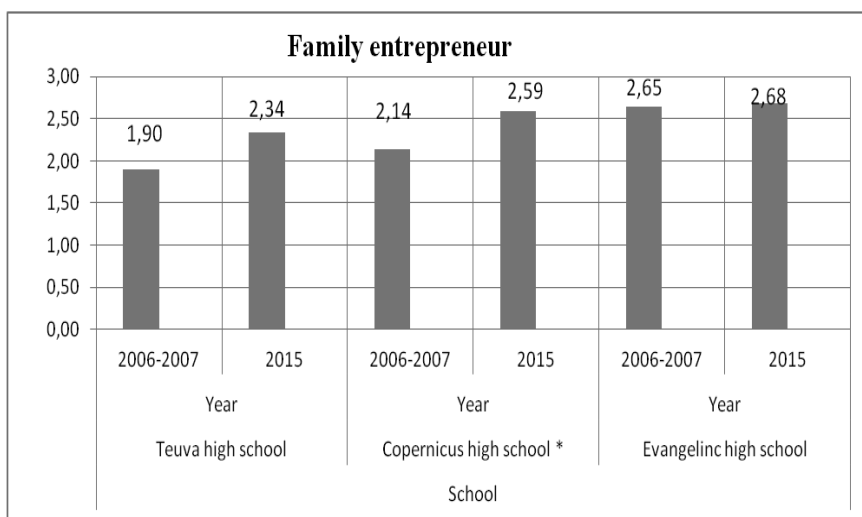


Figure 10. The means of high schools for family entrepreneurship, comparison 2006-2007 and 2015, T-test

Especially the students of the Evangelical high school are interested in subcontracting entrepreneurship. The mean in 2015 (3.13) is 0.29 higher than in 2006-2007 (2.84). The difference is not statistically significant. The mean of Teuva high school has dropped slightly. The difference is not statistically significant.

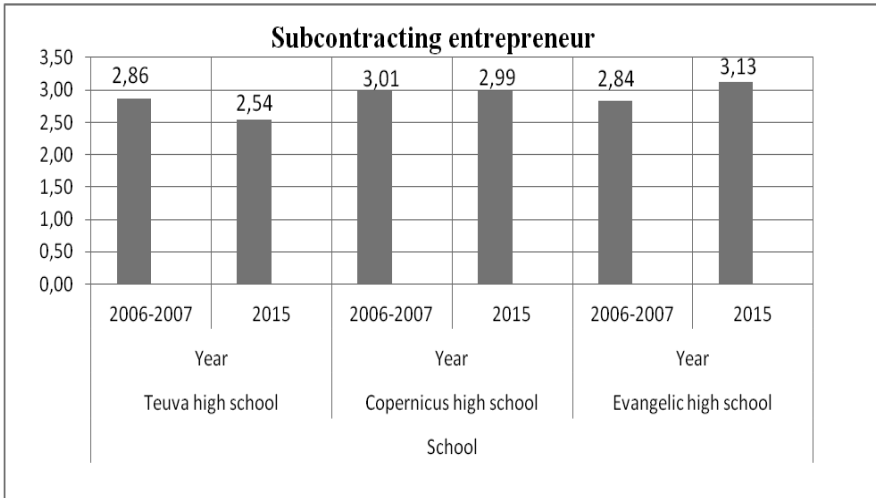


Figure 11. The means of high schools for subcontracting entrepreneurship, comparison 2006-2007 and 2015, T-test

The students of Copernicus high school are interested in businessman entrepreneurship. The mean in 2015 (3.35) is 0.28 higher than in 2006-2007 (3.07). The mean of Teuva high school has dropped slightly. The differences are not statistically significant.

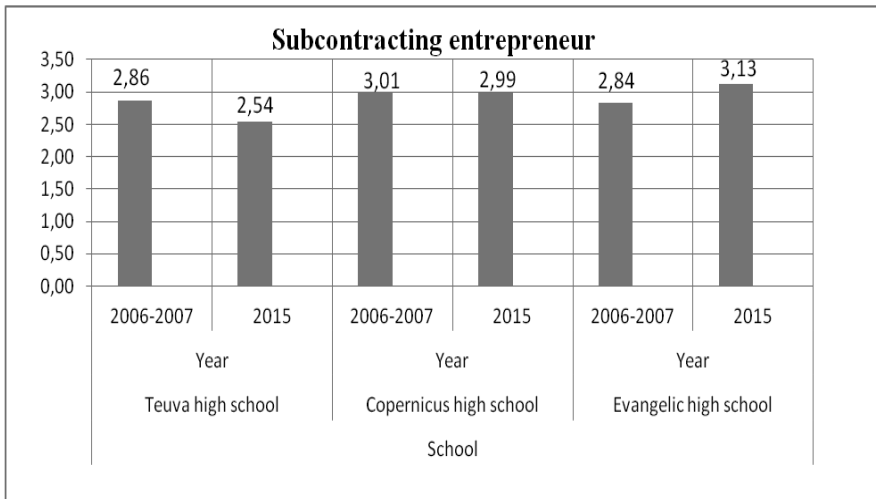


Figure 12. The means of high schools for businessman entrepreneurship, comparison 2006-2007 and 2015, T-test

Conclusion

Summary of the results

The first aim of this study was to find out what kinds of future entrepreneurial roles and intentions have second degree students now. Businessman entrepreneurship interested in both Finnish and Polish young people the most. Second place students give for subcontracting entrepreneurship. Network entrepreneurship gets third, team entrepreneurship is the fourth and family entrepreneurship gets the lowest weight. However, the mean differences are not large (means 3.1-2.7). Hypothesis 1 suggested that both Finnish and Polish students are interested in the future entrepreneurial roles and intentions. *Hypothesis 1 received support.*

The second aim was to find out what the differences between educational institutions are to be seen as a comparison between schools and as an international comparison to potential entrepreneurial roles and intentions of two high school students in South Poland.

Polish Copernicus high school gives the highest average for team entrepreneurship. The lowest is given by Teuva's high school. The difference between schools is very significant. The mean of Copernicus high school is also significantly higher than the mean of commercial school.

Vocational college gives for team entrepreneurship a significantly higher emphasis than Teuva high school. The mean of Polish Evangelical high school is significantly higher than the mean of Teuva high school. The mean of vocational college is almost significantly higher than the mean of commercial college.

Family entrepreneurship is most interested in agricultural school and the least in a commercial school. The difference is very significant. Teuva high school and Copernicus high school give very significantly lower mean and Evangelical high school gives significantly lower mean than the mean of agricultural school. The mean of vocational school is significantly higher than the mean of Teuva high school. The students of vocational school think that subcontracting entrepreneurship is very important. The students of Teuva high school think that it is not important. The difference is very significant. The mean of Evangelical school is also high. The difference between Teuva high school and Evangelical school is almost significant.

Vocational college gives the highest mean for network entrepreneurship and Copernicus high school gives the second highest mean for it. The mean of Teuva high school is again the lowest. The means of Vocational college and Copernicus high school are almost significantly higher than the mean of Teuva high school. The mean of vocational school is almost

significantly higher than the mean of commercial school. Polish students think that businessman entrepreneurship is important. Copernicus high school gives the highest mean and the mean of Evangelical high school is third highest. The mean of vocational school is the second highest. The mean of Copernicus high school is almost significantly higher compared to the mean of Teuva high school and commercial school.

Hypothesis 2 suggested that in students' attitudes for possible future entrepreneurial roles and intentions appear both school-specific and international differences. The weights of Finns are stronger than the weights of Polish. *Hypothesis 2 received partly support.* There are differences between schools. Polish high school students emphasize all entrepreneurial roles and intentions higher than Finnish high school students. The differences are even very significant. Also, compared to the emphasis of Finnish vocational school students, the emphasis of Polish young students is stronger, with the exception of family entrepreneurship.

The third aim was to find out whether there are differences between different sexes. Team entrepreneurship does not interest girls. The difference is very significant compared to boys. Boys also provide a significantly higher mean for family entrepreneurship than girls. Boys give for subcontracting entrepreneurship a much higher mean than girls give. Boys give a symptomatically higher mean for business entrepreneurship compared to girls. Hypothesis 3 suggested that men's entrepreneurial roles and intentions are stronger than women. The hypothesis clearly received support.

The fourth aim was to clear up the impact of role models, ie father, mother, and close circle / circle of friends. The father's influence is really great for family entrepreneurship. Father's entrepreneurial background raises the mean a very significantly compared to other students. *Hypothesis 4 suggested that role models have a positive impact.* The hypothesis received partial support. Father's influence is great. Mother's entrepreneurial background also has an effect, but not statistically.

The comparative study explored the possible future entrepreneurial roles and intentions of the current (academic year 2014-2015) high school students compared to the results obtained about 10 years ago. Subcontracting and business entrepreneurship are of interest to today's high school students. However, there are no significant differences between the reference years. The mean family entrepreneurship in 2015 is almost significantly higher than in 2006-2007.

The mean of team entrepreneurship has fallen somewhat from the 2006-2007 level. Only the students of the Copernicus high school will receive

a higher mean in 2015 than the average for 2006-2007. The mean of the Evangelical High School in 2015 is almost significantly lower than in 2006-2007.

In all high schools, the mean of family entrepreneurship will be higher than the average for 2006-2007 in 2015. The biggest change is in the mean of the Copernicus high school. The mean in 2015 is almost significantly higher than in 2006-2007. The mean of Teuva high school in 2015 is 0.44 higher than in 2006-2007. However, the difference is not statistically significant.

Subcontracting entrepreneurship is of interest to students of Evangelical high school. The mean in 2015 is 0.29 higher than in 2006-2007. The difference is not statistically significant. Business Entrepreneurship is of interest to the Copernicus high school students. The mean in 2015 is 0.28 higher than in 2006-2007. The mean of Teuva high school has dropped somewhat, the difference is not statistically significant.

Hypothesis 5 suggested that current students' attitudes toward potential future entrepreneurial roles and intentions are stronger than about 10 years ago. *The hypothesis received only partial support.*

Practical implications

The study confirmed that the potential future entrepreneurial roles and intentions of Finnish vocational school students are positive. The emphasis of Polish high school students for possible future entrepreneurial roles and intentions are clearly stronger than that of Finnish high school students⁶².

Similar results were also obtained by Nevanperä and Kansikas⁶⁹. The material of that study was collected in 2006 and 2007. In this study, there are significant differences in possible future entrepreneurship intentions between Finnish high school students and Finnish vocational school students. Entrepreneurship intentions of vocational school students are clearly stronger than the intentions of high school students.

The study also confirmed that men's entrepreneurial intentions are much stronger than women. Similar results have also been received by Linan & Chen⁷²; Miettinen and Kokkonen⁷³ and Joensuu et al.⁷⁴. In particular,

⁷² F.Liñán, Y.-W. Chen, *Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions*, „Entrepreneurship Theory and Practice” 2009 no. 33(3), p. 593-617.

⁷³ A. Miettinen, S. Kokkonen, *GUESSS 2011-tutkimus (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey)*, Suomen maaraportti. LUT Tuotantotalous, teknologiayrittäjyys. Lappeenranta 2012.

⁷⁴ S. Joensuu-Salo, E. Varamäki, A. Viljanmaa, *Yrittäjyysaikomusten muutos valmistumisen jälkeen ammatillisella toisella asteella*, „YRITTÄJYYSKASVATUSPÄIVÄT 2015”,

men's attitude towards family entrepreneurship and the continuity of family entrepreneurship is really great. Father's entrepreneurial background raises the mean very significantly compared to other students. According to this study, mother's entrepreneurial background also seems to influence student's family business role and intention, although statistical significance is evident. According to other studies, father's and mother's entrepreneurial background has also been influenced by entrepreneurial thoughts, such as Uygun & Kasimoglu⁷⁵, Aarnio⁷⁶ and Joensuu et.al.⁷⁷.

The comparative study confirmed that the development activities related to long - term entrepreneurship education and the increase of student entrepreneurship in primary and secondary education seem to have a positive impact on the mean values given by students to entrepreneurial roles and intentions. The means of family entrepreneurship grew almost significantly. The means of businessman entrepreneurship grew somewhat, and the means of subcontracting entrepreneurship remained the same. For team entrepreneurship, students gave a lower mean in 2015 compared to 2006-2007. However, the difference was not statistically significant.

Young people with entrepreneurial background should be better taken into account in entrepreneurship education and training. It would also be good, especially with regard to women, to raise and face uncertainties and how to deal with them. Thus, believing in your own entrepreneurship and its implementation would be strengthened in practice. In particular, young people with a family entrepreneurship background could tell in entrepreneurship education and training to each other and other young people by multiplying their experiences of the good and bad sides of entrepreneurship. Unemployed and young people under the threat of unemployment have their own view and perspective on the matter. This can be a good and constructive

Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu, Publication of Turku School of Economics, Pori Unit.

⁷⁵ R. Uygun, M. Kasimoglu, *The emergence of entrepreneurial intentions in indigenous entrepreneurs: The role of personal background on the antecedents of intentions*, „International Journal of Business and Management” 2013 no. 8 (5), p. 24-40.

⁷⁶ L. Aarnio, *Suomen Yrittäjät: Opiskelijasta yrittäjäksi*, Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, Otus 2015.

⁷⁷ S. Joensuu-Salo, E. Varamäki, A. Viljanmaa, *Yrittäjyysaikomusten muutos valmistumisen jälkeen ammatillisella toisella asteella*, „YRITTÄJYYSKASVATUSPÄIVÄT 2015”, Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu, Publication of Turku School of Economics, Pori Unit.

discussion about the importance of entrepreneurship for the individual and the well-being of the area⁷⁸.

Limitations

The study has limitations mainly due to material. The study was attended by four units of vocational school and one Finnish high school. On the other hand, the respondents from Finland in the survey represent over 40 different municipalities and cities from Helsinki to Oulu. Polish high school students in the study represent the region of Silesia in southern Poland. Another limitation relates to the size of the material. There are 29 respondents in the agricultural school and 39 in Finnish high school. There are also 39 respondents in the second Polish high school.

Follow-up research proposals

The comparative analysis of this study explored the future entrepreneurial roles and intentions of young people mainly at class level. It would be interesting to study at individual level how the perceptions and attitudes of young people change within 10-15 years.

References:

- Aaltio I., *Yrittäjän uudet identiteetit talouselämän muuttuvassa toimintaympäristössä - koulutuksellisia näkökulmia*. Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Tampere: Tampereen yliopiston Kauppakorkeakoulu 2007, p. 62–77.
- Aarnio L., *Suomen Yrittäjät: Opiskelijasta yrittäjäksi*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 2015.
- Ajzen I., *The theory of planned behavior*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1991 no. 50 (2) 1991, p. 179-211.
- Ammatilliset perustutkinnot ja tutkintojen perusteet 2014*, Perusteet tulivat voimaan 1.8.2015. Saatavana: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot/tutkinnon_perusteet_2014.

⁷⁸ S. Joensuu-Salo, E. Varamäki, A. Viljanmaa, *Yrittäjyysaikomusten muutos valmistumisen jälkeen ammatillisella toisella asteella*, „YRITTÄJYYSKASVATUSPÄIVÄT 2015”, Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu, Publication of Turku School of Economics, Pori Unit.

- Arenius P., Autio E. & Kovalainen A., *Gem 2004. Global Entrepreneurship Monitor, Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*, Turun Kauppakorkeakoulu, Turku 2005.
- Autio E., Zoltan J.A., Laszlo S., *Global Entrepreneurship & Development Index 2014*, The Global Entrepreneurship and Development Institute, Washington D.C., USA 2014.
- Bell J. Callaghan, I. Demick D. and Scharf F., *Internationalizing Entrepreneurship Education*, „Journal of International Entrepreneurship” 2004 vol. 2, p.109-124.
- Berglund K., *Discursive Diversity in Fashioning Entrepreneurial Identity*, in C. Steyaert & D Hjorth (eds.), *Entrepreneurship as Social Change A Third Movements in Entrepreneurship Book*, Cheltenham, UK: Edgar Elgar Publishing 2006, p. 231-250.
- Colette H., Frances H., Claire L., *Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught?*, Part I, Education 2005. Saatavilla:www.emeraldinsight.com/doi/pdf/10.1108/00400910510586524
- Davey T., Plewa C. & Struwig M., *Entrepreneurship perceptions and career intentions of international students*, „Education + training” 2011 no. 53 (5).
- Diensberg C., *Towards Entrepreneurial Regions: Ten Propositions for Successful Entrepreneurship Promotion and Education*, Rostock Working Papers on Economic and Human Recource Development. Nr. 29. Rostock: Universität Rostock 2008.
- Fayolle A. ja Degeorge J. M., *Attitudes, Intentions and Behaviour: New Approaches to Evaluating Entrepreneurship Education*, in: Teoksessa Fayolle, A. ja Klandt, H. (eds.), *International Entrepreneurship Education. Issues and Newness*, Edward Elgar : Cheltenham UK 2006.
- Fayolle A., Gailly B. & Lassas- Clerc N., *The long-term effect of entrepreneurship teaching programmes on entrepreneurial intention*, RENT XIX Conference, 17-18 November 2005 Naples, Italy.
- Fayolle A. and Liñan F., *Entrepreneurial intentions: literature review and new research perspectives*, The 3rd GIKA annual conference, 7-9 July 2013 Valencia, Spain.
- Franco M., Haase H. & Lautenschläger A., *Students' entrepreneurial intentions: an inter-regional comparison*, „Education + training” 2010 no. 52 (4), p. 260-275.
- Griffiths M., Kickul J. & Carsrud A., *Government bureaucracy, transactional impediments, and entrepreneurial intentions*, „International small business journal” 2006 no. 27 (5), p. 626-645.

- Haanpää L. & Tuppurainen S., *Nuoret yrittävät. Vastuullisuus, joustavuus ja mahdollisuudet yrittäjyydessä*, „Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura julkaisuja 122”, Helsinki 2012.
- Harthorn C., Hannon P. D., *Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese? A case approach*, „Education + Training” 2005 vol. 47 no. 8/9, p.616 – 627.
- Heinonen J. & Kovalainen A., Gem 2009. *Global Entrepreneurship Monitor, Suomen yrittäjyysaktiivisuustutkimuksen keskeisiä tuloksia*, Turun Kauppakorkeakoulu, Turku 2010.
- Hievanen R., Lounema K., Kärki S-L. ym., *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon seuranta*, [www.oph.fi /julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut) 2011.
- Hirsjärvi S. & Huttunen J., *Johdatus kasvatustieteeseen*, 4.5. painos, WSOY, Juva 1995.
- Hoviseppä M., *Puola on kirimässä euro-perheen keskikastiin*, „Sanomalehti Pohjalainen” 2009 no. 220.
- Huuskonen V., *Yrittäjäksi ryhtyminen. Teoreettinen viitekehys ja sen koettelu*, „Turun kauppakorkeakoulun laitoksen julkaisuja” 1992 no. A-2.
- Hyytinen A. & Pajarinen M., *Yrittäjäksi ryhtyminen ja yrittäjyysasenteet Suomessa, Havaintoja kyselytutkimuksista*, „Kansantaloudellinen aikakauskirja” 2005 no. 2.
- Hägg O., *Yrittäjäidentiteetin kehittyminen yrittäjyysvalmennuksessa*. Teoksessa: Juha Kansikas & Paula Kyrö & Jaana Seikkula-Leino & Tarja Römer-Paakkanen (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maise-ma - Yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*. „Julkaisuja” Jyväskylän yliopisto Taloustieteiden tiedekunta, 1999 no. 176/2009.
- IMD World Competitiveness Ranging 2016*. Saatavissa: <http://www.imd.org/uupload/imd.website/wcc/scoreboard.pdf>
- Joensuu S., Varamäki E., Heikkilä T., Katajavirta M., Rinne, J. Vuoto J. & Hietanen K., *Seurantatutkimus Koulutuskeskus Sedusta v. 2010-2013 valmistuneille työelämään sijoittumisesta sekä yrittäjyysaikomusten kehittymisestä*, Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 105 2015, 103.
- Joensuu-Salo S., Varamäki E. ja Viljanmaa A., *Yrittäjyysaikomusten muutos valmistumisen jälkeen ammatillisella toisella asteella*. „YRITTÄJYYS-KASVATUSPÄIVÄT” 2015, Turun yliopiston kauppakorkeakoulun Porin yksikön julkaisu, Publication of Turku School of Economics, Pori Unit.

- Jones P., Jones A., Packham G. & Miller C., Student attitudes towards enterprise education in Poland: a positive impact, „Education + training” 2008 no. 50 (7), p. 597-614.
- Kemppi H., Nuorisobarometri 2016. *Nuorilta vahva viesti Suomen tulevaisuudesta*, Valtion nuorisoneuvosto 2017. Saatavilla: <https://www.epressi.com/tiedotteet/hallitus-ja-valtio/nuorilta-vahva-viesti-Suomen-tulevaisuudesta.html>
- Kelley D., Bosma N., Amoros J.E., Gem 2010. *Global Entrepreneurship Monitor, Global Report, Babson 2010*.
- Kiander, J., *Onko Suomessa liian vähän yrittäjiä?*, VATT, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Government Institute for Economic Research, No 343, Helsinki 2004.
- Kickul J., Wilson F., Marlino D. & Barbosa S., *Are misalignments of perceptions and self-efficacy causing gender gaps in entrepreneurial intentions among our nation's teens?*, „Journal of Small Business and Enterprise Development” 2008 no. 15 (2), p. 321-335.
- Koironen M. ja Peltonen M., *Yrittäjyyskasvatus*. Konetuumat Oy, Tammer-Paino, Tampere 1995.
- Krueger N. F. Jr. & Carsrud A. L., *Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behavior*, „Entrepreneurship & Regional Development” 1993 no. 5, p. 315-330.
- Kuckertz A. & Wagner M., *The influence of sustainability orientation on entrepreneurial intentions – Investigating the role of business experience*, „Journal of Business Venturing” 2010 no. 25 (5), p. 524-539.
- Lassila H., *Mitä yrittäjyys minulle merkitsee? AMK-opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyydestä. Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema-yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*, „Julkaisuja” Jyväskylän yliopisto Taloustieteiden tiedekunta, 1999 no. 176/2009.
- Lee L., Wong P., Foo M. & Leung A., *Entrepreneurial intentions: the influence of organizational and individual factors*, „Journal of business venturing” 2011 no. 6 (1), p. 124-136.
- Liñán F., & Chen Y.-W., *Development and Cross-Cultural Application of a Specific Instrument to Measure Entrepreneurial Intentions*, „Entrepreneurship Theory and Practice” 2009 no. 33(3), p. 593-617.
- Marques, C., Ferreira, J., Gomes, D. & Rodrigues, R., *Entrepreneurship education: how psychological, demographic and behavioural factors predict the entrepreneurial intention*, „Education + training” 2012 no. 54 (8/9), 657-672.

- Metsämuronen J. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*, International Methelp 2005.
- Miettinen A., Kokkonen S., *GUESSS 2011-tutkimus (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey)*, Suomen maaraportti. LUT Tuotantotalous, teknologiayrittäjyys. Lappeenranta 2012.
- Mushtaq H., Naimat A. & S., *Networking and women entrepreneurs: Beyond patriarchal traditions*, „African Journal of Business Management” 2011 vol. 5(14), pp. 5784-5791.
- Mwasalwiba E., *Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators*, „Education + training” 2010 no. 52 (1), p. 20-50.
- Nabi G., Holden R. & Walmsley A., *From student to entrepreneur: towards a model of graduate entrepreneurial career-making*, „Journal of Education and Work” 2010 no. 23 (5), p. 389-415.
- Nevanperä E., *Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa. Tutkimus Suupohjan seudun nuorisoasteen opiskelijoiden yrittäjyysnäkemyksistä sekä yrittäjyysopetuksen opetussuunnitelman kehittämisspyrkimyksistä*, Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics. Jyväskylä 2003.
- Nevanperä E., *Etelä-Pohjanmaan toisen asteen koulutuksen kehittämis- ja koordinaatiohanke. Vaihtoehtoiset mallit toisen asteen koulutuksen järjestämisessä Etelä-Pohjanmaalla*, Etelä-Pohjanmaan liiton julkaisuja. Seinäjoki 2012.
- Nevanperä E., *Secondary school students' views on entrepreneurship, entrepreneurs and small businesses - The study in the context of international entrepreneurship education*, Entrepreneurship as a value in formal and informal education. International conference in Faculty of Ethnology and Sciences of Education in Cieszyn Poland 2014. Pedagogy and Art. International Book Series edited by Urszula Szusik and Andrzej Murzyn. Erkki Nevanperä is one member of Scientific Board.
- Nevanperä E. & Kansikas J., *Toisen asteen opiskelijoiden yrittäjyysintentiot. Tutkimus kansainvälisen yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa*, „Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1”, Juhlanumero 2009.
- Okko P., *Puolan taloustilanne on euromaiden aatelia. Keskustelua eurokriisistä osa 2/2*, emeritusprofessori Paavo Okko Turun kauppakorkeakoulusta ja Suomen Puolan entinen suurlähettiläs Vesa Himanen. Yle.fi/ taustapeili 2012.
- Pajarinen M. & Rouvinen P., *Mistä yrittäjät tulevat?*, Tekes. Teknologiaakat-saus 198/2006. Helsinki.

- Pajarinen M. ja Rouvinen P., *Kilpailukyky à la IMD ja WEF*, Helsinki: Taloustieto (ETLA B263) 2014. <http://pub.etla.fi/ETLAB263.pdf>:http://yle.fi/uutiset/imfn_tutkimus_ei_tue_leikkauksia_Suomessa_onko_laake_pahempi_kuin_tauti/8086675.
- Peterman N. E. & Kennedy J., *Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship*, „Entrepreneurship Theory & Practice” Winter 2003, p. 129-144.
- Pihkala J. & Miettinen A., *Exploring changes in entrepreneurial intentions – a follow-up study in two polytechnics*, Proceeding of international entrepreneurship conference IntEnt, 5-7 July 2004 Naples, Italy.
- Pittaway L. & Cope J., *Entrepreneurship Education*, „A Systematic Review of the Evidence. International Small Business Journal” 2007 vol. 25, p. 479-510.
- Ristimäki K., *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa. Tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja arvoista*. Jyväskylän yliopisto. ChydeniusInstituutti, Kokkola. Saarijärvi, Gummerus 2008.
- Sandhu M., Sidique S. & Riaz S., *Entrepreneurship barriers and entrepreneurial inclination among Malaysian postgraduate students*, „International journal of entrepreneurial behavior & research” 2011 no. 17 (4), p. 428-449.
- Sajari P., *Suomen talous euroalueen heikoin vuoden lopussa - Kreikan talous supistui Suomea vähemmän*, Saatavilla: www.hs.fi/talous 2017.
- Sang M. L., Daesung C. & Seong-Bae L., *Impact of Entrepreneurship Education: A Comparative Study of the U.S. and Korea*, „International Entrepreneurship and Management Journal” 2005 vol. 1, p. 27-43.
- Seikkula-Leino J., *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*, Opetusministeriön julkaisu 2007.
- Seikkula-Leino J., *Kumppanuusmalli vahvistamassa aikomuksia yrittäjyyskasvatukseen. Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema-yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*. Julkaisu N:o 176/2009. Jyväskylän yliopisto Taloustieteiden tiedekunta.
- Shepherd D. A. & Krueger N.F., *An Intentions-Based Model of Entrepreneurial Teams' Social Cognition*, „Entrepreneurship Theory & Practice” Winter 2002, p. 167-185.
- Stenholm P., Suomalainen S., Kovalainen A., Heinonen J. and Pukkinen T., *Global Entrepreneurship monitor – Finnish 2013 Report*, Turun yliopisto.

- Thompson E. R., *Individual entrepreneurial intent: construct clarification and development of an internationally reliable metric*, „Entrep. Theory Pract.” 2009 no. 33(3), p. 593-617.
- Turner V., *Rituaali, rakenne ja communitas*, Kustannusosakeyhtiö Summa, Helsinki 2007.
- Turunen T., *Yrittäjyys – mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun alkuun*, „Jyväskylän Studies in Business and Economics” 2011 no. 102.
- Uygun R. & Kasimoglu M., *The emergence of entrepreneurial intentions in indigenous entrepreneurs: The role of personal background on the antecedents of intentions*, „International Journal of Business and Management” 2013 no. 8 (5), p. 24-40.
- Wilson F., Marlino D. & Kickul J., *Our entrepreneurial future: examining the diverse attitudes and motivations of teens across gender and ethnic identity*, „Journal of Development Entrepreneurship” 2004 no. 9 (3), p. 177-197.
- Wilson F., Kickul J. & Marlino D., *Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education*, „Entrepreneurship Theory & Practice” May 2007, p. 387-406.
- Wilson F., Kickul J., Martino D., Barbosa S. & Griffiths M., *An analysis of the role of gender and self-efficacy in developing female*, „Journal of developmental entrepreneurship” 2009 no. 14 (2), p. 105-119.
- Wu S. & Wu L., *The impact of higher education on entrepreneurial intentions of university students in China*, „Journal of Small Business and Enterprise Development” 2008 no. 15 (4), p. 640-655.
- Vyakarnam S., *Inviting you to add your thoughts on how we can use entrepreneurship education to change mindsets and make a difference*, Saatavilla WWW-muodossa URL: <http://shaivvyakarnam.blogspot.com/2009/05/why-entrepreneurship-education>.
- Ylinen A., *Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiudet Etelä-Pohjanmaan lukioissa*, Väitöskirja. Jyväskylän Studies in Business and Economics 98 2011.

Muut lähteet:

- Heiskanen R., *OP ennustaa: Talous kasvaa 2,5 % tänä ja ensi vuonna*, Saatavilla: (<https://www.kauppalehti.fi/uutiset/op-ennustaa-talouk-kasvaa-2-5-prosenttia>) 2017.

IMD World Competitiveness Ranging 2016, Saatavissa: <http://www.imd.org/upload/imd.website/wcc/scoreboard.pdf>

PTT 9/2016. Tiedote: *PTT:n kansantalouden ennuste: Suomi saa vähitellen kasvusta kiinni*. Saatavilla: <http://www.ptt.fi/ajankohtaista/uutiset/tiedote-pttn-kansantalouden-ennuste-suomi-saa-vahitellen-kasvusta-kiinni.html>

**Kontynuacja badań na temat zamiarów uczniów szkół średnich
w zakresie przedsiębiorczości i ról w tym obszarze
Badanie post-doktoranckie w kontekście międzynarodowej edukacji
w zakresie przedsiębiorczości**

Celem artykułu jest określenie zamiarów uczniów szkół średnich w zakresie przedsiębiorczości oraz potencjalnych ról, jakie mogliby pełnić w tym obszarze. Przedmiotem badania uczyniono ponadto określenie, czy owe role i zamiary uczniów szkół średnich we wskazanym obszarze są odmienne od tych, które określono 10 lat temu.

Celem opisanego w artykule badania ilościowego było znalezienie następujących informacji:

1. Jakie rodzaje przyszłych ról i oraz jakie zamiary w obszarze przedsiębiorczości mają obecnie uczniowie szkół średnich?
2. Jaka jest różnica między szkołami fińskimi a dwiema polskimi szkołami?
3. Czy w analizowanym obszarze istnieją różnice międzypłciowe?
4. Jaki jest wpływ wzorów do naśladowania – ojcostwa, macierzyństwa i pokrewieństwa/ przyjaźni – z przedsiębiorczością?

Ponadto próbowano określić:

5. Czy role i zamiary uczniów szkół średnich w obszarze przedsiębiorczości są odmienne od tych, które określono 10 lat temu.

W badaniu uwzględniono następujące czynniki demograficzne: płeć, szkołę, zaplecze w obszarze przedsiębiorczości lub jego brak, a także przedsiębiorczość bliskich krewnych czy osób z kręgu przyjaciół/znajomych. W badaniu uzyskano dane porównawcze z dwóch różnych krajów, porównując perspektywy w zakresie przedsiębiorczości.

Dane zostały zebrane jesienią 2014 roku za pomocą narzędzia (Nevanperä, 2003), które było wcześniej wielokrotnie testowane: Nevanperä

& Kansikas (2008) i (2009), Nevanperä (2014) oraz na Uniwersytecie Wschodniej Finlandii i Vaasa.

W działach badawczych C i D w sumie 39 stwierdzeń (dotyczących zamiarów uczniów szkół średnich w zakresie przedsiębiorczości oraz potencjalnych ról, jakie mogliby pełnić w tym obszarze) zostało podzielonych na pięć czynników, aby ułatwić przetwarzanie wyników. W badaniu użyto pięciostopniowej skali Likerta. Rzetelność uwzględnionych zmiennych (alfa Cronbacha) była wysoka – z wyjątkiem jednej (0,63-0,96).

W badaniu udział wzięło łącznie 324 respondentów – w tym 100 obcokrajowców. 38% fińskich respondentów to dziewczęta, natomiast w grupie zagranicznych respondentów dziewczęta stanowiły 58%. Fińscy studenci biorący udział w badaniu pochodzili z 40 gmin i miast w Finlandii.

W badaniu przeprowadzonym w latach 2006-2007 udział wzięło 21 respondentów z liceum Teuva, 112 respondentów ze szkoły średniej Kopernikus oraz 31 respondentów z liceum ewangelickiego w Cieszyne.

Badania przeprowadzono w: Suupohja Vocational Institute/Vocational College (92 respondentów, 31% dziewcząt), Suupohja Vocational Institute/Commercial College (64 respondentów, dziewczynki 47%), Suupohja Vocational Institute/Agricultural College (29 respondentów, dziewczęta 18%), Teuva High School (39 respondentów w tym 53% dziewcząt; rok 2006 – 21 respondentów w tym 5% dziewcząt), Polskie Liceum Kopernika (61 respondentów w tym 62% dziewcząt; rok 2007 – 112 respondentów w tym 52% dziewcząt) i Polska Ewangelicka Szkoła średnia (39 respondentów w tym 51% dziewcząt; rok 2007 – 31 respondentów w tym 45% dziewcząt). W badaniu wykorzystane zostały następujące instrumenty statystyczne: średnie, odchylenia, wyniki analiz wariancji (ANOVA) oraz analiza regresji liniowej i testy t. Wykazano istnienie znaczących różnic między placówkami oświatowymi w obszarze zamiarów kształcących się w nich uczniów w zakresie przedsiębiorczości oraz potencjalnych ról, jakie mogliby w nim pełnić – w przypadku uczniów szkół polskich były one znacznie bardziej pozytywne, niż w przypadku ich fińskich koleżanek i kolegów. Płeć oraz szeroko pojmowane zaplecze związane z przedsiębiorczością wnoszą istotny wkład w wyjaśnienia odnoszące się do przyszłych ról i zamiarów większości młodych ludzi w analizowanym obszarze. Inne zmienne, stanowiące swego rodzaju tło, również wydają się mieć wpływ na omawiany proces.

Wyjaśnienie roli i intencji przedsiębiorcy rodzinnego jest najwyższe przy rozważaniu zmiennych kontrolnych. To wyjaśnia 19% wariacji. Stosunkowo większość tłumaczy pochodzenie przedsiębiorcze ojca i drugą pod względem płci płęć (dziewczynka). Dziewczęta traktują interesy rodzinne

i kontynuowanie rodzinnego biznesu znacznie mniej niż chłopcy. Postawa przedsiębiorcza ojca znacznie podnosi średnią w porównaniu z innymi uczniami. Przedsiębiorcze pochodzenie matki ma również pozytywny wpływ.

Wśród wziętych pod uwagę zmiennych to dysponowanie przedsiębiorczym (charakteryzującym się przedsiębiorczą postawą) członkiem rodziny okazało się mieć największe znaczenie (wyjaśniało 19% wariacji wyników). Okazało się ponadto, że dziewczęta rzadziej rozważają udział w rodzinnym interesie, niż chłopcy. Zarówno przedsiębiorcza postawa ojców, jak i matek osób badanych wywierała pozytywnych wpływ na ich plany w analizowanym zakresie.

Podwykonawstwo i przedsiębiorczość są interesujące dla dzisiejszych uczniów szkół średnich. Nie ma jednak istotnych różnic między wynikami zgromadzonymi w różnych latach. Średnia przedsiębiorczości rodzinnej w 2015 r. jest niemal istotnie wyższa, niż w latach 2006-2007.

Średnia przedsiębiorczości zespołu spadła nieco od poziomu z lat 2006-2007. Tylko uczniowie Liceum Kopernika otrzymają wyższą średnią w 2015 r. Niż średnia za lata 2006-2007. Średnia ewangelickiego liceum w 2015 r. Jest prawie znacznie niższa niż w latach 2006-2007. Również w przypadku pozostałych analiz, w których przedmiotem porównań były wyniki uzyskane w latach 2006-2007 oraz w roku 2015 uzyskane zostały interesujące wyniki, wskazujące na zmiany, jakie zaszły w omawianym zakresie.

Słowa kluczowe: poglądy na temat przedsiębiorczości, role i zamiary, szkoły średnie, kształcenie w zakresie przedsiębiorczości, międzynarodowość.

Follow-up research about juvenile degree school students' entrepreneur intentions and entrepreneur roles

Post-doc –study in the context of international entrepreneurship education

The purpose of the article is to find possible prospective entrepreneurial roles and intentions of second degree students. In addition, it is being studied whether the future entrepreneurial roles and intentions of high school students are different compared to the data obtained 10 years ago.

The aim of this quantitative study is to find out the following:

1. What kinds of future entrepreneurial roles and intentions have second degree students now?

2. What is the difference between the Finnish schools and the two Polish schools?
3. Are there differences between the different genders?
4. What is the effect of role models, that is, fatherhood, motherhood and kinship / friendship with entrepreneurship?

In addition, it is being studied

5. Whether the future entrepreneurial roles and intentions of high school students are different compared to the data obtained 10 years ago.

Demographic factors include gender, school, entrepreneurial and non-entrepreneurial background, as well as entrepreneurship of a close relative / friendship circle. The study produces comparative data from two different countries by comparing the entrepreneurial outlook.

The material was collected in autumn 2014 by a co-meter Nevanperä (2003). The meter and its components have been tested several times: Nevanperä & Kansikas (2008) and (2009), Nevanperä (2014) and at the University of Eastern Finland and Vaasa.

In research sections C and D, a total of 39 claims (future entrepreneurial roles and intentions of students) were factored into five factors to facilitate the processing of results. The Likert scale of 1-5 was used in the study. The reliables of variables (Cronbach alfas) were high except one (0.63-0.96).

There are a total of 324 respondents, of whom 100 are foreign. 38% of Finnish respondents are girls and 58% of foreign respondents are girls. Finnish students in the study are from 40 municipalities and cities in Finland.

In the 2006-2007 survey Teuva high school had 21 respondents, Kopernikus high school 112 respondents and Evangelical high school 31 respondents. Polish students live in Cieszyn town, in southern Poland and in the surrounding Silesian province

The study institutes are Suupohja Vocational Institute / Vocational College (92 respondents, 31% girls), Suupohja Vocational Institute / Commercial College (64 respondents, girls 47%), Suupohja Vocational Institute / Agricultural College (29 respondents, girls 18%). Teuva High School (39 respondents, 53% girls; year 2006 21 respondents, 5% girls), Polish Copernicus High School (61 respondents, 62% girls; year 2007 112, 52% girls) and Poland Evangelical High School (39 respondents, 51%; year 2007 31 respondents, 45% girls). The research data has been based on statistical means, deviations, meanings (variance analysis / ANOVA), linear regression analysis and t-test in University of Applied Sciences Seinäjoki.

There are considerable differences between educational institutions in attitudes towards future entrepreneurial roles and intentions. The future entrepreneurial roles and intentions of the Polish high school students are significantly more positive than the roles and intentions of the Finnish high school students. Gender and entrepreneurship background explain most young people's future entrepreneurial roles and intentions. Other background variables also seem to have an effect.

The explanation for the family entrepreneur's role and intention is the highest when considering the control variables. These explain 19 % of the variation. Relatively, most explains the father's entrepreneurial background and the second most gender (girl). Girls regard family business and continuing of the family business very significantly less than boys. Father's entrepreneurial attitude raises the mean very significantly compared to other students. Mother's entrepreneurial background also has an uplifting effect.

Subcontracting and business entrepreneurship are of interest to today's high school students. However, there are no significant differences between the reference years. The mean of family entrepreneurship in 2015 is almost significantly higher than in 2006-2007. Also in the case of other analyzes, in which the results of comparisons was the data acquired in 2006-2007 and in 2015, interesting results were obtained, indicating changes that have occurred in the discussed area.

Keywords: entrepreneurship views, roles and intentions, second degree, entrepreneurship education, internationality.

Appendix 1. Claims related to the average variables (factors).

I Team entrepreneur

After school and study (encircle own opinion):

What are you thinking about your possible entrepreneur role and intentions?

Although you would be sure, that entrepreneurship is not your kind, read all alternatives and answer them, because entrepreneur role and intentions can be well many type. Answer alternatives are:

- 1= completely different opinion
- 2= almost different opinion
- 3= I don't know
- 4= almost same opinion
- 5= completely same opinion

I start production activity practising company.....

I search for the finance to my business idea

- I try own product preparation
- I operate in the team, which aspires to develop new business ideas
- I develop privately new product or service.....
- I am going to invest to the private business dealings.....
- I start the company of the service industry
- I search cooperation partners for me to start business
- I am in search of active business dealings possibilities.....
- I start the trade of the shop company
- I intend to participate to the company establishing course.....
- I start expert company (I sell my skill)
- I develop commercial skill for me to start own business
- I develop my skill to be able to start own entrepreneurship.
 - I intend to study entrepreneurship by way of the apprenticeship contract
- I intend to participate to the company establishing course.....
- I intend to get patent to the invention..
- I get extra incomes by selling the products of the network economy

II Networking entrepreneur

As the network marketing entrepreneur, which sells products by way of their own friendship network (for example Tupperware,

Golden Products (the washing powders), Oriflame cosmetics)

As the cooperative society entrepreneur
which sells his skills as the part work of the cooperative society

As the expert entrepreneur, who's operation is based on
education and experience acquired through the sale of expertise.

As the interior entrepreneur who works
as the developer of the work community initiatively

As the interior entrepreneur who produces the innovation
on another's duty

As the interior entrepreneur who is working on another's duty
but the income are mainly commissions (bonus)

III Family entrepreneur

As the forestry entrepreneur, whos activity is based on
the care of own forest farmhouse

To continue the company of own parents
As the agriculture entrepreneur, whos activity is based on the care of
own farmhouse

I continue parents' entrepreneurship (company)

IV Subcontracting entrepreneur

As the subcontracting entrepreneur, who's activity is based on selling of the skill or production capacity to larger companies

I try own product preparation

As the inventor entrepreneur, whos activity is based on profiting of own handicraft

V Businessman entrepreneur

As the businessman entrepreneur, whos activity is based on trading and different business work

As the boss entrepreneur, who's activity is based on leading of own company with many employees

As the expert entrepreneur, whos operation is based on education and experience acquired through the sale of expertise.

As the scientist entrepreneur, which activity is based on learnt and self learnt and self commercializing of the developed scientific information.

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-0187-547X

Krajowe ramy kwalifikacji a twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich – relacja z badań

Wprowadzenie

Twórczość, czyli powoływanie do życia nowych, wartościowych, oryginalnych oraz użytecznych (działających w praktyce) rozwiązań¹ możliwa jest we wszystkich obszarach ludzkiego działania-także w obszarze pracy dydaktycznej. Przyjmuje tu specyficzną postać nowych koncepcji, metod i technik kształcenia, systemów oceniania uczniów, programów kształcenia w odniesieniu do różnych przedmiotów. W podjętych badaniach interesująca była dla mnie nie tylko specyfika i właściwości takich rozwiązań proponowanych przez wprowadzających je nauczycieli akademickich, ale przede wszystkim ich doświadczenia dotyczące twórczej pracy obejmującej proces wymyślenia, wdrażania i popularyzowania rozwiązań dydaktycznych, zarówno przed jak i po wprowadzeniu do polskiego szkolnictwa wyższego Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Istotne były dla mnie przede wszystkim znaczenia jakie tworzącym je zapisom nadawali badani dydaktycy i jak przekładały się one na ich pracę dydaktyczną. Celem niniejszego artykułu jest relacja z badań uwzględniających ten właśnie aspekt doświadczeń badanych nauczycieli.

Krajowe Ramy Kwalifikacji-główne założenia i cele

Krajowe Ramy Kwalifikacji zostały wprowadzone w Polsce do systemu szkolnictwa wyższego na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki

¹ Por. Różne definicje twórczości, w: K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013, s. 77-79.

i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r.² Oznaczają one „rozumiały w kontekście krajowym i międzynarodowym opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. W powyższym sformułowaniu słowo „kwalifikacja” jest rozumiane jako tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia na poziomie wyższym. Dokument taki, wydawany przez uprawnioną instytucję (uczelnę) poświadczają osiągnięcie określonych efektów kształcenia”³. W rozporządzeniu MNiSW zawarto opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w obszarach kształcenia w zakresie nauk: humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych i sztuki. Efekty te dotyczą trzech aspektów kształcenia w szkołach wyższych: 1) wiedzy; 2) umiejętności; 3) kompetencji. Główne argumenty za wprowadzeniem w Polsce (podobnie jak we wszystkich krajach Unii Europejskiej oraz wielu krajach spoza Unii) ram kwalifikacji wiążą się z takimi czynnikami jak:

1. Rosnąca mobilność obywateli Unii, odnosząca się zarówno do studentów, zachęcanych za pomocą systematycznie rosnących środków europejskich (Program Erasmus) do spędzenia choćby części czasu studiów w uczelni zagranicznej, jak też mobilność absolwentów uczelni i szkół innych typów na europejskim rynku pracy.
2. Coraz wyraźniej rysująca się potrzeba uwzględnienia perspektywy uczenia się przez całe życie, z czym wiązać mogą się wielokrotne powroty osób do systemu edukacji w celu wzbogacenia lub potwierdzenia swoich kwalifikacji. Aby uczynić te powroty możliwymi i efektywnymi, należy dobrze identyfikować i wykorzystać efekty wcześniejszego kształcenia, a następnie przedstawić – z perspektywy ram kwalifikacji – przyrost kompetencji osób uczących się.
3. Umasowienie w Polsce kształcenia na poziomie wyższym – co wiązało się z koniecznością zróżnicowania procesu kształcenia oraz wyrazistego sformułowania wymagań dyplomowych dla

² Zob. Znowelizowana ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. art. 2 ust. 1 pkt 18a.

³ A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* MNiSW, Warszawa 2011, s. 10.

każdego kierunku studiów, a w szczególności klarowne zróżnicowanie w tym zakresie dyplomów licencjata i magistra⁴.

Według zespołu opracowującego KRK odpowiednim dla tego narzędziem są właśnie Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz wdrażany wraz z nimi opis i podział efektów kształcenia, oznaczających „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów”⁵. W założeniach twórców koncepcji posługiwanie się językiem efektów kształcenia miało przyczynić się zarówno do monitorowania postępów osób studiujących, jak i określić wymagania, które należy spełnić, by uzyskać końcowy dyplom.

Warto dodać, że wprowadzone w Polsce Ramy Kwalifikacji (dla szkolnictwa wyższego i dla uczenia się przez całe życie) zostały zaprojektowane tak, aby ich poziomy odpowiadały poziomom ram europejskich⁶.

Zgodnie z założeniami twórców projektu wprowadzenie KRK miało przyczynić się do:

1. Zapewnienia porównywalności kwalifikacji uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami nadawanymi przez szkoły wyższe w innych krajach, zwłaszcza europejskich, a w efekcie ograniczenia problemów związanych z akceptacją i uznawalnością wykształcenia zdobytego w Polsce;
2. Zwiększenia różnorodności oraz poprawy jakości i stopnia dopasowania do potrzeb rynku pracy, a szerzej – potrzeb społecznych, oferty edukacyjnej polskich uczelni, a także lepszego dopasowania programów kształcenia do oczekiwań i predyspozycji osób uczących się (co jest szczególnie istotne w warunkach kształcenia masowego), a w konsekwencji doprowadzić

⁴ B. Kudrycka, *Dlaczego wprowadzamy Krajowe Ramy Kwalifikacji w polskim szkolnictwie wyższym?* w: A. Kraśniewski, dz. cyt., s. 5-6.

⁵ <https://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji/>

⁶ Poziomy w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego odpowiadają trzem poziomom wyróżnionym w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, ukształtowanych jako efekt procesu bolońskiego, – poziomy w Polskiej Ramie Kwalifikacji odpowiadają ośmiu poziomom wyróżnionym w Europejskich Ramach Kwalifikacji (dla uczenia się przez całe życie), zdefiniowanych w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej, por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 5 maja 2008 r.

do większego zróżnicowania kompetencji absolwentów i zwiększenia ich „zatrudnialności”⁷.

Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich-zarys badań własnych

W badaniach dotyczących doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej rozumianej przeze mnie jako – świadomie podejmowane przez nauczyciela działania mające na celu wdrażanie oraz popularyzowanie nowych (dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni) rozwiązań metodycznych i organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów⁸ wykorzystałam podejście teoretyczno-metodologiczne Howarda E. Grubera- *The Evolving Systems Approach to Creative Work*⁹. Teoria ta opisuje i analizuje ewolucję różnych aspektów twórczości wykorzystując rekonstrukcję historyczną dotyczącą wielu kontekstów, w których człowiek prowadzi działalność (zadania, praca, rodzina, świat prywatny). Powstała na bazie analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki. Jak pisze Krzysztof J. Szmidt w badaniach prowadzonych przez Howarda E. Grubera „przedmiotem analizy są dane biograficzne i autobiograficzne, szkice, notatki zawierające idee pomysłów twórczych, produkty cząstkowe, które pozwalają na rekonstrukcję dwóch ważnych elementów twórczej pracy:

1. koncepcji poznawczej struktury dzieła;
2. wzoru organizacji działania służącego realizacji dzieła”¹⁰.

Teoria *The Evolving Systems Approach to Creative Work* mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego. W badaniach prowadzonych przez Howarda E. Grubera i jego uczniów konstruktywizm jest obecny

⁷ A. Karpiński, dz. cyt., s. 12.

⁸ Nawiązując do teorii Romana Schulza przyjmuję, że w obszarze wyników twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich mieszczą się zarówno: adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań oraz autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych-por.: R. Schulz, dz. cyt., 1994, s. 84.

⁹ Por.: H. E. Gruber, *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie” 1985 nr 54, s. 167-185, tegoż: *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, „Creativity Research Journal” 1988 nr 1; H. E. Gruber, S. N. Davis, *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking*, w: (red.) R. J. Sternberg, *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

¹⁰ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 355.

zarówno w obszarze ontologicznym, epistemologicznym jak i metodologicznym¹¹. Konstruktywistyczny paradygmat przyjmuje relatywistyczną ontologię (zakładającą wielość rzeczywistości), subiektywistyczną epistemologię (poznający i badany współtworzą rozumienia) oraz naturalistyczny (badanie w naturalnym środowisku badanego) zespół metodologicznych procedur¹². Konstruktywizm wiąże się z paradygmatem interpretacyjnym¹³. Zgodnie z założeniami konstruktywizmu „jednostki dążą do zrozumienia świata, w którym żyją i pracują, nadając swoim doświadczeniom subiektywne znaczenia zorientowane na pewne przedmioty i zjawiska”¹⁴. Paradygmat ten implikuje tezę, iż „ludzie wchodzą w kontakt ze światem i nadają mu sens z własnej perspektywy historycznej i kulturowej (...). Starając się zrozumieć kontekst, czyli uwarunkowania jakim podlegają uczestnicy badań jakościowych badacze wchodzą w ów kontekst i osobiście zbierają informacje, które następnie poddają interpretacji”¹⁵.

Teoria ta ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to zatem kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji”¹⁶. Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje czynników¹⁷.

Podążając za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego w badaniach zastosowana została metoda studium indywidualnych przypadków.

¹¹ Por. K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, w: (red.) E. Dubas, W. Świtalski *Uczenie się z biografii innych. Biografia i badanie biografii*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014.

¹² N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: (red.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 52.

¹³ Tamże, s. 27.

¹⁴ J. W. Creswel, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013, s. 33.

¹⁵ Tamże, s. 34.

¹⁶ L. von Bertalanffy, *General Systems Theory*, Foundation Development, New York 1960, za: K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992, s. 13.

¹⁷ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk, s. 173.

Główne problemy badawcze sformułowane zostały następująco:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje wykorzystując teorię *The Evolving Systems Approach to Creative Work* H. E. Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne ze strony studentów i współpracowników jakich doświadczają badani a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojej pracy dydaktycznej. Interesujące były dla mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji. Właśnie do tego fragmentu badań nawiązuję w niniejszym artykule. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej – jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach postawiłam również problem badawczy dotyczący tego zagadnienia:

1. Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?
2. Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

W nawiązaniu do klasyfikacji poziomów twórczości według Irvinga A. Taylora twórczą pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich sytuuję w obrębie twórczości innowacyjnej¹⁸ nastawionej na udoskonalanie, modyfikację tego co istnieje oraz tworzenie własnych, autorskich rozwiązań dydaktycznych. Niezwykle ważny jest kontekst tego specyficznego rodzaju twórczości obejmujący środowisko szkoły wyższej, którego funkcjonowanie regulowane jest przez akty prawne, takie jak Ustawa o Szkolnictwie Wyższym, statuty uczelni, rozporządzenia Rektora, Dziekanów. Środowisko to współtworzone jest przez społeczność akademicką obejmującą władze uczelni, kadrę akademicką i studentów. Elementy te są częścią systemu w obrębie którego nauczyciel akademicki pracuje i podejmuje decyzję

¹⁸ Por. K. J. Szmidt, dz. cyt., 2007, s. 73.

o byciu i kształceniu „tak jak wszyscy/większość” albo o byciu i kształceniu „innym” od powszechnego-alternatywnym, związanym z poszukiwaniem, wymyślaniem, wdrażaniem i popularyzowaniem nowych rozwiązań dydaktycznych. W myśl ustawy o szkolnictwie wyższym z 2005 r. nauczyciele akademicki są zobowiązani do twórczej pracy naukowej oraz kształcenia. Twórcze działania w obszarze dydaktyki akademickiej nie są w ustawie wymienione jako obligatoryjne. Nie są również tak premiowane jak twórcza aktywność badawczo-naukowa. Nie uzyskuje się za nią cennych „punktów” ważnych przy ocenie nauczyciela akademickiego¹⁹. Ten rodzaj twórczości nie jest również szeroko eksplorowany przez badaczy co dla autorki opisywanych badań stanowiło dodatkowy argument za: poznaniem, opisem, analizą i interpretacją doświadczeń nauczycieli akademickich-autorów i propagatorów innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych²⁰. W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od 5 lat²¹ wprowadzają takie rozwiązania w pracy ze studentami. Dobór osób do badań odbywał się przy zastosowaniu metody „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania”²².

Dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane²³, analiza treści publikacji

¹⁹ Por. K. J. Szmids, *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017, s. 87-88.

²⁰ Innowacyjne rozwiązania dydaktyczne definiuję jako rozwiązania nowe: dla ich autora i danej uczelni a przy tym wartościowe (sprzyjające efektywnej realizacji zadań dydaktycznych np. zapamiętywaniu informacji, notowaniu, motywowaniu do nauki, rozwijaniu umiejętności społecznych, twórczych itp.) i użyteczne (możliwe do zastosowania w różnych uczelniach wyższych i na różnych zajęciach (wykład, ćwiczenia, konwersatoria).

²¹ H. E. Gruber dowodzi, że twórcza praca w każdej dziedzinie trwa latami. Długotrwałość obok ukierunkowania na cel jest jedną z jej cech immanentnych. Realizowane przez badacza i jego współpracowników przez ponad 30 lata badania nad twórczą pracą osób kratywnych pozwoliły mu stwierdzić, że twórcza praca związana z nabywaniem wiedzy i umiejętności z danego obszaru a także projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań obejmuje czas przynajmniej 5 lat, por. H. E. Gruber, *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: (red.) H. E. Gruber, D. B. Wallace, *Creative People at Work*, Oxford University, New York 1989, s. 25.

²² Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 61.

²³ S. Kvale, *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2014.

naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych prowadzonych przez badanych nauczycieli.

Znaczenia KRK dla twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli

W podjętych przeze mnie badaniach szczególnie interesujące były dla mnie znaczenia jakie badani nadają wprowadzonym w 2011 r. Krajowym Ramom Kwalifikacji oraz ich doświadczenia w twórczej pracy dydaktycznej „przed” i „po” wejściu ich zapisów w życie. W uzyskanych wypowiedziach dało się zauważyć wiele łączących je prawidłowości. Zostały one uporządkowane i przedstawione w dalszej części tekstu.

Szczytne zamiary-frustrujące wykonanie

Rozmówcy w swoich relacjach podkreślali odczuwany rozdźwięk pomiędzy ideą przyświecającą założeniom KRK, którą w wielu aspektach oceniali jako słuszną a sposobem wprowadzenia jej w życie a także odmiennymi od założonych skutkami tej reformy.

Pomysł był bardzo dobry, koncentrował się, na celach, tyle tylko że zrobiliśmy to po swojemu. Skoncentrowanie na dużych przedmiotach nie istnieje. Same cele kształcenia były bardzo sensownie zrobione, co z tego, skoro to nie wraca? Co z tego, że napiszę sylabus, jak do mnie to nie wraca? Być może poszło to bardziej w formę a nie w treść. Przedmioty są malutkie, ja gdzieś tam wybieram z przedmiotu cele, które się nie sumują. Nie myślimy kategoriami kształcenia na kierunku studenta, tylko realizowania przedmiotu żeby się zgadzało w tabelkach. Wypaczone jest to zupełnie, bez sensu.

Stanisław Czachorowski²⁴

Podobne głosy można usłyszeć w publikacji Ryszarda Tadeusiewicza i Antoniego Ligęzy, którzy – podając wiele przykładów – przekonują, że

²⁴ Prof. dr hab. Stanisław Czachorowski: od kilkudziesięciu lat wprowadza i stosuje na zajęciach ze studentami techniki kształcenia wykorzystujące myślenie wizualne: mapy myśli, notatki rysunkowe („rysnotki”), teczki tematyczne wykorzystujące różne rozwiązania rysunkowe i techniczne („lapbooki”). Innowacyjne rozwiązania dydaktyczne stosuje na seminariach dyplomowych (np. projekt „Nauka w puszcze”) a także na wykładach („Teatr Kamishibai”).

KRK jest klarownym przykładem pokazującym, jak dobre intencje i słuszne założenia mogą być wypaczone w praktycznej realizacji²⁵.

„Papierowe zmiany”

Badani nauczyciele akademicy zwracali uwagę na to, że zapowiadane w ustawie zmiany jakie miały nastąpić po wprowadzeniu w życie KRK pozostały w ich odczuciu jedynie na poziomie dokumentacji, którą postrzegają obecnie jako rozszerzoną i bardziej skomplikowaną w porównaniu do obowiązujących wcześniej programów nauczania zawierających informacje o celach, treściach danego przedmiotu, stosowanych metodach i technikach kształcenia, ale bez dodatkowego (poza celami) odniesienia do efektów kształcenia w aspekcie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

To wszystko znowu zostało na papierze i znowu nic się z tym nie dzieje. KRK odczuwam jako nic się nie zmieniło. Nic się nie stało. Czyli wszystko zostało na etapie sylabusów.

Kamila Witerska²⁶

Podobnego zdania są również inni dydaktycy biorący udział w badaniach.

To jest jeden z moich obowiązków-ta odpowiedzialność za te wszystkie papiery i sylabusy. To dodaje mi stresu, czy dobrze to ogarnę, ale zespół dydaktyków mi pomaga, to jest jedyne ograniczenie mojej wolności, że to trzeba dobrze, idelanie spasować.

Elżbieta Dul-Ledwosińska²⁷

Jeżeli chodzi o KRK to jest kwestia tego, że musimy to lepiej opisać. Nie powiedziałabym, żeby mnie to uskrzydliło, to wymaga wielu procedur, dokumentacji, jest to kwestia zapisywania tego. To mi w niczym

²⁵ R. Tadeusiewicz, A. Ligęza, *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Nauka” 2014 nr 1 (14), s. 46.

²⁶ Dr Kamila Witerska, autorka kilkunastu nowych technik i ćwiczeń dramatycznych, np. „Hybrydy”, „Kejsy” i inne, które stosuje w pracy ze studentami podczas zajęć dydaktycznych i warsztatów gościnnych na różnych uczelniach. Por.: K. Witerska, *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011; tejsze: *Drama: przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014; tejsze: *Teatr Forum: drama, edukacja rówieśnicza, profilaktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

²⁷ E. Dul-Ledwosińska, w pracy dydaktycznej ze studentami stosuje rozwiązania dydaktyczne inspirowane modelem „Design Thinking” („Metapersona”, „Mind Mapping” i inne).

nie przeszkadza, trochę więcej czasu trzeba poświęcić na to, żeby przygotować na przykład sylabusy.

Małgorzata Markiewicz²⁸

Badani nauczyciele akademicy stosując już przed wprowadzeniem KRK rozwiązania dydaktyczne ukierunkowane na rozwój wiedzy, umiejętności a także kompetencji społecznych studentów (w zależności od badanego przypadku: stymulowanie twórczego/krytycznego myślenia typowego dla postawy twórczej, rozwijanie zdolności komunikacyjnych związanych z postawą dialogu, rozwijanie zdolności do współpracy w zespole, kształtowanie empatii i inne) po ich ogłoszeniu nie odczuwali konieczności wprowadzenia zmian w obszarze metodycznym swojej pracy. Zostali jednak zobligowani do przygotowywania na nowo dokumentacji towarzyszącej podejmowanym działaniom dydaktycznym. Obwarowane złożonymi wymaganiami nowe sylabusy stały się dla nich z jednej strony symbolem wprowadzenia KRK, z drugiej zaś przyczyniły się do poczucia, iż oprócz zmian w zapisie ich działania nie zmieniły się. KRK ani nie ułatwiły im twórczej pracy dydaktycznej ani jej nie zahamowały.

„Bez kontroli”

W odczuciu dydaktyków biorących udział w badaniu, proces wdrażania KRK odbywał się bez wsparcia merytorycznego ze strony organów ustawodawczych. Brakowało im możliwości dyskusowania o proponowanych zmianach a także udziału w wypracowywaniu jak najlepszych, sensowych i naprawdę działających rozwiązań. Nauczycielom towarzyszy także poczucie braku kontroli nad funkcjonowaniem tego systemu.

Jak to się przekłada na prowadzenie tych przedmiotów-to nie jest dobrze monitorowane. Wykładowcy nie mają takiego wsparcia jak oni mają to robić później. Jak ktoś tradycyjnie przekazywał wiedzę i miał wykład przez parę lat a teraz ma uczyć kompetencji społecznych ale jemu się nie mówi jak ma to robić.

K. Witerska

²⁸ Dr Małgorzata Markiewicz w pracy dydaktycznej ze studentami wypracowała model stosowania metody kształcenia Case Study. Por.: M. Markiewicz, J. Bednarz, *Application of case study method*, w: (red.) W. Bizon, A. Poszewiecki, *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013, s. 43-54.

Jak zauważali dydaktycy, mimo, iż od wprowadzenia KRK minęło już kilka lat, nadal nie widzą oni postępów w odniesieniu do możliwości realnego weryfikowania stopnia osiągnięcia założonych efektów kształcenia.

KRK w żaden sposób nie jest konsekwentnie realizowana, tym bardziej sprawdzana. Rezultaty są równie fikcyjne.

Eugeniusz Józefowski²⁹

Również R. Tadeusiewicz i A. Ligęza podkreślają w swoim artykule, iż przy opracowywaniu KRK nie podano „żadnego sposobu realnej oceny kwalifikacji i umiejętności absolwenta (pomiaru na poziomie uczelni) ani też sposobu weryfikacji tych kwalifikacji i umiejętności (przez tzw. interesariuszy zewnętrznych, pracodawców). Nie zdefiniowano też żadnej metodologii porównywania kompetencji oraz oceny, czy kandydat realnie spełnia wyspecyfikowane wymagania”³⁰. Dodają, że „arsenał środków, a więc formy prowadzenia zajęć oraz możliwości weryfikacji wiedzy studenta, pozostały bez zmian. W KRK (...) pominięto temat weryfikacji i oceny wiedzy i umiejętności studentów, w tym głównie form i metod egzaminowania. A przecież bez wyczerpujących i czasochłonnych egzaminów nie da się określić jednoznacznie, czy dana wiedza i umiejętności są udziałem studenta”³¹.

W odniesieniu do tych wypowiedzi warto wskazać, że kwestia weryfikowalności efektów kształcenia została poruszona przez zespół pracujący nad założeniami i wprowadzeniem KRK. Zgodnie z ustaleniami teoretycznymi ujęte w KRK „efekty kształcenia powinny być sprawdzalne (mieralne, weryfikowalne). Postulat ten odnosi się jednak przede wszystkim do efektów zdefiniowanych przez uczelnię dla konkretnego programu studiów (kiedy to sposób i procedury weryfikacji, czy student osiągnął zamierzone efekty kształcenia, mogą być rozpatrywane w powiązaniu z przyjętymi technikami nauczania), a w znacznie mniejszym stopniu do efektów zdefiniowanych dla danego obszaru kształcenia.

²⁹ Prof. zw. dr hab. Eugeniusz Józefowski, od ponad 30 lat prowadzi według autorskiego modelu warsztaty twórcze przy kreacjach plastycznych. Ich odbiorcami są studenci a także uczniowie niższych szczebli edukacji, nauczyciele oraz przedstawiciele innych grup zawodowych. Por.: E. Józefowski, *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017; E. Józefowski, J. Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wydawnictwo Drukarnia JAKS, Wrocław 2015; E. Józefowski, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.

³⁰ R. Tadeusiewicz, A. Ligęza, dz. cyt., s. 52.

³¹ Tamże.

Nie wyklucza to możliwości opracowania – w ramach dalszych prac nad wdrożeniem KRK – wskazówek i przykładów, charakterystycznych dla wyodrębnionych obszarów kształcenia, które pomogłyby uczelniom zrealizować to zadanie, a także prezentowania i rozpowszechniania przykładów dobrych praktyk w tym zakresie³². W zapisie tym zabrakło jednak – co zostało podkreślone również przez rozmówców w badaniach – konkretnych wskazań jak stwierdzić, czy założone efekty kształcenia – zwłaszcza w odniesieniu do kompetencji – zostały osiągnięte i w jakim stopniu udało się to zadanie zrealizować.

Zadowolenie z legitymizacji kształtowania postaw studentów

Rozmówcy w wywiadach podkreślali, że ważne było dla nich zwrócenie w KRK uwagi na obszar zarówno praktycznych umiejętności jak i kompetencji społecznych studentów.

Myszę, że ramy kwalifikacji dały jedną rzecz: mianowicie do tej pory rzeczywiście skupialiśmy się na wiedzy, a one nam uświadomiły, że są jeszcze umiejętności i kompetencje. Wiedza jest rzeczą najważniejszą i punktem wyjścia. Następnie na to trzeba nałożyć te umiejętności jej wykorzystania. Metoda case study idealnie się tu wpisuje.

M. Markiewicz

Co ciekawe efekt ten pojawił się w odniesieniu do rozwiązań dydaktycznych związanych z różnymi – stosowanymi przez badanych dydaktyków – metodami kształcenia, takimi jak: drama, case study, warsztaty z odniesieniami autobiograficznymi, warsztaty z dociekań filozoficznych, gry dydaktyczne, Design Thinking i inne.

Nie ma przynajmniej kłopotów z naciąganiem tego co się dzieje na zajęciach z tymi kompetencjami społecznymi. I one rzeczywiście są spełniane w tej grywalizacji. Skutecznie bez jakichś wygibasów umysłowych, logicznych jak to sformułować żeby dowieść, że ten efekt został spełniony. On jest spełniany bardzo często.

Wojciech Glac³³

³² Por.: E. Chmielecka (red.), *Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*: publikacja zrealizowana w ramach Projektu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Warszawa 2010, s. 4.

³³ Dr Wojciech Glac: na zajęciach ze studentami stosuje autorskie gry dydaktyczne, np. „Euforyna”, „Six feet under”, a także zgrywalizowany system oceniania studentów.

Podobnie na ten temat wypowiada się również Kamila Lasocińska³⁴:

Zawarte w KRK zapisy dotyczące umiejętności i kompetencji:... rozumie..., jest wrażliwy..., podejmuje refleksję nad czymś..., one uzasadniają moje działania, więc to się wpisuje w to co ja robię.

Charakterystyczne dla badanych nauczycieli jest to, że rozwiązania dydaktyczne z wykorzystaniem metod i technik kształcenia umożliwiających rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji stosowali na długo przed wprowadzeniem KRK. Robili to z własnej inicjatywy w przekonaniu o słuszności podejmowanych działań ukierunkowanych na kształtowanie różnego rodzaju postaw: twórczych, związanych z empatią, myśleniem krytycznym, otwartością na inne punkty widzenia itp. Dydaktykom niejednokrotnie towarzyszyło jednak poczucie działania w tym obszarze „na własną rękę” bez zaleceń i uzasadnień formalnych. Wprowadzenie KRK, w których zwrócono uwagę na doniosłość kształtowania kompetencji i postaw studentów utwierdziło ich jeszcze silniej w poczuciu adekwatności proponowanych rozwiązań. Z jednej strony zrodziło satysfakcję, że „ja już to robiłam/robię” z drugiej przyniosło uzasadnienie i uprawomocnienie dla tych działań. Tendencję tę obrazuje wypowiedź Aldony Pobojewskiej³⁵:

Ja byłam do tego można powiedzieć przygotowana. Bardzo łatwo było mi to wszystko wypełniać. Ja miałam opracowane te kompetencje, ponieważ te zajęcia są nastawione na rozwój kompetencji, ja to miałam przemyślane. I dla mnie to nie stanowiło żadnej trudności: przystosowanie się do tego, wyeksplikowanie i wpisanie się w ten schemat. Teraz to już nie jest przemyślane, tak jak przeze mnie na przykład i nie jest to jakąś egzotyką, to że ja tutaj stawiam na kompetencje, tylko stało się to obowiązkiem.

Jak podkreślają Renata Górska i Hanna Solarczyk-Szwec w swoim opracowaniu dotyczącym znaczenia kompetencji w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie: „w Europejskiej

³⁴ Dr Kamila Lasocińska: autorka modelu zajęć dydaktycznych z odniesieniami autobiograficznymi. Por.: K. Lasocińska, J. Wawrzyniak, *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Łódź 2013.

³⁵ Prof. dr hab. Aldona Pobojewska, na zajęciach ze studentami prowadzi według autorskiego modelu Warsztaty z dociekań filozoficznych. Por.: A. Pobojewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)* w: (red.) A. Pobojewska, *Filozofia-eedukacja interaktywna: metody, środki, scenariusze*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, s. 171-206.

Ramię Kwalifikacji efekty uczenia się zdefiniowane w kolumnie kompetencje wiążą się wyraźnie z zadaniami o charakterze adaptacyjnym (zawodowym), natomiast w Polskiej Ramie Kwalifikacji przyjęto szersze rozumienie kompetencji czego wyrazem jest zaakcentowanie szczególnych potrzeb Polski i Polaków w zakresie kompetencji społecznych. Wynikają one tak z potocznej obserwacji, jak i naukowej diagnozy obszarów składających się na kapitał społeczny, tj. deficytów w zakresie: zaufania społecznego, poziomu aktywności obywatelskiej, struktury organizacji pozarządowych, potencjału kulturowego i kreatywnego oraz postaw i wyznawanych wartości. Szczególnym zadaniem edukacji jest formowanie tzw. klasy kreatywnej³⁶, która przyczyni się do przekształcenia kapitału przetrwania w kapitał rozwoju (Raport Polska 2030). Kluczem do tego jest rozwijanie w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej kompetencji społecznych umożliwiających pełnienie emancypacyjnej i krytycznej roli we wspólnocie³⁷.

Badani nauczyciele akademicki w swoich działaniach dydaktycznych ukierunkowanych nie tylko na umożliwienie studentom zdobywania wiedzy w sposób ciekawy, niestereotypowy ale i na rozwijanie w nich umiejętności oraz kompetencji wyprzedzili więc niejako zapisy zawarte w KRK. Stosowali je na długo przed ich ogłoszeniem, realizują w dalszym ciągu po publikacji rozporządzenia. W nowej rzeczywistości – tak jak wcześniej – towarzyszy im poczucie słuszności podejmowanych działań, ale obecnie w połączeniu z formalnym uzasadnieniem dla ich realizacji.

„Ramy” odmienne dla poszczególnych przypadków: odpowiednie, elastyczne, „zbyt ciasne”

W odniesieniu do sposobu sformułowania efektów kształcenia w KRK badani dydaktycy mieli różne odczucia. Niektórzy w obowiązujących zapisach

³⁶ Termin „klasa kreatywna” został wprowadzony przez Richarda Floridę. Uważa on, że „rdzeń klasy kreatywnej tworzą naukowcy, inżynierowie, architekci, projektanci, ludzie pracujący w szkolnictwie i rozrywce, artyści i muzycy czyli ludzie, których funkcją ekonomiczną jest tworzenie nowych idei i pomysłów, nowych technologii i nowych treści kreatywnych. Wokół tego rdzenia klasa kreatywna gromadzi szerszą grupę kreatywnych profesjonalistów w zakresie biznesu i finansów, prawa, ochrony zdrowia i dziedzin pokrewnych. Ludzie ci zajmują się kompleksowym rozwiązywaniem problemów, co wymaga dużej dozy niezależnej oceny sytuacji oraz wysokiego poziomu wykształcenia i kapitału ludzkiego”-R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010, s. 31.

³⁷ R.Górska, H. Solarczyk-Szwec, *O kompetencjach w kontekście polskiej ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012 nr 2, s. 32.

dostrzegali wystarczająco dużo przestrzeni umożliwiającej podejmowanie twórczych działań dydaktycznych.

Nasze ramy, na kierunku artystycznym pozwalają nam działać jak my chcemy. Są tak ujęte, że w ogóle nas nie ograniczają. Dają dużo wolności.

E. Dul-Ledwośńska

Pojawiały się jednak również głosy, że niekiedy ujęte ramami efekty kształcenia wydają się ograniczające dla nauczycieli akademickich.

Jak są te efekty kształcenia dla tych kierunków gdzie ja wykładam, to one są ustalone z góry. Jest spis różnych efektów, które trzeba wykorzystywać i one mi się zawsze wydawały jakieś takie...za ciasne. Staram się aby w tej gamifikacji wszystkie zadania, które są wykonywane jak najbardziej wypełniały te wszystkie efekty które są założone.

W. Glac

W odniesieniu do KRK podobnie jak wobec innych trudności i ograniczeń nauczyciele akademicy stosujący twórcze rozwiązania dydaktyczne starają się poszukiwać skutecznych pomysłów na pogodzenie wymogów formalnych ze swoimi działaniami, które w wielu aspektach (metody, techniki, system oceniania) noszą znamiona niekonwencjonalności.

Dopóki jestem w stanie samodzielnie formułować efekty kształcenia dla przedmiotu, to mogę sobie je tak zrobić, żeby nie były dla mnie ograniczeniem. A ta cała nadbudowa, która jest wyżej: te punkty, ECTS, efekty kierunkowe, przydział do przedmiotów nie ma przełożenia na to jak pracujemy ze studentami na zajęciach. Na szczęście.

M. Mochocki³⁸

Badani nauczyciele akademicy realizując swoją pracę dydaktyczną w sposób twórczy szukają w KRK zapisów uzasadniających swoje działania. Z kolei w tych przypadkach i aspektach kiedy „ramy” wydają się być „za ciasne” starają się – nie burząc ich – samodzielnie

³⁸ Dr Michał Mochocki: na zajęciach ze studentami stosuje LARPy, zgamifikowany system oceniania, wykres Gaanta. Por.: M. Mochocki, *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 2009 nr 1; tegoż, *Edu-larp as revision of subject-matter knowledge*, „International Journal of Role-Playing” 2013 nr 4, s. 55-75.

formułować cele podejmowanych działań dydaktycznych związane z przyjętą przez siebie nadrzędną wizją, ideą i celem własnej pracy: „Uczyć inaczej”³⁹. Wy tłumaczenie dla tego typu działań podejmowanych przez nauczycieli odnaleźć można w teorii H. E. Grubera, który uważa, że osoba wykonująca twórczą pracę aktywnie i świadomie konstruuje środowisko pracy i różne jego aspekty, tak by pasowały do wymagań realizowanego przez nią projektu. Nie poddaje się biernie stanowi jaki jest, ale dopasowuje panujące warunki do swojej pracy: związanych z nią zamiarów i sposobów działania⁴⁰.

W opiniach nauczycieli akademickich biorących udział w badaniach zapisy efektów kształcenia obowiązujące w KRK są konstruktem teoretycznym, któremu należy przyznać rację w odniesieniu do przyświecającej mu idei i który legitymizuje podejmowaną przez nich pracę na rzecz rozwijania wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów. Silne zaangażowanie dydaktyków w proces kształcenia związany z wprowadzaniem nowych rozwiązań dydaktycznych budzi w nich jednak niekiedy poczucie, że ramy te są zbyt hermetyczne, nie przystające do rzeczywistości, a przez to fikcyjne. Stan ten nie zatrzymuje ich jednak w dalszej twórczej pracy.

Jak tłumaczy H. E. Gruber: celowość działania osoby wykonującej twórczą pracę oznacza nie tylko, że wie ona do czego i w jakim kierunku zmierza. Oznacza to również, że nie można jej łatwo odchylić od tego wybranego kursu⁴¹. Wykonuje ona więc twórcze działania mimo różnego rodzaju przeszkód i ograniczeń a niejednokrotnie przy świadomym sprzeciwie wobec nich⁴².

Podsumowanie

Nauczyciele akademicy biorący udział w badaniach podkreślali, że wprowadzenie KRK nie przyczyniło się w ich przypadku do wprowadzenia zmian w zakresie stosowanych metod, czy technik kształcenia. Tak jak implementowali innowacyjne rozwiązania dydaktyczne przed wprowadzeniem

³⁹ Typowy dla badanych nauczycieli akademickich cel własnej pracy dydaktycznej „Uczyć inaczej” w poszczególnych przypadkach oznaczał: alternatywnie w stosunku do nauczania tradycyjnego/podającego, skutecznie, twórczo, nowocześnie-z wykorzystaniem nowych, efektywnych narzędzi dydaktycznych-źródło: badania własne.

⁴⁰ Por. H. E. Gruber, dz. cyt., 1989, s. 13, 14, 16.

⁴¹ Por. Tamże, s. 18.

⁴² Por. H. E. Gruber, *Creativity and Human Survival*, w: (red.) Gruber H. E., Wallace D. B., dz. cyt., Oxford University Press, New York 1989, s. 288-289.

KRK tak czynią to dalej, w podobny sposób – chociaż z większym niż wcześniej poczuciem – adekwatności proponowanych rozwiązań w odniesieniu do obszaru kompetencji społecznych studentów. Badani dydaktycy dalej „robią swoje”: poszukują, implementują i popularyzują proponowane rozwiązania dydaktyczne, poświęcają więcej czasu jedynie na właściwe przygotowanie sylabusów do poszczególnych przedmiotów. W spojrzeniu na KRK towarzyszy im poczucie „papierowych” zmian jakie zaszły pod wpływem ich wprowadzenia do polskiego szkolnictwa wyższego a także rozdzwieku między założeniami jakie towarzyszyły tej reformie a jej realizacją w praktyce, która w ich odczuciach nie przyniosła ani nauczycielom akademickim ani studentom realnych korzyści.

Bibliografia:

- Chmielecka E. (red.), *Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*: publikacja zrealizowana w ramach Projektu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Warszawa 2010.
- Creswel J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2013.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: (red.) N. K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, tom1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 19-76.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1992.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2010.
- Górska R., Solarczyk-Szwec H., *O kompetencjach w kontekście polskiej ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012 nr 2 (67), s. 27-41.
- Gruber H. E., *Creativity and Human Survival*, w: (red.), H. E. Gruber, D. B. Wallace, *Creative People at Work*, Oxford University Press, New York 1989, s. 286-296.
- Gruber H. E., Davis S. N., *Inching our way up Mount Olympus: The Evolving-Systems Approach to Creative Thinking*, w: (red.) R. J. Sternberg, *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1988, s. 243-69.

- Gruber H. E., *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie” 1985 nr 53, s. 167-185.
- Gruber H. E., *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: „Creativity Research Journal” 1988 nr 1, s. 27-51.
- Gruber H. E., *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: (red.) H. E. Gruber, D. B. Wallace, *Creative People at Work*, Oxford University, New York 1989, s. 12-35.
- Józefowski E., *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2009.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wydawnictwo Drukarnia JAKS, Wrocław 2015.
- Józefowski E., *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.
- Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011.
- Kudrycka B., *Dlaczego wprowadzamy Krajowe Ramy Kwalifikacji w polskim szkolnictwie wyższym?* w: A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011, s. 5-6.
- Kvale S., *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2014.
- Lasocińska K., Wawrzyniak J., *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Łódź 2013.
- Markiewicz M., Bednarz J., *Application of case study method*, w: (red.) W. Bizon, A. Poszewiecki, *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2013, s. 43-54.
- Mochocki M., *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 2009 nr 1, s. 177-189.
- Mochocki M., *Edu-larp as revision of subject-matter knowledge*, „International Journal of Role-Playing” 2013, nr 4, s. 55-75.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2005.
- Pobojewska A., *Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko)* w: (red.) A. Pobojewska, *Filozofia-edukacja interaktywna: metody, środki, scenariusze*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, s. 171-206.

- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 1994.
- Szmidt K. J., *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017.
- Szmidt K. J., Modrzejewska-Świgulska M., *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, w: (red.) E. Dubas, W. Świtalski *Uczenie się z biografii innych. Biografia i badanie biografii*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2014, s. 13-38.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013.
- Tadeusiewicz R., Ligęza A., *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Nauka” 2014 nr 1 (14), s. 43-57.
- Witerska K., *Drama: przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Witerska K., *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Witerska K., *Teatr Forum: drama, edukacja rówieśnicza, profilaktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
-

National qualification framework and creative didactic work – academic teachers’ experiences - report from research

The aim of this article is to present excerpts from results of research concerning academic teachers’ experiences in the field of creative didactic work in the context of National Qualification Framework (introduced in 2011). Research was conducted in line with Howard Gruber’s theoretical-methodological approach *The evolving systems approach to creative work*. For the author of the research the most important were individual meanings given by academic teachers to sentences in the document. It was also significant to observe how teachers implement these meanings in their didactic work regarding: invention, implementation and promotion of new didactic solutions including: concepts, methods, techniques, original models of workshops, students’ grading systems etc.

Keywords: creative didactic work, National Qualification Framework, theory The Evolving Systems Approach to Creative Work.

Krajowe ramy kwalifikacji a twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich – relacja z badań

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja fragmentów wyników badań dotyczących doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej w kontekście wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji. Dla autorki badań – prowadzonych zgodnie z podejściem teoretyczno-metodologicznym *The evolving systems approach to creative work* Howarda E. Grubera szczególnie istotne były indywidualne znaczenia jakie badani nauczyciele nadają zapisom zawartym w dokumencie i jak przekładają się one na ich pracę dydaktyczną związaną z wymyślaniem/wdrażaniem i popularyzowaniem nowych rozwiązań dydaktycznych obejmujących: koncepcje, metody, techniki kształcenia, autorskie modele warsztatów, systemy oceniania studentów itp.

Słowa kluczowe: twórcza praca dydaktyczna, KRK, teoria *The Evolving Systems Approach to creative work*.

Agnieszka Szymańska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID 0000-0001-9976-0410

Strategia Badania Doświadczenia Dzieci na przykładzie sytuacji hamowania ich aktywności

W naukach pedagogicznych jak i psychologicznych ludzkie doświadczenie jest podstawowym przedmiotem analizy¹. Jego deskrypcja stanowi cel nauk psychologicznych². Ewaluacja programów nauczania, jak również doboru metod interwencji psychologicznych opiera się głównie na analizie doświadczenia³. Doświadczenie ludzkie jest zatem centralnym ogniwem zainteresowania tych dyscyplin, w których stanowi wyznacznik, według którego dokonuje się wartościowania zewnętrznych zdarzeń, modeli pracy z ludźmi, metod interwencji psychoterapeutycznych wystąpienia korzystnych lub niekorzystnych dla rozwoju dzieci sytuacji takich jak np. błędy wychowawcze.

Zważywszy jak silnym doświadczenie ludzkie jest wyznacznikiem wartościowania aż zadziwia jak niewiele modeli teoretycznych opisuje strukturę doświadczenia ludzkiego. Rzadko również podejmowane są próby dokonania ewaluacji na podstawie doświadczenia, szczególnie dotyczącego dzieci. Próby

¹ A. Gurycka, *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży. Geneza. [How the world is represented in the adolescent mind. Origins]*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa-Olsztyn: 1994; H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze w wychowaniu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; A. Wójtowicz, *Błąd wychowawczy w doświadczeniach młodzieży*, w: (red.) A. Gurycka, A. Gołąb, *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, s. 81-106; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

² S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

³ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego [The structure and dynamics of the upbringing process]*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

takie muszą być jednak podejmowane bowiem od ich pomysłowości zależy weryfikacja wielu modeli teoretycznych i odpowiedzi na wiele postawionych w nauce hipotez.

Jedną z teorii wartościującą na podstawie doświadczenia skuteczność wychowania jest teoria błędów wychowawczych Antoniny Guryckiej⁴. Zakłada ona, że błąd wychowawczy to realne zachowanie opiekuna (nauczyciela, wychowawcy, rodzica), które przyczynia się do powstania negatywnego doświadczenia u dziecka. Doświadczenie stanowi w tej teorii wyznacznik do stwierdzenia czy wystąpił błąd czy nie. Jedyne analiza doświadczenia dziecięcego pozwala stwierdzić czy konkretna sytuacja wychowawcza jest związana z błędem wychowawczym czy nie.

W tym artykule przybliżona zostaje strategia badania doświadczenia dziecka oraz orzekania na podstawie tego doświadczenia czy wystąpił błąd wychowawczy. W pierwszej części artykułu opisane zostają dwie teorie prezentujące strukturę ludzkiego doświadczenia: a) pierwsza teoria doświadczenia w ujęciu Greenberga⁵, b) druga opracowana przez A. Gurycką⁶. Kolejno przybliżona zostaje strategia badania dziecięcego doświadczenia (*Strategy of Child's Experience Analysis - SCEA*), w tym: a) etapy badania strategią SCEA, b) analiza danych uzyskanych przy pomocy strategii SCEA, c) metoda orzekania czy doszło do błędu wychowawczego. Dla zobrazowania posłużono się przykładem badań wykonanych przy pomocy strategii SCEA dotyczących doświadczenia dzieci w sytuacji hamowania ich aktywności. W podsumowaniu przedstawiono korzyści płynące ze zastosowania strategii SCEA oraz jej ograniczenia a także jej potencjalne wykorzystanie do budowy systemów ekspertowych.

⁴ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990; A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu [Mistakes in upbringing]*, w: (red.) E. Kubiak-Szymborska, D. Zajac, *O wychowaniu i jego antynomiach [On upbringing and its antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

⁵ L. G. Greenberg, *Integrating an emotion focused approach to treatment into psychotherapy integration*, „Journal of Psychotherapy Integration” 2002 nr 12(2), s. 154–189.

⁶ A. Gurycka, *Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976-1979*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1985.

Czym jest doświadczenie?

Ludzkie doświadczenie było przedmiotem wielu opisów zarówno literackich jak i naukowych. Te ostatnie skupiały się głównie na istocie pojęcia doświadczenie, jego strukturze i relacjach z innymi konstrukcjami teoretycznymi np. osobowością⁷. Analizując pojęcie „doświadczenia” warto już na początku zróżnicować je od pojęcia „doświadczenie”. Zgodnie z definicją zawartą w słowniku „doświadczenie” to „ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć, znajomość życia, rzeczy i ludzi, zasób umiejętności, praktyka, wprawa, próba życiowa”⁸. Według M. Szymczak „doświadczyć” to „doznać czegoś, zaznać, odczuć, przejść przez coś”⁹. „Doświadczenie” jest zatem zapisem, informacją o charakterze pojęciowym, podczas gdy „doświadczenie” ma charakter przeżyć rejestrowanych przy pomocy wszystkich zmysłów i emocji. Można powiedzieć, że „doświadczenie” powstaje w drodze „doświadczenia”.

Amerykańska definicja doświadczenia według słownika Webstera podaje, że doświadczenie to „*anything observed or lived through, effect on a person of anything or everything that has happened to him, individual reaction to events, feelings etc. activity that includes training, observation of practice and personal participation*” (pol.: „wszystko co zaobserwowane lub przeżyte, co wpływa na osobę, wszystko co jej się przydarzyło, indywidualna reakcja na wydarzenia, uczucia itp., która obejmuje uczenie, obserwację rzeczywistości i osobisty udział”) natomiast doświadczenie to „*the act of living through the event or events; personal involvement in or observation of events as they occur*” (pol.: „akt przeżywania wydarzeń; osobiste zaangażowanie lub obserwacja wydarzeń w miarę ich występowania”).

Między definicjami nie ma więc niezgodności. Podobnie rozumiane są te terminy w kulturze amerykańskiej i europejskiej.

W tym artykule przyglądamy się doświadczeniu ludzkiemu opisanemu w teoriach psychologicznych. Należy od razu zaznaczyć, że jedynie tych teorii, które opisują doświadczenie w sposób strukturalny. Teorie strukturalne

⁷ L. G. Greenberg, *Integrating an emotion focused approach to treatment into psychotherapy integration*, „Journal of Psychotherapy Integration” 2002 nr 12(2), s. 154–189.

Gurycka, A. *Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976-1979*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1985.

M. L. Howe, *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experiences*. Washington, DC: American Psychological Association, 2000.

⁸ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

⁹ Tamże.

to takie teorie, które opisują elementy teorii i występujące pomiędzy nimi relacje¹⁰. W przypadku doświadczenia będą to zatem teorie, które opisują z jakich elementów składa się ludzkie doświadczenie oraz jakie występują relacje pomiędzy tymi elementami. Ograniczamy się do teorii strukturalnych, gdyż tylko na ich podstawie można rekonstruować strukturę doświadczenia i ją weryfikować. Pierwszą teorią strukturalną doświadczenia jest teoria A. Guryckiej z 1985 r.¹¹ Ma ona nie tylko charakter strukturalny tzn. omawia elementy doświadczenia i ukazuje ich wzajemne powiązania, ale co więcej relacje pomiędzy elementami doświadczenia opisuje w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Na podstawie teorii A. Guryckiej można więc zrekonstruować strukturalny model doświadczenia, który opisuje dynamiczne zjawisko powstawania doświadczenia.

A. Gurycka twierdzi, że ludzkie doświadczenie składa się z trzech elementów: a) informacji opisowej (deskryptywnej), informacji wartościującej (ewaluatywnej) i w końcu informacji programującej. Doświadczenie według Guryckiej powstaje w wyniku aktywności człowieka i emocji, których on doświadcza w danej sytuacji. Jest ono funkcją aktywności oraz emocji ($d = f(a, e)$). Im silniejsza jest aktywność i emocje osoby tym silniej zapisują się doświadczenia w konkretnej sytuacji. Konsekwencją, skutkiem doświadczenia człowieka jest jego zachowanie. Zachowanie jest zatem funkcją doświadczenia. Model prezentujący doświadczenie w ujęciu A. Guryckiej został przedstawiony na Rysunku 1.

¹⁰ A. Jonkisz, *Ciągłość teoretycznych wytworów nauki. Ujęcie strukturalne [Continuity of theoretical scientific productions. A structural approach]*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

J. J. Hair, W. C. Black, B. J. Babin, R. E. Anderson, R. L. Tatham, *Multivariate data analysis*. New Jersey: Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2006.

R. H. Heck, S. L. Thomas, L. N. Tabata, *Multilevel longitudinal modeling with IBM SPSS*, New York, NY: Routledge, 2010.

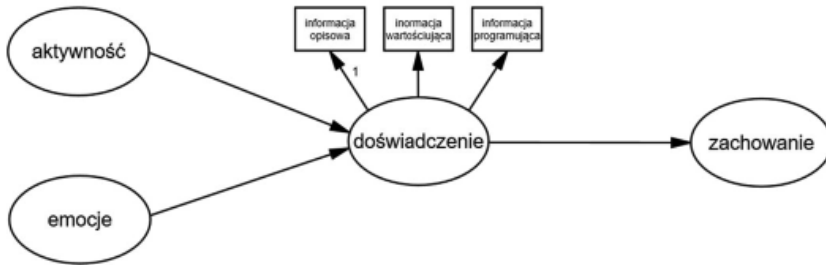
R. H. Heck, S. L. Thomas, *Introduction to multilevel modeling techniques*. New York, NY: Routledge, 2009.

D. J. Bartholomew, F. Steele, I. Moustaki, J. I. Galbraith, *Analysis of multivariate social science data*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC Press, 2008.

A. Szymańska, *Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych*, „*Studia Psychologica*” 2016 nr 16(2), s. 93–115.

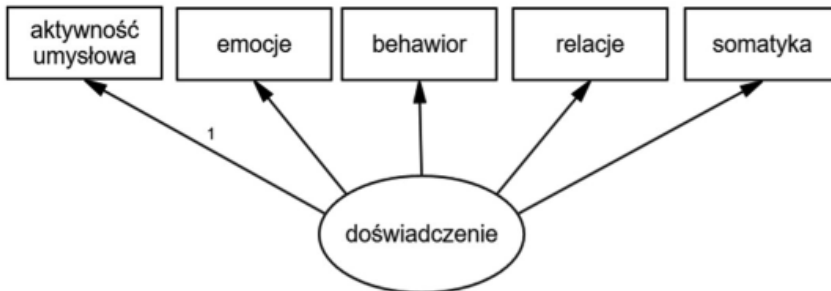
A. Szymańska, *Problematyka hierarchiczności – wyprowadzanie meta-cech w modelach SEM [The issue of hierarchical models - the construction of meta-features in structural equation models]*. „*Studia Psychologica*” 2017 nr 1, s. 65–84.

¹¹ A. Gurycka, *Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976-1979*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1985.



Rycina 1. Model doświadczenia

Drugą teorią strukturalną doświadczenia jest teoria L. G. Greenberga z 2002 roku. L. G. Greenberg wymienia cztery elementy doświadczenia: aktywność umysłową, emocje, behawior i relację¹². Aktywność umysłowa jest aktywnością poznawczą, zawiera myśli, wspomnienia, pamięć, wszystkie informacje. Emocje to stany uczuciowe, doznania. Behawior to zachowania osoby. Relacje dotyczą formy wchodzenia w interakcje ze światem i z drugim człowiekiem. Model ten możnaby rozszerzyć również o somatykę, która dotyczy zapisów na poziomie somatycznym takich jak: wspomnienia zapachu, dotyku, smaku czy widok pięknego pejzażu. Według L. G. Greenberga są to składowe doświadczenia ludzkiego, które w trakcie psychoterapii podlegają omówieniu, przepracowaniu. Model doświadczenia zrekonstruowany na podstawie teorii L. G. Greenberga przedstawia Rysunek 2.



Rycina 2. Model doświadczenia w ujęciu L. G. Greenberga rozszerzony przez autorkę o somatykę

Trzeba zwrócić uwagę, że w przeciwieństwie do modelu A. Guryckiej model Greenberga ma charakter statyczny, nie opisuje doświadczenia w sposób procesualny, dynamiczny czy przyczynowo-skutkowy tak jak ma to miejsce w modelu A. Guryckiej. Między modelami istnieje jednak pewna

¹² L. G. Greenberg, *Integrating an emotion focused approach to treatment into psychotherapy integration*, „Journal of Psychotherapy Integration” 2002 nr 12(2), s. 154–189.

zbieżność, gdy chodzi o elementy doświadczenia (natomiast nie relacje pomiędzy elementami). W obu modelach występuje element aktywności z tą różnicą, że w modelu A. Guryckiej oznacza on bycie aktywnym, zaangażowanie w jakąś sytuację, podczas gdy w modelu L. G. Greenberga odnosi się do aktywności umysłowej, czyli do tego, co A. Gurycka nazywa informacją i utożsamia z doświadczeniem. W obu modelach występuje element emocji oraz zachowania. W modelu L. G. Greenberga pojawia się dodatkowo aspekt relacyjny, który w modelu zrekonstruowanym na podstawie teorii A. Guryckiej zawiera się w zachowaniu, w tym jak osoba wchodzi w relacje z innymi ludźmi. Elementy doświadczenia wymienione w tych modelach (zwłaszcza w modelu A. Guryckiej) będą w analizach stanowiły ramy, w których rozpatrywane będzie doświadczenie dzieci.

Czym jest strategia badania dziecięcego doświadczenia (*Strategy of the Child's Experience Analysis - SCEA*)?

Badanie dziecięcego doświadczenia stanowi wyzwanie dla nauki z tego powodu, że nie wiemy jakie doświadczenie w różnych dzieciach wywołują różne sytuacje (zróznicowanie między osobnicze). To pociąga za sobą niebagatelne skutki metodologiczne - uniemożliwia zastosowanie narzędzi w postaci skal, których pozycje testowe mierzą konkretne nasilenie różnych elementów doświadczenia. U podłoża skal, testów stoją założenia teoretyczne, które zawężają zakres pozycji testowych do aspektów doświadczenia przewidzianych na poziomie teoretycznym. Ponieważ zakres doświadczeń dzieci nie jest znany należy stosować inne niż powszechnie stosowane metody badawcze (skale lub testy).

Przypomnijmy, doświadczenie jest zjawiskiem, o którym relatywnie niewiele wiadomo. Jest bardzo znamienne, że A. Gurycka wykorzystuje elementy opisanego przez siebie w teorii doświadczenia, aby określić czy w wyniku konkretnej sytuacji wychowawczej doświadczenie, które kształtuje się w dziecku jest pozytywne czy negatywne¹³. W ten sposób podaje reguły, na

¹³ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

A. Gurycka, *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży. Geneza. [How the world is represented in the adolescent mind. Origins]*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa-Olsztyn: 1994.

A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu [Mistakes in upbringing]*, w: (red.) E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *O wychowaniu i jego antynomiach [On upbringing and its antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.

podstawie których można orzec czy doświadczenie dziecka jest pozytywne czy negatywne. Reguły te zostały przybliżone w Tabeli 1.

Tabela 1. Reguły wnioskowania o doświadczeniu dziecka na podstawie teorii Guryckiej

| Elementy doświadczenia | Doświadczenie negatywne | Doświadczenie pozytywne |
|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| emocje | negatywne | pozytywne |
| aktywność | spadek | wzrost |
| relacja | zerwana | pozytywna |
| informacja | X | X |

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z Tabeli 1 nie wiemy jakie informacje będą utrwały się w dziecku w wyniku doświadczenia. To obszar, który musi być poddany obserwacjom.

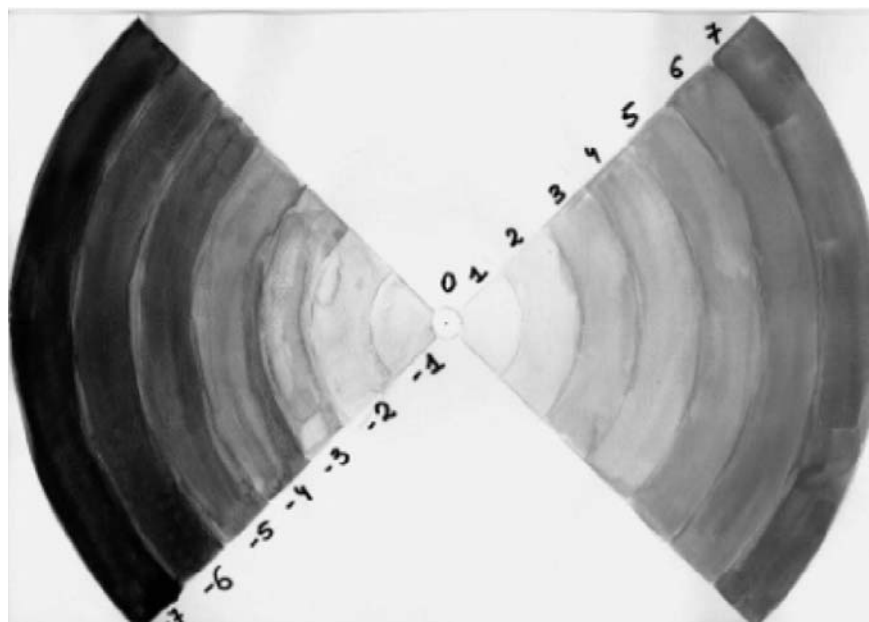
Doświadczenie osoby nie tylko staje się negatywne, ale również silnie się utrwała w sytuacji, gdy jest ona bardzo zaangażowana w sytuację, doświadcza w niej silnych emocji. Zatem wtedy, kiedy zarówno emocje jak i aktywność osoby mają wysoki poziom - doświadczenie silnie się utrwała. Im bardziej wzrastają emocje i aktywność tym silniej utrwalają się doświadczenia. Metoda badawcza musi zatem umożliwić pozyskiwanie informacji dotyczących doświadczenia bez ograniczania zakresu odpowiedzi u osób badanych dotyczących aspektu emocji i aktywności. Ograniczenie zakresu udzielanych przez osoby badane odpowiedzi, mogłoby wywołać wyciąganie niewłaściwych informacji z badań w sytuacji, gdy zjawisko jest słabo poznane¹⁴. Sposób dokonywania pomiaru w tym przypadku jest rzeczą niezmiernie wagi.

Drugi poważny problem dotyczy metody dokonywania analizy zebranych danych. Dzięki wykorzystaniu wiedzy na temat elementów doświadczenia – opisanych przez A. Gurycką i L. G. Greenberga - można dokonać klasyfikacji wypowiedzi ze względu na strukturę doświadczenia przewidzianą na poziomie teoretycznym.

W przypadku, gdy na podstawie doświadczenia trzeba podejmować decyzję na temat wystąpienia bądź nie jakiegoś zjawiska (tak jak ma to

¹⁴ E. Rzechowska, A. Szymańska, (2017). *Wykorzystanie strategii Rekonstrukcji Transformacji Procesu do budowy skali psychologicznej*. w: (red.) W. J. Paluchowski, *Diagnozowanie – wyzwania i konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2017, s. 31-58.

miejsce w przypadku błędów wychowawczych, gdzie na podstawie negatywnego doświadczenia orzeka się czy doszło do błędu wychowawczego) trzeba odnieść elementy doświadczenia do reguł, którym dane zjawisko podlega (por. Tabela 1). Aby zbadać dziecięce doświadczenie proponuje się wykorzystanie Strategii Badania Dziecięcego Doświadczenia (SCEA) opracowanej przez Szymańską. Strategia SCEA wykorzystuje metodę testu projekcyjnego uzupełnioną o ustrukturalizowany wywiad. Dzięki zastosowaniu metody projekcyjnej można uzyskać od dziecka informacje na temat jego doświadczenia a dzięki towarzyszącej metodzie wywiadu ustrukturalizowanego dopytać dziecko o te elementy doświadczenia, których samo nie wspomniało. Strategia SCEA wykorzystuje również format odpowiedzi (od -7 do 7, opisany na skali Sonarowej, por. Rysunek 3) przystosowany do dzieci już od 4 roku życia. Skala Sonarowa umożliwia dzieciom udzielanie odpowiedzi na pytania jak silne było ich doświadczenie.



Rycina 3. Skala Sonarowa. Na lewo rozchodzą się barwy od szarości do czerni, na prawo od żółci do pomarańczy

Strategia SCEA może być połączona z różnymi metodami analizy danych. Szymańska pokazała w jaki sposób przy pomocy algorytmów Text Mining analizować dane tekstowe, przekształcać je przy pomocy tych algorytmów w dane liczbowe a kolejno opracowaną przez nie bazę wykorzystać

do analiz przy pomocy układów równań strukturalnych¹⁵. W tym artykule pokazane zostaje rozwiązanie, w jaki sposób wykorzystać wskazane przez Gurycką reguły, aby orzekać czy doświadczenie dziecka w konkretnej sytuacji było pozytywne czy negatywne a tym samym móc wnioskować o wystąpieniu bądź nie błędu wychowawczego.

Jak orzekać na podstawie doświadczenia dzieci w sytuacji hamowania ich aktywności własnej o wystąpieniu błędu wychowawczego?

Przykładowe badanie z zastosowaniem strategii SCEA, rozbudowanej o reguły wnioskowania wskazane przez Gurycką dla wystąpienia błędu wychowawczego wykonano dla zbadania doświadczenia dzieci w sytuacji hamowania ich aktywności własnej. Badanie miało charakter pilotażowy a próba była mała. Służyło głównie sprawdzeniu metody SCEA. Prezentowane są wyniki dla pewnej tylko części badanej próby, aby móc zaprezentować dokładnie wyniki każdego dziecka. Imiona dzieci zostały zmienione. Poza wiekiem i płcią dziecka oraz informacją, że dziecko uczęszczało do przedszkoli nie podaje się żadnych dodatkowych informacji demograficznych, aby nie można było zlokalizować dzieci, przedszkoli itp.

Metodyka badań

Sposób realizacji badań

Próbę badaną stanowiła 6 osobowa grupa dzieci w wieku 6 lat uczęszczających do przedszkola. Do grupy badanej należały: 3 dziewczynki i 3 chłopców. Odpowiedzi dzieci nagrywane były na dyktafon a następnie poddawane analizom. Badanie jednego dziecka trwało około 0,5 godziny.

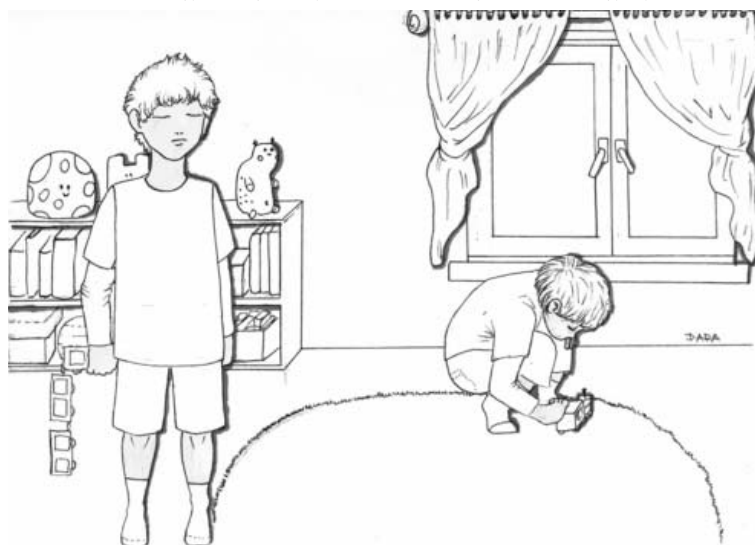
¹⁵ A. Szymańska, *Przejście od danych jakościowych do ilościowych – aplikacja algorytmu Text Mining do budowy modeli SEM*, w: *XXV Jubileuszowa Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej*, Kraków 2016 XXV; A. Szymańska, *Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych*, „*Studia Psychologica*”, 2016b, nr 16(2), s. 93–115; A. Szymańska, *Problematyka hierarchiczności – wyprowadzanie meta-cech w modelach SEM [The issue of hierarchical models - the construction of meta-features in structural equation models]*, „*Studia Psychologica*” 2017 nr 1, s. 65–84; R. Nisbet, J. Elder, G. Miner, *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Burlington, MA: Academic Press (Elsevier) 2009; J. Elder, T. Hill, G. Miner, B. Nisbet, D. Delen, A. Fast, *Practical Text Mining and Statistical Analysis for Non-structured Text Data Application*. Oxford: Elsevier, 2012.

Sposób realizacji badań

Zbudowano narzędzie obrazkowo - historyjkowe służące do badania doświadczenia dzieci w trzech sytuacjach hamowania ich aktywności: relacyjnej, ogólnej i manualnej. Historyjki i obrazki były dostosowane osobno dla grupy chłopców i dziewcząt z zachowaniem jedynie tematu dotyczącego rodzaju hamowanej aktywności (por. Rycina 4 i 5).



Rycina 4. Przykładowy rysunek wykonany techniką LINER. Rysunek dla dziewcząt. Obrazek do historyjki dotyczącej hamowania aktywności relacyjnej dziecka.



Rycina 5. Przykładowy rysunek wykonany techniką LINER. Rysunek dla chłopców. Obrazek do historyjki dotyczącej hamowania aktywności relacyjnej dziecka.

Narzędzie projekcyjne

Narzędzie miało charakter trzech historyjek projekcyjnych (osobno opracowanych dla chłopców oraz dziewcząt), które dotyczyły trzech rodzajów hamowania aktywności dziecka: relacyjnej, ogólnej i manualnej. Tematem każdej historyjki była sytuacja hamowania aktywności dziecka oraz reakcja dziecka z historyjki na ową sytuację. Dziecko badane występowało w badaniu w roli eksperta, udzielało informacji na temat doświadczenia dziecka będącego w jego wieku, które jest bohaterem historyjki.

W Tabeli 2 przedstawiono przykładową historyjkę dla chłopców (historyjki dla dziewcząt były takie same tematycznie - bohaterkami były jednak dziewczynki).

Tabela 2. Przykładowa historyjka

| HISTORYJKA |
|--|
| To jest Karol a to jego przyjaciel Dawid. |
| Dawid i Karol bardzo się lubią i są przyjaciółmi, ale wczoraj mama Karola powiedziała, że nie wolno mu się więcej bawić z Dawidem. |
| Karol jednak bardzo lubi Dawida. |
| Prosił mamę, żeby mógł się bawić z kolegą, ale mama nie pozwoliła mu. |
| Powiedziała, że nie zawsze musi być tak jak Karol chce. |

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci poza usłyszeniem historyjki patrzyły także na przygotowane do historyjki obrazki (por. Rycina 4 i 5). Wszystkie obrazki były czarno-białe, żeby poprzez użycie kolorów nie wywoływać dodatkowych skojarzeń i budzić dodatkowych emocji. Wszystkie obrazki opracowane były w technice LINER, która korzysta jedynie z wygrubiania kreski. Jest to metoda rozpowszechniona we współczesnej grafice dla dzieci a obrazki, które przy jej pomocy powstają są bardzo efektowne i lubiane przez dzieci.

Dzieci odpowiadały na pytania dotyczące przeżyć dziecka z historyjek. Po wysłuchaniu historyjki dzieci proszone były o udzielenie odpowiedzi na pytanie:

Co teraz się stanie?

Gdy dziecko odpowiedziało na to pytanie zadawane były mu kolejno pytania, które miały na celu pozyskanie informacji na temat doświadczenia i dotyczyły 5 elementów doświadczenia wyłonionych w literaturze przedmiotu: zachowania dziecka, doświadczanych emocji, pozyskanej informacji: opisowej, wartościującej i programującej, odniesienie do osoby dorosłej (relacji). Pytania brzmiały następująco:

Jak się czuje Krzyś? (imię dziecka z historyjki) – pytanie o aspekt emocjonalny¹⁶

Jak Krzyś opowiedziałby o tym co się stało? – pytanie o informację opisową

Jak Krzyś ocenia to co się stało? – pytanie o informację wartościującą

Co Krzyś zrobi w podobnej sytuacji w przyszłości? – pytanie o informację programującą

Co Krzyś powie teraz rodzicowi (mamie, tacie), jak się zachowa? – pytanie o zachowanie i relację

Jak można zauważyć pytania zostały tak skonstruowane, aby pozyskać informacje, które zostaną potem wykorzystane do wyprowadzenia przesłanek dotyczących doświadczenia dziecka. Przesłanki te stanowią cechy warunkowe, które kolejno posłużą do opracowania cech decyzyjnych o wystąpieniu błędu wychowawczego. W ten sposób zaprojektowano system założeń do szacowania prawdopodobieństwa zaklasyfikowania sytuacji do błędnej lub nie.

Skala Sonarowa

Do oszacowania jak silne są doświadczenia dzieci skonstruowano skalę umożliwiającą określanie natężenia emocji, wrażeń przez dzieci w wieku przedszkolnym. Skala Sonarowa¹⁷ składa się z coraz większych pól rozchodzących się na dwie strony i nabierających coraz intensywniejszych barw w kierunku czerwieni i czerni (por. Rycina 3). Barwy jasne symbolizują ciepłe

¹⁶ Dzieci w wieku 5 – 6 lat nie są w stanie różnicować swoich doświadczeń od doświadczeń innych dzieci. Można więc spodziewać się, że dzieci będą mówiły o przeżyciach dziecka z historyjki „tak jakby” mówiły o swoim doświadczeniu. Projekcja jest tu kluczowym elementem badań. Ze względów etycznych zdecydowano się wywołać projekcję zamiast prowadzić eksperyment a następnie odpytywać o to doświadczenie dzieci. Badania Guryckiej (1990) pokazały, że eksperyment związany z błędem wywołuje negatywne dla dzieci skutki. Aby pomóc dzieciom w lepszym przeżyciu projekcji dla dziewczynek skonstruowano osobną skalę, której bohaterki były dziewczynkami, bohaterami historyjek dla chłopców byli chłopcy.

¹⁷ Nazwa skali pochodzi od jej kształtu. Przypomina bowiem bardzo fale radiowe jakie pojawiają się na sonarze. Dziękuję płk dr inż. Sławomirowi Szymańskiemu (konstruktorowi radarów) za pomysł nazwy dla tej skali.

i pozytywne emocje i wrażenia a ciemne i szare negatywne. Coraz większe pola symbolizują intensywność przeżyć.

Badania pilotażowe pokazały, że dzieci doskonale radzą sobie z korzystaniem z tej skali. Im silniejsza i bardziej negatywna emocja tym większe i bardziej ciemne pola dzieci zaznaczają, im cieplejsza i bardziej pozytywna tym jaśniejsze i większe. Skala była testowana dla dzieci już wieku 4 lat. Obok pól – dla ułatwienia badaczom wykorzystania skali - zaznaczone są wartości liczbowe, które odpowiadają danym polom. Badający wstawia do arkusza te wartości.

Metody analizy i opracowania wyników

Szacowanie przynależności przesłanek do zbioru doświadczenia. W strategii SCAE wykorzystana została metoda wnioskowania wykorzystująca zbiory rozmyte. Zbiór danych pochodzący z wywiadów z dziećmi został poddany uogólnionym regułom wnioskowania (typu *modus ponens* oraz *modus tollens*) w celu wytworzenia bazy reguł¹⁸.

Poniżej przedstawiony zostaje przykład klasyfikowania elementu do zbioru rozmytego na przykładzie relacjonowanego przez dzieci przeżywania smutku. Przeżywanie przez dziecko smutku jest zmienną lingwistyczną (tzn. przyjmuje wartości słów a nie liczb) tzw. zmienną wejściową – oznaczaną symbolem X (Przesłanka X, Tabela 3). Wartość tej zmiennej może być jednak różna – dziecko może komunikować bardzo dużo smutku, dużo smutku, trochę smutku lub jego brak. Smutek klasyfikowany jest do zbioru emocji negatywnych, które stanowią drugą zmienną lingwistyczną tzw. zmienną wyjściową – oznaczaną symbolem Y. Tabela 3 przedstawia przykład relacji przesłanki X oraz przesłanki Y tzn. zmiennej wejściowej i wyjściowej¹⁹.

¹⁸ L. Rutkowski, *Metody i techniki sztucznej inteligencji*[*Methods and Techniques of Artificial Intelligence*], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁹ Należy zauważyć, że strategia CAE wykorzystuje siedem możliwych relacji, tyle ile poziomów ma skala Sonarowa dla odczuć pozytywnych i negatywnych.

Tabela 3. Relacja przesłanki X oraz Y tzn. zmiennej wejściowej i zmiennej wyjściowej

| Relacja na skali Sonarowej | Przesłanka X | Przesłanka Y |
|----------------------------|-------------------|--------------------------|
| - 7 | Strasznie smutno | Bardzo negatywna emocja |
| - 6 | Bardzo smutno | Negatywna emocja |
| - 5 | Smutno | Raczej negatywna emocja |
| - 4 | Raczej smutno | Średnio negatywna emocja |
| - 3 | Trochę smutno | Niezbyt negatywna emocja |
| - 2 | Nie bardzo smutno | Malo negatywna emocja |
| - 1 | Nie smutno | Nie negatywna emocja |

Źródło: opracowanie własne

Elementy przesłanki Y mają różną przynależność do zbioru negatywnego doświadczenia dziecka. Zgodnie z podziałem probabilistycznym przynależność ta może mieć maksymalną wartość równą 1. W przypadku, gdy przynależność do zbioru jest mniejsza lub jej przynależność jest mniej oczywista wówczas wartość ta jest odpowiednio mniejsza. Prezentuje to Tabela 4.

Tabela 4. Wartość stopni przynależności przesłanki Y do zbioru rozmytego negatywnego doświadczenia dziecka, z wartością środkową podaną w nawiasie

| Relacja na skali Sonarowej | Przesłanka X | Przesłanka Y | Negatywne doświadczenie | Nienegatywne doświadczenia |
|----------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------------|
| - 7 | Strasznie smutno | Bardzo negatywna emocja | 1 | 0 |
| - 6 | Bardzo smutno | Negatywna emocja | 0,8 - 1 | - 0,2 |
| - 5 | Smutno | Raczej negatywna emocja | 0,6 - 0,8 | 0,2 - 0,4 |
| - 4 | Raczej smutno | Średnio negatywna emocja | 0,4 - 0,6 | 0,4 - 0,6 |
| - 3 | Trochę smutno | Niezbyt negatywna emocja | 0,2 - 0,4 | 0,6 - 0,8 |
| - 2 | Nie bardzo smutno | Malo negatywna emocja | 0 < - 0,2 | 0,8 - <1 |
| - 1 | Nie smutno | Nie negatywna emocja | 0 | 1 |

Źródło: opracowanie własne

Suma prawdopodobieństwa wynosi jeden – waha się ona jednak w zależności od prawdopodobieństwa przynależności obiektu do zbioru negatywnego doświadczenia emocjonalnego. Jak widać w Tabeli 4 „raczej negatywna

emocja” (gdy dziecko mówi „smutno” i na skali Sonarowej pokazuje wartość -5) ma prawdopodobieństwo przynależności do zbioru negatywnego doświadczenia emocjonalnego między 0,6 a 0,8 podczas gdy do zbioru braku negatywnego doświadczenia emocjonalnego wynosi ono między 0,2 a 0,4. Zawsze podstawiać będziemy środkową wartość przedziału do obliczeń. I tak dla przedziału 0,6 - 0,8 będzie to wartość 0,7. Dla przedziału 0,4 - 0,6 wartość 0,5 itd. Gdy dziecko stwierdza, że jest mu „strasznie smutno” (i na skali Sonarowej pokazuje wartość -7), wnioskujemy, że wystąpiła bardzo negatywna emocja a zatem z prawdopodobieństwem 1 stwierdzamy, że powstało negatywne doświadczenie emocjonalne.

Ponieważ w jednej sytuacji dziecko może mówić o wielu emocjach negatywnych ostateczna zmienna negatywnego doświadczenia emocjonalnego będzie średnią arytmetyczną wszystkich wag. Zatem jeżeli dziecko wymieni trzy negatywne emocje, z których pierwsza będzie miała prawdopodobieństwo przynależności do zbioru negatywnego doświadczenia emocjonalnego równe 0,9, druga 0,7, trzecia 1 to średnia waga wyniesie 0,86. Tak zatem będzie oceniona średnia waga doświadczenia przez dziecko negatywnych emocji w danej sytuacji – wyniesie ono 0,86.

Czasami jednak w badaniu nie można korzystać ze skali Sonarowej, dotyczy to sytuacji, gdy dzieci mówią co się np. stanie albo jak dziecko lub bohaterzy historyjki się zachowają. Skala Sonarowa dobrze mierzy emocje, wrażenia, przeżycia, ale nie nadaje się do szacowania prawdopodobieństwa wystąpienia zdarzeń. Żeby móc klasyfikować wypowiedzi dzieci dotyczące zdarzeń trzeba „a priori” podjąć decyzję dotyczącą prawdopodobieństwa przynależności wymienionego przez dziecko zdarzenia do zbioru.

W tym celu posłużono się opinią sędziów kompetentnych (8 psychologów), którzy szacowali stopień przynależności przesłanki X jaką było zachowanie dziecka do zbioru rozmytego negatywnego doświadczenia dziecka. Sędziowie klasyfikowali prawdopodobieństwo przynależności zachowania do zbioru „skłamać” gdy dzieci mówiły o różnym stopniu pewności tego, że dziecko z historyjki tak się zachowa. Wyniki przedstawia Tabela 5. Powołanie sędziów było konieczne, gdyż należało ustalić przynależność do zbioru na podstawie różnych przypuszczeń dzieci.

Tabela 5. Prawdopodobieństwo przynależności przesłanki X do zbioru rozmytego na podstawie opinii sędziów

| Przesłanka | Sędz.1 | Sędz.2 | Sędz.3 | Sędz.4 | Sędz.5 | Sędz.6 | Sędz.7 | Sędz.8 | Prawdopodobieństwo błędu wych. |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------------------------|
| skłamię | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,9 | 1 |
| zapewne skłamię | 0,8 | 1 | 0,8 | 0,8 | 0,8 | 0,7 | 0,75 | 1 | 0,8 |
| raczej skłamię | 0,75 | 0,25 | 0,6 | 0,7 | 0,9 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,6 |
| chyba skłamię | 0,6 | 0,9 | 0,5 | 0,7 | 0,3 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| być może skłamię | 0,25 | 0,5 | 0,3 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,4 |

Źródło: opracowanie własne

W ten sposób korzystając ze strategii SCAE klasyfikuje się przynależność przesłanek, które podają dzieci do zbioru doświadczenia.

Szacowanie przynależności przesłanek doświadczenia do zbioru błęd wychowawczego

Kolejnym krokiem jest obliczenie krzywej modelowej dla oszacowania przynależności przesłanek Y do zbioru rozmytego błędu wychowawczego²⁰. Pozwala to określić, które dzieci doświadczały sytuacji w sposób najbardziej negatywny, a także która sytuacja wywołała najsilniejsze negatywne skutki.

Gurycka podała pięć kryteriów na podstawie których można orzec o wystąpieniu błędu wychowawczego, są to: a) pojawienie się negatywnych emocji, b) spadek aktywności dziecka, c) reaktancja (bunt), d) zaburzona relacja z rodzicem, e) negatywna informacja.

²⁰ E. Aranowska, *Wskaźniki bliskości dowolnej krzywej do krzywej modelowej*, „Psychologia Matematyczna” 1989 nr 3, s. 99–114.

Aby podjąć decyzję o wystąpieniu błędu musimy przesłanki dotyczące doświadczenia dziecka zaklasyfikować do zbioru rozmytego błędu wychowawczego. Jeżeli przesłanki dotyczące doświadczenia będą pasowały do kryterium wystąpienia błędu wówczas orzekniemy, że w danej sytuacji z pewnym prawdopodobieństwem doszło do błędu wychowawczego. Musimy pamiętać, że orzekamy cały czas jedynie o prawdopodobieństwie wystąpienia błędu wychowawczego.

Obliczanie prawdopodobieństwa powstania negatywnego doświadczenia dziecka odbywa się według odległości od krzywej modelowej o wartości 1 (które oznacza pewność wystąpienia błędu). Dla dziecka pierwszego (por. Tabela 6) obliczane jest ono następująco $1 - [1 + 0 + 0,7 + 0,4 + 0,7] / 5 = 1 - 0,56 = 0,44$. Analogicznie oblicza się dla wszystkich dzieci oraz każdego wskazanego przez Gurycką kryterium. Im mniejsza wartość, czyli odległość od krzywej modelowej „błędu wychowawczego” tym większe prawdopodobieństwo popełnienia błędu. Wynika ona bowiem z odległości od kryterium jakim jest błąd.

Tabela 6. Wartość stopni przynależności przesłanek Y, do zbioru rozmytego błędu wychowawczego w zależności od dziecka

| Osoba badana | Negatywne doświadczenie emocjonalne | Spadek aktywności dziecka | Reakcja | Zaburzona relacja z rodzicem | Negatywna informacja | średnia | Odległość od krzywej modelowej błędu (1-średnia) | Prawd. błędu wych. |
|--------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------|------------------------------|----------------------|---------|--|--------------------|
| Dz.1 | 1 | 0 | 0,7 | 0,4 | 0,7 | 0,7 | 0,3 | 0,7 |
| Dz.2 | 0,7 | 0,9 | 0 | 0,9 | 0,8 | 0,825 | 0,175 | 0,825 |
| Dz.3 | 1 | 0,9 | 0 | 0,1 | 0,5 | 0,625 | 0,375 | 0,625 |
| Dz.4 | 0,8 | 0 | 1 | 1 | 0,9 | 0,925 | 0,075 | 0,925 |
| Prawd. błędu wych. | 0,875 | 0,45 | 0,425 | 0,6 | 0,725 | | | 0,768 |

Źródło: opracowanie własne

Jak widać w Tabeli 6 grupa dzieci w sposób zróżnicowany przeżyła sytuację. Dla dziecka 1, 2 i 4 stwierdzilibyśmy, że wystąpił błąd (0,70; 0,825 i 0,925), dla dziecka 3 istnieje umiarkowana szansa wystąpienia błędu (0,625). Dla wszystkich dzieci sytuacja ta wiąże się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia błędu (0,768). W Tabeli 7 zaprezentowano kryteria dla interpretacji prawdopodobieństwa błędu. Oczywiście są to cyfry zupełnie przypadkowe nie wywodzą się z żadnych badań służą jedynie do pokazania w jaki sposób konstruowane są reguły wnioskowania.

Tabela 7. Wartość prawdopodobieństwa wystąpienia błędu wychowawczego

| Relacja | Odległość od krzywej prawdopodobieństwa | Prawdopodobieństwa błędu | Interpretacja |
|---------|---|--------------------------|----------------|
| 1 | 0 – 0,1 | 0,9 - 1 | bardzo wysokie |
| 2 | 0,1 – 0,3 | 0,7 – 0,9 | wysokie |
| 3 | 0,3 – 0,6 | 0,4 – 0,7 | umiarkowane |
| 4 | 0,6 – 0,8 | 0,2 – 0,4 | niskie |
| 5 | 0,8 - 1 | 0 – 0,2 | bardzo niskie |

Źródło: opracowanie własne

Przy pomocy obliczenia od krzywej modelowej (według zasady pokazanej w Tabeli 6) stworzono teoretyczny zbiór wartości dla Przesłanek Y oraz prawdopodobieństwo błędu na podstawie tych przesłanek Y.

Wyniki

Wyniki otrzymane na prawdziwym zbiorze zaprezentowano w Tabeli 8, 9, 10. Tabele pokazują wyniki dla każdego dziecka w próbie zgodnie z jego grupą wiekową i płcią. Tabela 8 pokazuje wyniki dzieci dla hamowania aktywności ogólnej, Tabela 9 dla hamowania aktywności relacyjnej, Tabela 10 dla hamowania aktywności manualnej (w Załączniku w Tabelach 11, 12, 13 przedstawiono dokładne wypowiedzi każdego dziecka na podstawie których klasyfikowano przesłanki Y). Można zauważyć, że największe prawdopodobieństwo wystąpienia błędu w sytuacji hamowania (szacowane na podstawie doświadczenia dzieci) związane jest z hamowaniem aktywności relacyjnej (niepozwalanie kontaktowania się z rówieśnikiem, zniechęceniem dziecka do kontaktów z ważną dla niego osobą). We wszystkich grupach wiekowych, dla każdej płci ten rodzaj hamowania wiązał się z największym prawdopodobieństwem pojawienia się negatywnego doświadczenia u dziecka a tym samym, powstaniem błędów wychowawczych. Drugie w kolejności pod względem wywoływania negatywnych doświadczeń jest hamowanie aktywności manualnej. Trzecie jest hamowanie aktywności ogólnej.

Tabela 8. Wartość stopni przynależności przesłanek Y, do zbioru rozmytego błędu wychowawczego w zależności od dziecka dla sytuacji hamowania aktywności dziecka ogólnej

| Osoba badana | Negatywne doświadczenie emocjonalne | Spadek aktywności dziecka | Reakcja | Zaburzona relacja z rodzicem | Negatywna informacja | średnia | 1-średnia | Prawd błędu | wniosek |
|--------------|-------------------------------------|---------------------------|---------|------------------------------|----------------------|---------|-----------|-------------|---------|
| Martyna | 0,7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0,54 | 0,46 | 0,54 | umiark |
| Genowefa | 0,7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0,34 | 0,66 | 0,34 | niskie |
| Wiktoria | 0,65 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0,53 | 0,47 | 0,53 | umiark |
| Eugeniusz | 0,85 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0,37 | 0,63 | 0,37 | niskie |
| Remigiusz | 0,9 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0,58 | 0,42 | 0,58 | umiark |
| Eustachy | 0,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,14 | 0,86 | 0,14 | niskie |

Źródło: opracowanie własne

Tabela 9. Wartość stopni przynależności przesłanek Y, do zbioru rozmytego błędu wychowawczego w zależności od dziecka dla sytuacji hamowania aktywności relacyjnej

| Osoba badana | Negatywne doświadczenie emocjonalne | Spadek aktywności dziecka | Reakcja | Zaburzona relacja z rodzicem | Negatywna informacja | średnia | 1-średnia | Prawd błędu | wniosek |
|--------------|-------------------------------------|---------------------------|---------|------------------------------|----------------------|---------|-----------|-------------|---------|
| Martyna | 0,8 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,76 | 0,24 | 0,76 | wysokie |
| Genowefa | 0,7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0,54 | 0,46 | 0,54 | umiark |
| Wiktoria | 0,7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,34 | 0,66 | 0,34 | niskie |
| Eugeniusz | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,34 | 0,66 | 0,34 | niskie |
| Remigiusz | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,4 | 0,6 | 0,4 | umiark |
| Eustachy | 0,7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,34 | 0,66 | 0,34 | niskie |

Źródło: opracowanie własne

Tabela 10. Wartość stopni przynależności przesłanek Y, do zbioru rozmytego błędu wychowawczego w zależności od dziecka dla sytuacji hamowania aktywności manualnej

| Osoba badana | Negatywne doświadczenie emocjonalne | Spadek aktywności dziecka | Reakcja | Zaburzona relacja z rodzicem | Negatywna informacja | średnia | 1-średnia | Prawd błędu | wntosek |
|--------------|-------------------------------------|---------------------------|---------|------------------------------|----------------------|---------|-----------|-------------|---------|
| Martyna | 0,7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0,54 | 0,46 | 0,54 | umiark |
| Genowefa | 0,9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,38 | 0,62 | 0,38 | niskie |
| Wiktoria | 0,9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,38 | 0,62 | 0,38 | niskie |
| Eugeniusz | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0,4 | 0,6 | 0,4 | umiark |
| Remigiusz | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,2 | 0,8 | 0,2 | niskie |
| Eustachy | 0,85 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,37 | 0,63 | 0,37 | niskie |

Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie wyników

Podsumowując wyniki analiz należy powiedzieć, że odkryto, iż pewne rodzaje hamowania aktywności dziecka związane są z większym prawdopodobieństwem wystąpienia błędu wychowawczego. Z największym prawdopodobieństwem powstania złego doświadczenia, które można zwiększać złe dla rozwoju dziecka skutki było hamowanie aktywności relacyjnej. Badania ujawniły, że dla wszystkich dzieci, w każdej grupie wiekowej i każdej grupie stratyfikowanej ze względu na płeć, hamowanie aktywności relacyjnej wiązało się z największym prawdopodobieństwem powstania negatywnych dla rozwoju dziecka skutków. Drugim rodzajem hamowania, które wiąże się z najsilniejszym prawdopodobieństwem powstania negatywnych dla rozwoju dziecka doświadczeń jest hamowanie aktywności manualnej. Trzecim rodzajem hamowania okazało się hamowanie aktywności ogólnej.

Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że hamowanie aktywności dziecka jest bardzo niejednorodnym konstruktem zarówno pod względem rodzaju hamowanej aktywności jak i pod względem możliwych skutków jakie hamowanie może mieć na rozwój dzieci. Badania pokazały, że istnieją takie rodzaje hamowania aktywności, które mogą wiązać się z większym prawdopodobieństwem niż inne, powstania negatywnych skutków dla rozwoju.

Dyskusja

Celem artykułu było przybliżenie nowej strategii służącej do deskrypcji doświadczenia dziecka oraz szacowania prawdopodobieństwa wystąpienia błędu wychowawczego na podstawie jego doświadczenia. Przedstawiona

w artykule strategia Badania Doświadczenia Dziecka (SCEA) umożliwiła przeprowadzenie badania dotyczącego doświadczenia bez stosowania skal psychologicznych oraz eksperymentu. Budowa skal psychologicznych, jak już zostało wspomniane, była niemożliwa, gdyż zbyt mała jest wiedza na temat doświadczenia dzieci szczególnie w specyficznych sytuacjach takich jak hamowanie ich aktywności własnej. Eksperyment z kolei mógł przynieść negatywne skutki, gdyż mógłby te doświadczenia negatywne wywołać w dziecku. Wykorzystywane w strategii SCEA metoda projekcyjna umożliwiła zebranie informacji na temat doświadczenia dzieci w sytuacji hamowanie ich aktywności a równocześnie, co najważniejsze, była bezpieczna dla dzieci²¹.

Wykorzystana do obliczeń metoda porównania wyników z krzywą modelową oraz przypisanie prawdopodobieństwa przynależności elementu do cechy pozwoliły oszacować prawdopodobieństwo powstania negatywnego doświadczenia u dzieci w danej sytuacji hamowania ich aktywności. Co więcej metoda ta nie tylko umożliwiła zbadanie prawdopodobieństwa powstania doświadczenia dla badanej grupy, ale również dla pojedynczego dziecka. Innymi słowy dzięki strategii SCEA można szacować prawdopodobieństwo powstania negatywnego doświadczenia dla konkretnego dziecka w konkretnej sytuacji. Dzięki tej specyficznej możliwości strategii SCEA można będzie w przyszłości budować systemy ekspertowe, które pozwolą rodzicom, wychowawcom oraz nauczycielom szacować doświadczenie dzieci w konkretnych sytuacjach wychowawczych.

Ograniczeniem strategii SCEA jest założenie, że dzieci udzielające wywiadów są dobrymi sędziami kompetentnymi i potrafią trafnie wyobrazić sobie doświadczenie innego dziecka (ich rówieśnika). To założenie wydaje się być słuszne, ale pod warunkiem, że dzieci same uczestniczyły kiedykolwiek w podobnych sytuacjach (u podłoża tego założenia leży, że dzieci trafnie ocenią doświadczenie innego dziecka, gdyż w rzeczywistości będą mówiły o swoim). W przeciwnym razie ich możliwości wyobrazeniowe będą bardzo ograniczone. W przyszłości koniecznym będzie rozwinięcie metody trafności takiego pomiaru.

Natomiast wykorzystanie strategii SCEA i wydaje się być bardzo obiecujące dla określenia doświadczenia pojedynczego dziecka, które ewaluuje swoje prawdziwe doświadczenie w realnych sytuacjach lub doświadczenie nawet grupy dzieci określających swoje własne doświadczenia w realnych sytuacjach.

²¹ To znaczy nie wywoływała negatywnych doświadczeń u dzieci, tak jak ma to miejsce w eksperymentach, o czym pisała Antonina Gurycka (1990).

Bibliografia:

- Aranowska E., *Wskaźniki bliskości dowolnej krzywej do krzywej modelowej*, „Psychologia Matematyczna” 1989 nr 3, s. 99–114.
- Bartholomew D. J., Steele F., Moustaki I. & Galbraith J. I., *Analysis of multivariate social science data*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC Press, 2008.
- Elder J., Hill, T., Miner G., Nisbet B., Delen D., & Fast A., *Practical Text Mining and Statistical Analysis for Non-structured Text Data Application*. Oxford: Elsevier, 2012.
- Greenberg, L. G., *Integrating an emotion focused approach to treatment into psychotherapy integration*, „Journal of Psychotherapy Integration” 2002 nr 12(2), s. 154–189.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego [The structure and dynamics of the upbringing process]*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Gurycka A., *Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976-1979*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa: 1985.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu [Mistake in upbringing]*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Gurycka A., *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży. Geneza. [How the world is represented in the adolescent mind. Origins]*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa-Olsztyn 1994.
- Gurycka A., *Błędy w wychowaniu [Mistakes in upbringing]*, w: (red.), E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *O wychowaniu i jego antynomiach [On upbringing and its antinomies]*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 2008.
- Hair J. J., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E., & Tatham R. L., *Multivariate data analysis*. New Jersey: Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2006.
- Heck R. H., Thomas S. L., & Tabata L. N. , *Multilevel longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York, NY: Routledge, 2010.
- Heck R. H. & Thomas S. L. , *Introduction to multilevel modeling techniques*, New York, NY: Routledge, 2009.
- Howe M. L., *The fate of early memories: Developmental science and the retention of childhood experiences*. Washington, DC: American Psychological Association, 2000.
- Jonkisz A., *Ciągłość teoretycznych wytworów nauki. Ujęcie strukturalne [Continuity of theoretical scientific productions. A structural approach]*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

- Krüger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze w wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nisbet R., Elder J., & Miner G., *Handbook of statistical analysis and data mining applications*, Burlington, MA: Academic Press (Elsevier) 2009.
- Nowak, S. *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Rutkowski L., *Metody i techniki sztucznej inteligencji [Methods and Techniques of Artificial Intelligence]*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Rzechowska E., Szymańska A., *Wykorzystanie strategii Rekonstrukcji Transformacji Procesu do budowy skali psychologicznej*, w: (red.) W. J. Pałuchowski, *Diagnozowanie – wyzwania i konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2017, s. 31-58.
- Szymańska A., *Przejście od danych jakościowych do ilościowych – aplikacja algorytmu Text Mining do budowy modeli SEM*, w: XXV Jubileuszowa Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej, Kraków 2016a XXV
- Szymańska, A. *Założenia formalne modeli weryfikowanych przy pomocy układów równań strukturalnych*, „Studia Psychologica” 2016 nr 16(2), s. 93–115.
- Szymańska A., *Problematyka hierarchiczności – wyprowadzanie meta-cech w modelach SEM [The issue of hierarchical models - the construction of meta-features in structural equation models]*, „Studia Psychologica”, 2017. nr 1, s. 65-84.
- Szymańska A., *Wykorzystanie algorytmów Text Mining do analizy danych tekstowych w psychologii [Usage of text mining algorithms to analyze textual data in psychology]*, „Socjolingwistyka” 2017 nr 33, s. 99–116.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Wójtowicz A., *Błąd wychowawczy w doświadczeniach młodzieży*, w: (red.) A. Gurycka, A. Gołąb, *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, s. 81-106.

The Strategy of Children's Experience Analysis on the example of the situation of constraining their activity

The aim of the article is to present a new method for the description of a child's experience and to estimate the probability of a parental mistake based on child's experience. Strategy of Children's Experience Analysis (SCEA) is approximated on the example of research on constraining the child's own activity (which is one of the mistakes).

As research has shown, the SCEA strategy can be successfully used not only to study children's experience for research purposes, but also to analyze the experience of a single child.

Key words: experience, constraining of the child's activity, model curve, the Strategy of Children's Experience Analysis (SCEA).

Strategia Badania Doświadczenia Dzieci na przykładzie sytuacji hamowania ich aktywności

Celem artykułu jest przybliżenie nowej strategii służącej do deskrypcji doświadczenia dziecka oraz szacowania prawdopodobieństwa wystąpienia błędu wychowawczego na podstawie jego doświadczenia. Strategia Badania Doświadczenia Dzieci (*Strategy of Child Experience Analysis - SCEA*) zostaje przybliżona na przykładzie badań dotyczących hamowania aktywności własnej dziecka (który jest jednym z błędów wychowawczych).

Jak pokazały badania, strategia SCEA może być z powodzeniem stosowana nie tylko do badania doświadczenia dzieci w celach badań naukowych, ale również do analizy doświadczenia pojedynczego dziecka.

Słowa kluczowe: doświadczenie, hamowanie aktywności dziecka, krzywa modelowa, sieć neuronowa, strategia Badania Doświadczenia Dzieci (SCEA).

Renata Nowakowska-Siuta

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0001-7227-6127

Kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez naukę języka obcego - Teaching English in Poland Program (TEIP)¹

Wprowadzenie

Kompetencja interkulturowa wymieniana jest coraz częściej, obok kompetencji językowej i komunikacyjnej, jako jeden z głównych celów kształcenia językowego. Współczesne rozumienie akwizycji języka obcego uwzględnia bowiem nie tylko aspekty formalne nauki języka ale również kwestie pedagogiczne odnoszące się do zakończonej sukcesem komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur. Niebezpieczna tendencja polegająca na niedocenianiu społecznego znaczenia języka jest jednak nadal szeroko rozpowszechniona i wynika z pozytywistycznego złudzenia, że język pozwala jedynie na wymianę informacji, podczas gdy jest on nośnikiem znaczeń i symboli kulturowych. Choć potocznie bardzo często mówimy o nauce języka, to w rzeczywistości już od dzieciństwa konstruujemy język ojczysty poprzez liczne próby i błędy, modelowanie i wsparcie ze strony dorosłych umożliwiające (lub utrudniające) rozumienie kontekstu w którym używamy języka. Język stanowi kluczowy element tworzenia jednostkowej tożsamości, rozumianej jako trwałe piętno pierwszej integracji jednostki z najbliższym je otoczeniem, a następnie szerszymi społecznościami, w jakich jednostka funkcjonuje.

¹ Artykuł powstał w ramach projektu finansowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji: Szkolenie dla polskich asystentów letnich obozów realizowanych w ramach TEIP Fundacji Kościuszkowskiej. Więcej informacji o obozach językowych można znaleźć na stronie: www.thekf.org. Osoby zainteresowane współpracą z organizatorami obozów, proszone są o kontakt z Fundacją Kościuszkowską (email: warsaw@thekf.org).

Bezpowrotnie minęły czasy, kiedy kontakty z przedstawicielami innych kultur były tak nieliczne, że nie wpływały znacząco na nasze życie. Obecnie coraz częściej wchodzimy w interakcje międzykulturowe, wyjeżdżając za granicę do pracy, na wolontariat czy też wymianę studencką. Także do Polski napływa coraz więcej pracowników firm międzynarodowych, studentów, imigrantów. Spotkanie z „Innym” czy szerzej „Innością” stanowi wyzwanie dla każdego człowieka, ponieważ najczęściej modyfikuje nasze przekonania dotyczące utartych schematów, standardów, przekształca i ubogaca wiedzę na temat otaczającej nas rzeczywistości. W wyniku tych kontaktów możemy, z jednej strony poszerzyć własne horyzonty myślowe, lecz z drugiej strony, istnieje ryzyko izolacji lub wręcz ucieczki od tego, co jest niezrozumiałe i co podczas pierwszego wrażenia wydaje się dziwne, obce, a tym samym, nieakceptowalne. Stąd też wśród działań pedagogicznych, umożliwiających lepsze zrozumienie i sprawniejsze funkcjonowanie w zróżnicowanym kulturowo świecie, koniecznym staje się zwracanie uwagi na połączenie nauki języka obcego z nabywaniem kompetencji interkulturowych, zapewniających racjonalne i adekwatne postrzeganie osób, z którymi współdzielimy codzienność.

Dlaczego kompetencje międzykulturowe są istotnym kapitałem współczesnego człowieka?

W procesie enkulturacji i socjalizacji, uczymy się nie tylko tego, jak powinniśmy się zachowywać, ale również jak spostrzegać i interpretować postępowanie innych. Te zasady spostrzegania i interpretowania stanowią rodzaj filtrów, przez które człowiek patrzy na świat, interpretuje go w swoisty dla siebie sposób i na podstawie tych interpretacji przyjmuje określone postawy i podejmuje działania. Wśród idei edukacji międzykulturowej zwraca się uwagę na:

- wychowanie pełnego, bogatego duchowo człowieka, poprzez wykształcenie wrażliwości i kultury uczuć, sympatii i empatii w stosunkach międzyludzkich, moralnej dyscypliny i zdolności do samorealizacji;
- integrowanie człowieka ze światem ludzkiej wspólnoty (rozbudzanie zainteresowania innymi krajami, narodami, likwidowanie uprzedzeń i stereotypów, dążenie do zrozumienia i akceptacji);
- zachowanie i poszanowanie prawa ludzi do odmienności kulturowej;
- partnerskie współżycie;

- pokój bez usilnego dążenia do harmonii, ale do umiejętnego rozwiązywania pojawiających się na tym tle różnic czy konfliktów².

Celem tak rozumianego wychowania międzykulturowego jest stworzenie równoprawnych warunków życia dla różnych kulturowo i etnicznie grup żyjących w ramach danego społeczeństwa, zaś rolą pedagoga na poziomie działań praktycznych, wdrażających założenia wychowania międzykulturowego jest umożliwienie dzieciom i młodzieży, a także osobom dorosłym, nabycia umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań z osobami różnej narodowości, przynależności etnicznej, religijnej i wyznaniowej, językowej i obyczajowej. Wychowanie międzykulturowe jest pojęciem określającym nie tylko działania edukacyjne polegające na uwrażliwianiu na problemy mniejszości, które osiedlają się w krajach o wyższym standardzie życia niż kraj, z którego pochodzą, czy na problemy kultur zanikających. Nie można mówić także o międzykulturowości, mając na myśli wyłącznie społeczeństwa przyjmujące emigrantów. Wychowanie międzykulturowe ma za zadanie uwzględniać i propagować prawa wszystkich kultur do istnienia na ich własnych warunkach, uczyć o tradycjach, obyczajach, historii, religii i językach wielu krajów i kultur świata, mówić i szerzyć wiedzę na temat praw emigrantów do zachowania swojej odrębności w krajach osiedlenia, propagować wiedzę o innych kulturach w tym języku, religiach, tradycjach, obyczajach. Tak pojęta, szeroko rozumiana interkulturowość, tworzy szansę na to, by zmniejszania uprzedzeń, niwelowania stereotypów, głoszenia idei tolerancji dla tego, co odmienne, a także niezwykle dzisiaj zanedbywanego, uwrażliwiania na potrzeby innych osób³.

Teaching English in Poland Program (TEIP) jako sposób rozwijania kompetencji interkulturowych

Jednym ze sposobów rozwijania kompetencji kulturowych dzieci i młodzieży poniżej 18 roku życia jest Teaching English in Poland Program (TEIP) prowadzony przez Fundację Kościuszkowską od 1991 roku. Nauczanie języka angielskiego podczas obozów językowo-kulturowych w Polsce połączone z doświadczeniem odmienności kulturowej amerykańskich nauczycieli – wolontariuszy, dostarcza dzieciom i młodzieży a także polskim nauczycielom niezwykle istotnych umiejętności i kompetencji społecznych

² Rada Europy, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r.

³ Por. R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

dotyczących empatii, lepszego rozumienia drugiego człowieka w sytuacji kulturowej, kiedy staramy się wczuć w jego stany emocjonalne, przeżycia a równocześnie zrozumieć jego sytuację z perspektywy „Innego”, gdy pragniemy rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do własnej kultury.

Wyjątkowość procesu nabywania umiejętności językowych, którą zapewnia Teaching English in Poland Program, polega na połączeniu uczenia się formalnych struktur językowych z uczeniem kultury, nabywaniem doświadczeń interkulturowych. Uczestnicy obozów językowych różnią się między sobą, ale przecież w wielu aspektach są do siebie podobni. Wszyscy skądś pochodzą, mają różne umiejętności i różne sposoby wyrażania siebie oraz komunikowania się z kolegami i nauczycielem. TEIP pomaga nauczycielowi zorganizować lekcje języka angielskiego w taki sposób, aby wykorzystać obecną w grupie różnorodność, pokazać jej wartość i przekonać, że jest ona przydatna nie tylko w procesie kształcenia ale również, a może przede wszystkim we wspólnym, codziennym działaniu. Skuteczne kształtowanie kompetencji międzykulturowych wymaga realizacji zasad dydaktycznych ale również odpowiednich warunków pracy wychowawczej, które urzeczywistniać można w ramach interdyscyplinarnego, refleksyjnego i trwałego procesu przyswajania wiedzy i umiejętności praktycznych a także kompetencji emocjonalno-społecznych. To bowiem, co zapamiętujemy w procesie kształcenia, to przede wszystkim towarzyszące mu emocje, to poprzez emocje docieramy chętniej do wiedzy, rzadziej proces ten ma charakter odwrotny. Wiedza nie musi prowadzić do wykształcenia emocjonalnych dyspozycji.

Edukacja międzykulturowa towarzysząca programowi TEIP wymaga nie tylko dostarczania informacji z zakresu wiedzy i umiejętności przyswajania języka obcego o społeczeństwie i kulturze, w której język ten jest wykorzystywany jako narzędzie porozumiewania się, ale także rozwijania kompetencji niezbędnych do przyjęcia właściwej postawy wobec „inności” i „różnic”. Empatia, dystansowanie się, decentracja, tolerancja niejednoznaczności, samoświadomość i uzewnętrznianie tożsamości oraz otwartość emocjonalna to kompetencje opisane w psychologii społecznej i dotyczące ogólnych kompetencji interpersonalnych, ale mają bardzo duże znaczenie dla osiągnięcia sukcesu w edukacji międzykulturowej⁴. Empatia wymaga gotowości wkroczenia w świat „innych” i zrozumienia go od wewnątrz, pomaga zrozumieć i zaakceptować „inność”, ma przy tym swój wymiar

⁴ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

poznawczy i emocjonalny, dystansowanie się oznacza zmianę perspektywy i polega na spojrzeniu z zewnątrz na nasz własny świat. Pomaga zdać sobie sprawę, że nie wszyscy podzielają nasze poglądy, przez co ich opinia o nas może nam się wydawać naznaczona stereotypami lub uprzedzeniami. Nie ma sensu wmawiać uczniom, że stereotypy są złe. Stereotypów nie należy tłumić, ale omawiać je. Grupowa rozmowa o stereotypach i uprzedzeniach ma kluczowe znaczenie dla osiągnięcia wzajemnego zrozumienia, jednakże wymaga od prowadzącego stworzenia bezpiecznej atmosfery, wzajemnego zaufania i empatii⁵.

Decentracja jest zdolnością przyjmowania innych niż własny punktów widzenia oraz umiejętnością wyjścia poza własny sposób myślenia. Tolerancja niejednoznaczności obniża poziom negatywnych emocji zakłócających proces komunikacji w sytuacjach, gdy nie rozumiemy innych lub nie uzyskujemy jednoznacznych odpowiedzi. Samoświadomość i uzewnętrznianie tożsamości wymaga sformułowania zasad i opisanie ram, które kształtują nasz własny świat oraz wpływają na światopogląd (tradycje, wartości, opinie) i porządkują życie codzienne (zwyczaje, rytuały, styl życia). Jest to umiejętność porównywania siebie z „innymi” oraz zdolność do prezentowania swojej tożsamości „innym”. Otwartość emocjonalna umożliwia wchodzenie w relacje z innymi osobami. Część osób może być zamknięta w sobie i wykazywać skłonność do wyjścia z cienia tylko wtedy, gdy czuje, że jest akceptowana i przyjmowana z serdecznością. W tym kontekście zadaniem edukacji międzykulturowej jest budowanie w grupie tolerancji, szacunku i zaufania, aby wszyscy czuli się akceptowani. W grupie niejednorodnej kulturowo zawsze znajdą się osoby dominujące i osoby nieśmiałe, przyjmujące postawę wyczekującą. Przyczyną postawy wyczekującej może być brak poczucia akceptacji ze strony grupy. Zadaniem edukacji międzykulturowej jest ustanowienie równowagi pomiędzy tymi skrajnościami: każdy z członków grupy powinien pozostawać na scenie, ale niektórzy muszą przesunąć się do środka, a inni z kolei – nauczyć się wycofywania z pozycji dominującej.

Informacje o „innych” zbieramy w świecie obiektywnym. Następuje to w wyniku obserwacji, kontaktów bezpośrednich lub za pośrednictwem różnorodnych środków przekazu. Ale określenie stanowiska (akceptacja lub odrzucenie), formułowanie poglądów i przyjmowanie postaw dzieje się w świecie przejściowym – w umysłach osób uczących się. Stereotypy dotyczące nas samych (autostereotypy) i „innych” (heterostereotypy) pełnią w tym

⁵ G. Neuner, *Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning*, w: (red.) M. Byram, *Intercultural competence*, Rada Europy, Strasburg 2003, s. 26.

przejściowym świecie funkcję filarów, a osobiste ramy, schematy i skrypty nadają interakcji charakter dynamiczny.

Świat w naszym umyśle nie jest duplikatem naszego otoczenia, lecz bytem, który tworzymy i sprawdzamy w otoczeniu. Podczas spotkań międzykulturowych budujemy swoiste laboratorium (świat przejściowy), w którym nasz własny świat i światy „innych” wzajemnie się przenikają. Światy przejściowe są niestałe i podatne na zmianę i to właśnie one stanowią obszar pracy dla edukacji międzykulturowej. Napotykając „inność”, najpierw wykorzystujemy ramy, schematy, skrypty i prototypy zaczerpnięte z naszego własnego świata. Jeśli takie podejście nie pomoże nam skategoryzować i zrozumieć „Innego”, wówczas:

- dostosowujemy swoje schematy poznawcze, aż do momentu kiedy uda nam się przekształcić doświadczenia w zrozumiały dla nas sposób;
- albo ignorujemy doświadczenie i zapominamy o nim;
- albo izolujemy doświadczenie jako „element obcy” i traktujemy je jako źródło zakłóceń lub zagrożenia – jeśli dotyczy przyjmowanych przez nas norm, np. tabu⁶.

W fazie początkowej, podczas pierwszych spotkań z obcym światem, jesteśmy w dużym stopniu zależni od kategorii zaczerpniętych z naszego świata. Wykorzystujemy je do zrozumienia i usystematyzowania „inności”. W drugiej fazie, gdy pozyskamy więcej informacji lub zdobędziemy więcej doświadczenia w spotkaniach, zaczynamy dostrzegać, że możemy być bardziej otwarci i elastyczni, formułując nasze oceny względem innych. Zmiana wymaga rozwijania kompetencji zarówno językowych jak i interkulturowych. Język jest jedną z najbardziej powszechnych, zróżnicowanych, a być może i najistotniejszych form, w jakich wyraża się kultura ludzkości. Stanowi podstawę kreowania tożsamości, pamięci zbiorowej, przekazywania wiedzy. Każdy język powstaje w wyniku doświadczeń społecznych i historycznych, odzwierciedla system wartości i sposób patrzenia na świat, co ma szczególne znaczenie dla edukacji. Kompetencje językowe połączone z interkulturowymi odgrywają fundamentalną rolę w rozwoju jednostki w społeczeństwach demokratycznych i pluralistycznych, ponieważ umożliwiają postępy w nauce, ułatwiają dostęp do innych kultur, promują otwartość na zróżnicowanie kulturowe⁷.

⁶ R.M. Farr, S. Moscovici, (red.), *Social representations*, „European Studies in Social Psychology” 1984 nr 5, Cambridge: Cambridge University Press.

⁷ UNESCO, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2007, s. 13.

Wyróżniamy trzy rodzaje oddziaływań pedagogicznych w ramach edukacji międzykulturowej⁸. Pierwsze z nich to uczenie się na podstawie różnic. Obowiązują w tym procesie trzy zasady:

- skupienie się na różnicach, a nie cechach wspólnych, co należy rozumieć jako otwartość na „inne” i „nieznane”;
- relatywizm kulturowy (równość kultur), który informuje, że nie można wykorzystywać wartości i norm jednej kultury do oceny innych kultur;
- wzajemność, co oznacza wymiany, interakcje i wzajemne zaufanie.

Drugie działanie pedagogiczne to uczenie się na podstawie kontrowersji i konfliktów. Nabywanie kompetencji interkulturowych nie zawsze przebiega łatwo i harmonijnie. I podobnie jak większość spotkań międzyludzkich, może być źródłem napięć, nacisków, frustracji, sprzeciwu, a nawet starć na tle kulturowym. Każda sytuacja, w której dochodzi do rozbieżności celów i dążeń może generować konflikty interesów, moralne, międzypokoleniowe i inne. Dlatego, jak wskazuje Galtung⁹: „ (...) kluczową sprawą jest nie tyle unikanie konfliktów – bo te są nieuniknionym rezultatem różnorodności – ile niedopuszczanie do rozwiązywania ich metodami odwołującymi się do przemocy, czyli siłą i agresją. Z tego powodu jednym z najważniejszych celów edukacji międzykulturowej jest opracowywanie i ćwiczenie strategii pokojowego radzenia sobie z konfliktami.” I wreszcie trzecim działaniem pedagogicznym w zakresie nabywania kompetencji interkulturowych jest interaktywne uczenie się, które przebiega w procesach zespołowych, takich jak: wspólne zdobywanie wiedzy, rozwiązywanie problemów, dyskusja, realizacja projektów edukacyjnych, często z wykorzystaniem różnorodnych tekstów kultury o charakterze uniwersalnym.

Dzięki procesowi nabywania kompetencji interkulturowych można osiągnąć większość celów społecznych i edukacyjnych takich jak: włączenie społeczne, solidarność, budowanie wspólnoty, odpowiedzialność za siebie i innych, uczestnictwo, świadomość ponadjednostkowa.

Polityka światowa coraz częściej krąży wokół zasadniczego problemu: stosunku do innego człowieka, połączenia własnego wizerunku z wizerunkiem obcym w warunkach postępującego rozproszenia i niejednorodności

⁸ Rada Europy, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r., s. 36 i dalej.

⁹ Galtung J., *Rethinking conflict: the cultural approach*, *Intercultural Dialogue and Conflict Prevention*, Rada Europy, Strasburg 2002, s. 5.

nowoczesnych tożsamości. Globalizacja kultury dokonuje się dzisiaj w kontekście pełnym sprzeczności: odgraniczania się państw narodowych i wykraczających poza granice państw procesów politycznych, technologicznych, gospodarczych czy społecznych. Wiele współczesnych społeczeństw odczuwa, że tożsamość kulturowa w wielobiegunowym świecie nie jest dana raz na zawsze, ale że jest jakością antynomiczną i podlega zmianom. Dopiero postrzeganie różnic między kulturami prowadzi do podejmowania działań na rzecz dialogu międzykulturowego, poprzedzającego wszelkie regulacje prawne. Stąd też wydaje się, że TEIP ma ogromne znaczenie nie tylko w skali mikrodziałań pedagogicznych – nauczania dzieci i młodzieży języka, ale również w skali mezo – dostarczanie umiejętności i kompetencji interkulturowych i wreszcie w skali makro – wykształcenie umiejętności podejmowania działań na rzecz zrozumienia i porozumienia międzykulturowego.

Konkluzja

Dzisiejszemu światu towarzyszy kulturowe rozdrobnienie. Pokojowe zażegnanie wielu wewnątrznarodowych konfliktów wymaga porozumienia, które uwzględni problemy kultur różnych narodów. Bazą dla tego porozumienia musi być akceptacja indywidualnych praw człowieka, tolerancja, religijna i kulturowa różnorodność. Będąc odpowiedzialnym za przyszłość świata, należy dążyć do międzykulturowej tożsamości ludności świata. Poprzez kognitywną i afektywną elastyczność możliwe byłoby dostosowanie się do nowych kultur oraz unikanie, powstrzymanie i łagodzenie konfliktów, które mają swoje źródło w zderzeniu religii i kultur sztywno oddzielających się od siebie. Międzykulturowe i językowe doświadczenia poprzez nieustanną dialektykę przemiany przyczyniają się do rozszerzania świadomości ludzi poza kulturę wyjściową. Dzisiejszą kulturę trafniej można nazwać nie kulturą miejsca, a raczej kulturą wspólnego dla nas wszystkich czasu.

Bibliografia:

- Farr R. M., Moscovici S. (red.), *Social representations*, „European Studies in Social Psychology” nr 5, Cambridge University Press, Cambridge 1984.
- Galtung J., *Rethinking conflict: the cultural approach*, *Intercultural Dialogue and Conflict Prevention*, Rada Europy, Strasburg 2002.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

- Neuner G., *Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning*, w: (red.) M. Byram, *Intercultural competence*, Rada Europy: Strasburg 2003, s. 15–62.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Rada Europy, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji, Ateny, 10–12 listopada 2003 r.
- UNESCO, *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2007.
-

Building intercultural sensitivity through foreign language learning – Teaching English in Poland Program (TEIP)

Intercultural competence is listed more and more commonly, along with language and communication competences, as one of main goals of language education. Why are intercultural competences a vital resource for the contemporary human? During enculturation

and socialization processes we learn not only how to behave, but also how to perceive and comprehend the conduct of others. These rules of perception and interpretation are sort of filters, through which a person looks at the world, interprets it and, basing on these interpretations, forms attitudes and undertakes actions. Given the importance of this resource, comprising elements of intercultural education might be seen as a significant element of foreign language teaching and learning.

The article focuses on the theoretical framework and practical features of Teaching English in Poland Program (TEIP), which has been established as a response to the need of developing intercultural competences among children and adolescents under the age of 18. The programme has been managed by The Kosciuszko Foundation since 1991. Teaching English during camps in Poland, linked with experiencing cultural differences between Polish teachers and students and voluntary teachers from the United States brings children and adolescents, as well as Polish teachers, a chance to thrive crucial social skills and competences such as better understanding of other person when trying to empathize and conceive their situation as the „Other”, as well as to recognize similarities and differences to one’s own culture. Intercultural education accompanying TEIP demands not only to provide knowledge and skills about society and culture in which the language to be acquired is used,

but also to develop competences which are essential to gain adequate, open mindset towards „otherness” and „differences”.

Keywords: teaching English, intercultural education, intercultural competences.

Kształcenie wrażliwości interkulturowej poprzez naukę języka obcego - Teaching English in Poland Program (TEIP)

Kompetencje interkulturowe wymieniane są coraz częściej, obok kompetencji lingwistycznych i komunikacyjnych, jako jeden z głównych celów kształcenia językowego. Współczesne rozumienie akwizycji języka obcego uwzględnia bowiem nie tylko aspekty formalne nauki języka ale również kwestie pedagogiczne odnoszące się do zakończonej sukcesem komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur. Artykuł powstał w ramach projektu finansowanego przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji: Szkolenie dla polskich asystentów letnich obozów realizowanych w ramach TEIP Fundacji Kościuszkowskiej i prezentuje teoretyczne podstawy i sposoby dydaktycznej realizacji koncepcji kształtowania wrażliwości interkulturowej i językowej młodzieży powyżej 18 roku życia. Teaching English in Poland Program (TEIP) jest prowadzony od 1991 roku przez Fundację Kościuszkowską. Program ten daje unikalną możliwość budowania relacji pomiędzy nauczycielami i wolontariuszami oraz uczniami z Polski i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, ale też stanowi doskonałą przestrzeń wzmacniania wrażliwości i empatii interkulturowej.

Słowa kluczowe: nauczanie języka angielskiego, edukacja międzykulturowa, kompetencje międzykulturowe.

Ewa Bochno

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID 0000-0002-9841-3510

**Uczyć zespołowości zespołowością.
Refleksje na marginesie pracy ze studentami
nad lekturą M. Dudzikowej,
*Pomyśl sobie ... Minieseje dla wychowawcy klasy***

Wywołanie pytań

Współcześnie toczące się debaty dotyczące kultury dydaktyki akademickiej są często „zogniskowane wokół rezultatów i standardów kształcenia, najczęściej nie dostrzegają środków, z pomocą których zarówno nauczyciele (wykładowcy – przypis EB), jak uczniowie (studenci – przypis EB) zajmują się swoimi zadaniami w realnych klasach szkolnych (salach wykładowych – przypis EB) – tego jak nauczyciele nauczają, a uczniowie się uczą”¹. Spojrzenie na owe mechanizmy działania dydaktycznego może okazać się szczególnie istotne w myśleniu o relacjach uczenia się – nauczania w szeroko rozumianym kontekście kulturowym, przygotowującym przyszłe pedagogiki i przyszłych pedagogów do ich działań dydaktycznych z wychowankami.

Podjmując próbę dyskusji nad owymi działaniami dydaktycznymi w uniwersytecie², chciałabym spojrzeć na jedną z form pracy ze studentami, a mianowicie ich pracę zespołową. Tekst będzie autorefleksyjnym oglądem własnych działań dydaktycznych, a jako ilustrację wykorzystam opis pracy nad esejami autorstwa Marii Dudzikowej³, którą wspólnie ze studentami realizuję w ramach przedmiotu pedagogika.

¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2006, s. 125.

² M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki*, GWP, Gdańsk 2008.

³ M. Dudzikowa, *Pomyśl sobie ... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Sopot 2007.

Podjęmę zatem próbę zastanowienia się: Czy i jak ucząc zespołowości zespołowością, możliwe stanie się przeciwdziałanie atomizacji relacji studentów w uniwersytecie? Na wstępie dodam, że moim zamiarem nie jest formułowanie zaleceń czy modeli do pracy dydaktycznej, a raczej wzbudzenie refleksji czytelnika(-czki) nad jedną z możliwości pracy ze studentami.

U podstaw tego pytania leży teza, związana z tym, że doświadczanie zespołowości (obok refleksyjności i sprawstwa) jako kluczowego elementu kultury szkoły stać się może podstawą działań dotyczących odwracania w grupie kultury rywalizacji, nieufności w stronę kultury współpracy, zaufania.

Zespołowość, czyli obraz relacji rówieśniczych w grupie uczniowskiej i studenckiej

Konieczność wyboru pracy zespołowej jako podstawowej w pracy dydaktycznej ze studentami uświadomiły mi wyniki badań panelowych, które jako jedna z członkiń zespołu badawczego realizowałam (diagnoza i opracowanie wyników dotyczących relacji w grupach – od edukacji w szkole podstawowej do edukacji akademickiej) pod naukowym kierunkiem prof. Marii Dudzikowej⁴. Odwołam się w do niewielkiego wycinka tych badań, dotyczącego relacji rówieśniczych. Ze względu na charakter tekstu, ograniczę się tylko bardzo skróconego opisu tych relacji, odtworzonego z analizy doświadczeń o których pisali respondenci.

Z naszych badań wynika, że relacje rówieśnicze, których doświadczyli badani studenci to obszar bardzo zróżnicowany ze względu na rodzaj tych doświadczeń i szczebel kształcenia. Najogólniej rzecz ujmując badani studenci, jako uczniowie czuli się akceptowani przez rówieśników, ale relatywnie

⁴ Badania panelowe pt. *Studenci I roku UAM 2005/06 – 2009/10. Doświadczenia szkolne I – go rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej*. Sondażem diagnostycznym (trzykrotny pomiar) objęliśmy reprezentatywną grupę ok. 1500 studentów, wszystkich wydziałów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Podstawy teoretyczne, metodologiczne, wyniki badań i ich interpretacje zostały opublikowane w: (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak – Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium empiryczno-teoretyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. M. Knasiecka-Falbińska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. M. Knasiecka-Falbińska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

rzadko mogli liczyć na ich pomoc w sytuacjach trudnych. Ich wspólna aktywność najczęściej była sprowadzona do nauki, zdecydowanie rzadziej do działań na rzecz klasy, szkoły czy społeczności lokalnej. Mieli również niewielki udział w życiu publicznym szkoły, np. wyrażaniu własnych opinii w szkolnych mediach, uczestniczeniu i podejmowaniu decyzji w czasie prac rad szkół, rad rodziców, rad pedagogicznych (przynajmniej w tej części ich działań, które dotyczą spraw uczniowskich). Rzadko byli zachęceni przez nauczycieli i mieli warunki do działań wspólnotowych, np. podejmowania akcji społecznych, charytatywnych, wspólnych projektów badawczych i prezentacji ich wyników na forum klasy, szkoły czy środowiska lokalnego. Ich relacje cechowała stosunkowo duża atomizacja i anonimowość⁵.

Sytuacja ta niewiele zmieniała się w czasie ich edukacji na szczeblu akademickim. Badani dwa lata później ci sami respondenci, opisywali swoją grupę dziekańską (czyli grupę ćwiczeniowo-wykładową) jako ludzi, którzy się wzajemnie akceptują, którzy mogą liczyć na wzajemne wsparcie, nieco większe w odniesieniu do pomocy w nauce czy załatwieniu spraw uczelniach, niż w trudnych sytuacjach osobistych. Studenci byli w większości przekonani, że studiowanie to czas zabawy i przedłużenia młodości, a jeśli mieliby się skrzyknąć dla wspólnej aktywności, to najczęściej byłaby ona związana imprezą czy zabawą, rzadziej z organizacją wspólnego uczenia się, akcją kulturalną, a byłoby to bardzo mało prawdopodobne przy organizowaniu akcji na rzecz środowiska lokalnego czy akcji politycznej. Z wypowiedzi wynika również, że ich grupa dziekańska była przeciętnie spójna, choć najczęściej określona przez badanych jako zgodna. Respondenci mieli również poczucie, że wzajemnie mogą sobie ufać w stopniu przeciętnym. Z naszych badań wyłania się zatem obraz wspólnoty, która wydaje się raczej współpracująca. Jednak szczegółowe analizy zebranego materiału empirycznego ukazują, że grupy studenckie skupiają swoich członków wokół realizacji celów prywatnych i są zawiązywane tylko na czas studiowania⁶.

⁵ Por. E. Bochno, *Relacje rówieśnicze*, w: (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak – Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 199-228

⁶ E. Bochno, *Czy tylko rywalizacja i wyścig szczurów? Atmosfera w grupach studenckich (doniesienie z badań)*, w: (red.) A. Gromokowska-Melosik, Z. Melosik, *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop – kulturowe [re]interpretacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 239-252; E. Bochno, *Grupy studenckie – czy i jaka wspólnota?* w: (red.) M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 226-244. E. Bochno, *Relacje w grupie studenckiej*, w: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska,

Uzyskane przez nas wyniki świadczą o tym, że doświadczenia respondentów zarówno uczniowskie w szkole, jak i studenckie w uniwersytecie, dotyczące zasobów zespołowych/wspólnotowych są raczej przeciętne. Tymczasem, odwołując się do psychologii poznawczej, a szczególnie modelu nauczania – uczenia się J. Brunera⁷, rozwój możliwy jest dzięki gromadzeniu i przetwarzaniu doświadczeń, które człowiek zdobywa dzięki własnej aktywności. Budowanie wspólnotowości uczelni musi zatem opierać się o jej doświadczanie przez studenta.

Choć nie pracuję ze studentkami i studentami, których objęliśmy badaniami, to ich wyniki stały się podstawą namysłu nad własną pracą dydaktyczną. Pomagają mi szukać rozwiązań przydatnych w prowadzeniu zajęć. Skoro student (który sam doświadczył edukacji opartej o rankingi) ma stać się przygotowanym do działań zespołowych w szkole transformacyjnym intelektualistą, to studia są ostatnim zorganizowanym szczeblem edukacji w czasie, którego można doświadczyć mechanizmów zespołowości. A zatem uczenie studentów zespołowości zespołowością, może doprowadzić ich, do wykorzystania mechanizmów zespołowości w przyszłej pracy w szkole, a tym samym spowodować, że być może staną się oni sprawcami edukacyjnych zmian oddolnych.

Zespołowość, czyli autorefleksyjne spojrzenie na fragment pracy dydaktycznej

Mój sposób uczenia pedagogiki przez wykorzystanie zespołowości dla zespołowości, sprowadza się do „doprowadzenia studentów” do: po pierwsze zrozumienia i myślenia mechanizmami działania grupy oraz po drugie na doświadczeniu tych mechanizmów. To skłoniło mnie do poszukiwania w kontaktach ze studentami środków, które umożliwiałyby nam wzajemnie, korzystanie właśnie z zespołowości. Temu może, w moim przekonaniu, służyć praca z esejami z lektury pt. *Pomyśl siebie ... Minieseje dla wychowawcy klasy* autorstwa Marii Dudzikowej.

W ramach przedmiotu pedagogika dla specjalności nauczycielskich, realizuję ćwiczenia metodą projektową. Studenci na początku roku akademickiego dzielą się na stałe zespoły zadaniowe, w których w oparciu o wybrany esej przygotowują warsztat dla całej grupy ćwiczeniowej oraz odpowiedź dla Autorki. Grupy zadaniowe są tworzone przez nich

Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 42-65.

⁷ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

samodzielnie – są zwykle bardzo zróżnicowane, zarówno ze względu na liczebność, umiejętności studentów czy stopień zażyłości między członkami grupy. Jako takie stają się platformą wymiany, wzajemnym dyskursem⁸ trwającym nie tylko w czasie zajęć, ale również w czasie całej pracy poprzedzającej prowadzenie warsztatu oraz przygotowywanie odpowiedzi na esej. Dyskurs ten realizowany jest we wzajemnych interakcjach edukacyjnych jako „wyodrębniona forma komunikowania, na mocy której dokonuje się zróżnicowana transmisja kultury i jej zróżnicowane przyswojenie”⁹. Jest to proces, który nieustannie podlega transmisji i wytwarzaniu. Jest on nie tylko tworem językowym, ale środkiem wzajemnego oddziaływania i wpływu, zawierającego wiele elementów dotyczących programu kształcenia, oceniania, form komunikowania się czy relacji między treściami nauczania a tożsamościami studentów.

Zadaniem studentów podczas naszych zajęć jest wybrać z esejów Marii Dudzikowej jeden. Ten tekst muszą wspólnie w swojej grupie zadaniowej przestudiować, szukając konkretnych przykładów w szkolnej codzienności. Już na tym etapie podejmuję próbę (używając terminologii, zastosowanej przez M. Hellera do wyróżnienia elementów naukowej pasji) zainteresowania studentów przedmiotem¹⁰. Następnie tym przedmiotem w czasie prowadzenia warsztatu studenci muszą zainteresować pozostałych. Zajęcia zatem opierają się o bardzo praktyczne działania całej grupy. Zespół zadaniowy wykorzystując zespołowość pozostałych grup „utożsamia się z przedmiotem i myśli o nim >> mój przedmiot<<”¹¹. Co więcej tworząc i budując samodzielnie zespołowe działania studenci doświadczają na sobie przyjemności odkrywania mechanizmów badania¹², tworzenia czy realizowania wspólnych działań. Doświadczają swoistego laboratorium „sprawdzania” teorii zespołowości w praktyce działań¹³.

Uzupełnieniem działań praktycznych w i z grupą jest po przestudiowaniu wybranego eseju stworzenie odpowiedzi na niego. Formę tej odpowiedzi pozostawiam do wyboru zespołom zadaniowym. Chodzi mi o możliwość „umiejscawiania” studentów między kooperacją a oporem, czyli mówiąc

⁸ J. Bruhn, *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*, Wyd. WSPS, Warszawa 2011.

⁹ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Wyd. PIW Warszawa 1990, s. 171.

¹⁰ M. Heller, *Jak być uczonym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 19.

¹¹ Tamże, s. 19.

¹² Tamże, s. 19-20.

¹³ D. Dobrzański, *Zasada solidarności, Studium z filozofii społecznej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013.

w dużym uproszczeniu między podporządkowaniem się (przyjęciem i przestudiowaniem eseju M. Dudzikowej), a kreowaniem rzeczywistości społecznej (wypracowaniem formy odpowiedzi na niego).

Formy odpowiedzi na esej są bardzo różne. Są to często pisemne wypowiedzi w formie wypracowania, eseju, listu do Autorki, a również wymyślone i wykonane przez studentów piosenki, przedstawienia teatralne lub kabaretowe, komiksy, bajki dla dzieci lub dorosłych, filmy. Nieraz studenci zgadzają się z Autorką, nieraz negują Jej tok wyводу – proponując własny. Podejmują próbę dyskusji z M. Dudzikową poprzez Jej tekst.

Staram się w ich działaniu uruchamiać i korzystać z naturalnych mechanizmów grupy – synergii i facylitacji¹⁴ oraz z prowadzonego samodzielnie dialogu z innymi. To z kolei może stać się podstawą autorefleksyjnego zrozumienia siebie i drugiego człowieka, co wiąże się z procesem decentracji, czyli poznawczego wychodzenia poza perspektywę inną niż własna¹⁵ oraz „rozumieniem sensu, przechodzeniem na poziom „meta”, powracaniem do tego, czego nauczyliśmy się poprzez samą ekspozycję, a nawet myśleniem o własnym myśleniu”¹⁶. Może skutkować „uwewnętrznieniem” pracy zespołowej. Oczywiście moje wnioski z pracy dydaktycznej są wnioskami wyprowadzonymi z autorefleksyjnego spojrzenia na własny warsztat pracy, mogą jednak stanowić punkt wyjścia do dalszych refleksji nad możliwościami wykorzystania jednej z form pracy ze studentami.

Podsumowanie

Kultura uczenia się – nauczania która z jednej strony zachowuje ciągłość i trwałość, a z drugiej nieustannie się zmienia jest wytworem dyskursu pedagogicznego. Dyskursu, w którym jednostki – studenci i wykładowcy są intencjonalni i aktywni, ich wiedza konstruowana, ustalana, interpretowana i dyskutowana ze współczesnymi i przeszłymi jej twórcami, a realizowana w bezpośrednich interakcjach¹⁷.

W czasie pracy nad esejami autorstwa Marii Dudzikowej studenci korzystając z refleksji, współpracując, doświadczają bycia sprawczymi. Uczą się nie tylko „sposobu myślenia o środowisku. Uczą się też technik

¹⁴ R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrz grupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

¹⁵ I. Kurcz, *Głośne czytanie myśli*, „Charaktery” 2004 nr 3 (86).

¹⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji...* dz. cyt., s. 128.

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy potocznej studentów: bariery, pułapki, tropy*, w: (red.) D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

wspomagających używanie umysłu, łącznie z zastosowaniem technologii dla rozszerzenia własnych zdolności. Uczą się dokonywania refleksji i docierania z łatwością do sedna posiadanej wiedzy, by przekazać ją innym, a później samemu zrobić z niej użytek. Przyswajają sobie też wyraziste wyobrażenie o tym, jak może wyglądać kultura uczenia się¹⁸.

Z moich obserwacji studentek i studentów w czasie pracy zespołowej nad każdym z esejów (poprzez ich zaangażowanie w przygotowanie, prowadzenie i uczestniczenie w warsztatach i poprzez przygotowanie ich odpowiedzi na esej), wynika, że oni:

1. Uczą (się) zespołowości, czyli poszerzają wiedzę teoretyczno - praktyczną dotyczącą mechanizmów działania, wpływu grupy, działań zespołowych, wspólnotowych.

2. Doświadczają zespołowości jako metody, środka prowadzenia zajęć, praktyk pedagogicznych – zarówno w wymiarze tworzenia przez studentów ofert edukacyjnych, jak i ich własnym uczeniu się.

3. Poprzez treści zawarte w tekstach Dudzikowej odkrywają, diagnozują, demaskują pozory szkolnej zespołowości oraz angażują się na rzecz zmiany kultury szkoły w kierunku kultury współpracy, zaufania.

Studentki i studenci mają możliwość doświadczyć zespołowości i zinternalizować mechanizmy działań zespołowych, które będą stanowić zasób ich grupy, a w przyszłości (być może?) zasób szerszych kontaktów społecznych

Bibliografia:

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

Bochno E., *Czy tylko rywalizacja i wyścig szczurów? Atmosfera w grupach studenckich (doniesienie z badań)*, w: (red.) A. Gromokowska-Melosik, Z. Melosik, *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop – kulturowe [re]interpretacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Bochno E., *Grupy studenckie – czy i jaka wspólnota?* w: (red.) M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Bochno E., *Relacje rówieśnicze*, w: (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

¹⁸ J. Bruner, *Kultura edukacji...* dz. cyt., s. 126.

- Bochno E., *Relacje w grupie studenckiej*, w: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Bruhn J., *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*, Wyd. WSPS, Warszawa 2011.
- Brown R., *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrz grupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Wyd. Universitas, Kraków 2006.
- Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Sopot 2007.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak – Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium empiryczno-teoretycznego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Dobrzański D., *Zasada solidarności. Studium z filozofii społecznej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Heller M., *Jak być uczonym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy potocznej studentów: bariery, pułapki, tropy*, w: (red.) D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Kurcz I., *Głośne czytanie myśli*, „Charaktery” 2004 nr 3 (86).

Teaching teamwork by means of teamwork.
Reflections on the margins of classwork with students on reading
M. Dudzikowa,
Think your own self. ... Mini-essays for class teachers

In the article, the author attempts to answer the question whether it will be possible to counteract the ongoing atomisation at as students relations at universities.

The paper is a self-reflexion on author's own didactic activities, and as such, it makes use of a description of the work on essays *Think your own self ... Mini-essays for class teachers* by Maria Dudzikowa, which are incorporated into the curriculum of the course of pedagogy.

Keywords: teamwork, academic didactics, experience.

**Uczyć zespołowości zespołowością.
Refleksje na marginesie pracy ze studentami nad lekturą
M. Dudzikowej,
*Pomyśl sobie ... Minieseje dla wychowawcy klasy***

W artykule autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: Czy i jak ucząc zespołowości zespołowością studentów, możliwe stanie się przeciwdziałanie atomizacji relacji studentów w uniwersytecie?

Tekst jest autorefleksyjnym spojrzeniem na własne działania dydaktyczne, a jako ilustrację autorka wykorzystuje opis pracy nad esejami pt. *Pomyśl sobie ... Minieseje dla wychowawcy klasy* autorstwa Marii Dudzikowej, którą wspólnie ze studentami realizuje w ramach przedmiotu pedagogika.

Słowa kluczowe: zespołowość, dydaktyka akademicka, doświadczenie.

Dominika Zakrzewska-Olędzka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0003-2744-7905

Urszula Markowska-Manista

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0003-0667-4164

„Obdarzanie obopólne” – mistrz i uczeń w indywidualnym i wspólnym świecie naukowym

Wprowadzenie

**Artykuł dedykujemy Profesor Marii Dudzikowej (R.I.P) - Mistrzyni,
która zawsze miała czas i energię na rozmowę ze swoimi uczniami.**

„Obdarzanie obopólne” to termin, do którego Profesor Maria Dudzikowa nawiązała opisując rodzaj relacji charakteryzującej Letnią Szkołę Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, projekt nad którym sprawowała pieczę przez szereg lat. Obdarzanie obopólne opisuje współzależność, wskutek której obie strony interakcji (w tym wypadku mistrz i uczeń) stanowią dla siebie źródło inspiracji i nieustannego rozwoju¹. W jej wyniku rodzi się też głęboka przyjaźń między mistrzem a uczniem, motywowana przeświadczeniem o potrzebie wzajemnego kontaktu i wsparcia, równocześnie jednak dająca przestrzeń do budowania samodzielności i nabierania poczucia kompetencji.

W tekście chcemy wskazać jak stale aktualne jest przesłanie Marii Dudzikowej dotyczące w szczególności fundamentalnej roli obecności i relacji

¹ M. Dudzikowa, *Obdarzanie obopólne. Refleksja na marginesie książki Steinera i paru innych lektur*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.

z mistrzem dla tworzenia korzystnych warunków doskonalenia warsztatu naukowego przez młodych pracowników ośrodków szkolnictwa wyższego. Naszym celem jest też zwrócenie uwagi na stojące w opozycji do niego destruktywne praktyki akademickie, blokujące potencjał młodych naukowców i skłaniające do angażowania się w działania pozorne zamiast poszukiwania kreatywnych rozwiązań zapewniających ustawiczny rozwój nauki.

Zdajemy sobie sprawę, że problematyka, którą poruszamy, wymaga dalszego zastanowienia. W szczególności nad specyfiką relacji mistrz-uczeń we współczesnych realiach, które niosą wiele nowych perspektyw, ale też równie wiele wynikających z nich zagrożeń. Nie jest również możliwe wyczerpanie w ramach niniejszego artykułu wszystkich poruszonych kwestii, dlatego też niektóre z nich zostaną jedynie zasygnalizowane czytelnikom do dalszego namysłu. Niewątpliwie warto byłoby też wziąć pod uwagę w kolejnych rozważaniach analizę sytuacji doktorantów i młodych naukowców w świetle zmian wprowadzanych w wyniku aktualnie wdrażanej reformy szkolnictwa wyższego. Z uwagi jednak na fakt, że proces ten jest obecnie realizowany, nie sposób przewidzieć jeszcze jego długofalowych konsekwencji.

Historyczne uwarunkowania procesu „odtworzenia” warstwy inteligentnej w Polsce

Wyjątkowo silnie znaczenie posiadania mistrza czy też zagrożenia jego brakiem wybrzmiewa w wierszu Tadeusza Różewicza „Ocalony”. „Szukam nauczyciela i mistrza. Niech przywróci mi wzrok, słuch i mowę. Niech ponownie nazwie rzeczy i pojęcia” pisze poeta sugerując, że bez przykładu osoby stanowiącej wzór i autorytet nawet pozornie oczywiste kwestie nie są jednoznaczne. Szczególna potrzeba wzorów i autorytetów miała miejsce w niezwykle trudnym dla Polski okresie, tuż po zakończeniu Drugiej Wojny Światowej, której wydarzenia doprowadziły do zagłady wielu „Mistrzów”. Wyjątkowo dotkliwie na ziemiach polskich odczuła to inteligencja. Jak wskazuje Ministerstwo Spraw Zagranicznych, podczas Drugiej Wojny Światowej zginęło około 40% Polaków z wyższym wykształceniem². W takim kontekście historyczno-społecznym znalezienie mistrza mogło być nie lada wyzwaniem. Jednak potrzeba posiadania osób, które wskazywałyby właściwą drogę okazała się na tyle silna, że podejmowano kolejne starania odbudowania społecznej warstwy inteligentnej, tak mocno zdziesiątkowanej podczas wojny i okupacji.

² J. Kochanowski, *Eksterminacja elit przez dwóch okupantów*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej, Dom Spotkań z Historią. <https://ww2.pl/terror-eksterminacja-elit-przez-dwoch-okupantow/> z dn. 09.02.2019.

Jak pisze polski historyk, Janusz Żarnowski „w tej sytuacji względnie łatwo było o zatrudnienie także pracowników bez wystarczających kwalifikacji na stanowiskach pracowników umysłowych, w gospodarce, administracji, oświacie, a nawet w dziedzinach wymagających kwalifikacji akademickich”³. Kiedy minął pierwszy okres odbudowy struktur funkcjonowania państwa, zmianie uległa też koncepcja odnosząca się do roli warstwy inteligenckiej. Miała ona swoim publicznym wsparciem, wykorzystując pokładane w niej zaufanie społeczne, legitymizować decyzje nowych władz. Aby osiągnąć zakładany rezultat, podjęto wysiłek na rzecz zapoczątkowania „inteligencji ludowej”, stworzonej z awansowanych społecznie chłopów i robotników, licząc na ich wierność i lojalność wobec nowego systemu⁴.

Kolejnym etapem zawłaszczenia warstwy inteligenckiej - już na etapie edukacji młodych dorosłych - stała się zarówno indoktrynacja przewodniej ideologii w edukacji, kontrola nauczanych treści, jak i sposób rekrutacji kandydatów na uczelnie wyższe. O przyjęciu miały decydować nie tylko wiedza i umiejętności w danej dziedzinie, ale też poglądy społeczne, przynależność do aprobowanych przez władze organizacji młodzieżowych i pochodzenie klasowe. „Zamierzonym celem było bowiem przyjęcie ludzi, których w nomenklaturze partyjnej określano mianem „nieobciążonych balastem przeszłości”, a więc pozbawionych wyniesionych z rodzinnego środowiska tradycji oraz wartości wpisujących się w kapitał kulturowy. Były to zatem osoby stanowiące swoistą „białą kartę”, które można było całkowicie uformować według komunistycznego ideału wychowawczego. W przyszłości miały one bowiem stanowić wzorowych przedstawicieli „socjalistycznej inteligencji.”⁵ Jednak ze względu na wcześniejsze zdziesiątkowanie warstwy inteligenckiej wskutek działań wojennych, a później w wyniku wzmożonej emigracji osób z tej grupy, pojawiło się zjawisko przypisania stanowiska mistrza osobom, które nie dość, że pozbawione były swoich mistrzów, to również nie były przygotowane mentalnie ani profesjonalnie do pełnienia tej roli. Utwierdzenie się na otrzymanych „z przydziału” stanowiskach w trakcie pracy i potrzeba legitymizacji swojej kandydatury zapewne w niemałym stopniu przyczyniły się do ukształtowania obecnie obserwowanej rzeczywistości.

³ J. Żarnowski, *Inteligencja polska 1944–1989 Struktury i role społeczne: problemy dyskusyjne*, „Acta Oeconomica Pragensia” 2007, roè. 15, è. 7, s. 472-480.

⁴ Tamże, s. 473-474.

⁵ J. Wołoszyn, *Udział organów bezpieczeństwa w akcji rekrutacji na studia w województwie lubelskim w latach 1947–1956*, „Pamięć i Sprawiedliwość. Pismo naukowe poświęcone historii najnowszej” 2007 nr 1 (11), s. 198.

Jednak pośród mistrzów z nadania byli również mistrzowie z urodzenia, dla których praca naukowo-dydaktyczna, kształtująca przyszlých młodych badaczy i akademików była powołaniem i pasją. Jedną z takich niepowtarzalnych mistrzyń była Maria Dudzikowa, której postawa stała się inspiracją do napisania niniejszego tekstu. Była Mistrzynią, która w praktyce realizowała przesłanie Paulo Coelho, który pisał, że „Gdy uczeń osiąga coś dzięki nauczycielowi, nauczyciel również czegoś się uczy.”⁶ Jej metodą działania były spotkania, które, zgodnie z opinią Teresy Revay „wytyczają drogę ludzkiego losu, niezależnie od tego, czy trwają kilka godzin, kilka dni czy całe życie”. Maria Dudzikowa deklarowała, że „tak długo będziemy spotykać się na seminariach, jak długo trwać będziemy w radosnym przeświadczeniu o wzajemnej niezbędności w uwalnianiu wyobraźni naukowej i odwagi wyzwalającej transgresyjność.”⁷ Spotkania z nią wpisywały się w koncepcję wzajemnej wymiany między nauczycielem a uczniem poprzez stworzenie relacji „obopólnego obdarzania” przybliżonej we wstępie niniejszego tekstu.

Mistrz-mentor-autorytet w procesie kształtowaniu ucznia

*„Za nauczycielem stoi ciężar prawa, władzy i tradycji,
za uczniami zaś przewaga w liczbie i strategiach obrony”
Peter Woods⁸*

Chociaż motyw mistrza i ucznia pojawia się w literaturze wszystkich epok, w różnych kręgach kulturowych, próby jednoznacznego zdefiniowania postaci mistrza napotykać na trudności wynikające z wielości podejść i zmieniających się oczekiwań uwarunkowanych kontekstami historycznymi i społecznymi. Według słownika języka polskiego⁹ tytuł mistrza przysługuje m.in. osobom przewyższającym innych w określonej dziedzinie, tym które

⁶ P. Coelho, *Jedenaście minut*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa 2008.

⁷ M. Dudzikowa, *Obdarzanie obopólne. Refleksja na marginesie książki Steinera i paru innych lektur*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bodnar, *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 516.

⁸ P. Woods, *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*, Londyn 1983, za: Kwieciński, Z., *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy reakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 10.

⁹ M. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1996, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/mistrz;5452055.html> z dn. 09.02.2019.

obiera się za wzór do naśladowania, będącym dla innych nauczycielami. Mistrzem może jednak być również określona osoba lub drużyna, która odniosła zwycięstwo w zawodach sportowych¹⁰, a historycznie także wysoko wykwalifikowany rzemieślnik lub przełożony zgromadzenia, posiadacz tytułu naukowego magistra lub kat. Wszystkie te określenia łączą szacunek i podziw wobec osób określanych mianem mistrza oraz chęć uczenia się od nich, aby osiągnąć poziom kompetencji jak najbliższy ich biegłości. Poza wirtuozerią w swojej dziedzinie powinny one cechować się również poszanowaniem zasad i norm etycznych, na co zwraca uwagę Bogusław Śliwerski pisząc, że „nie wystarczy być profesorem uniwersytetu, by z racji akademickiego tytułu zasługiwać na miano mistrza w bezwarunkowy sposób, jeśli samemu nie postępuje się w sposób godny, szlachetny, dzielny, w zgodzie z systemem wartości i obowiązującymi w środowisku normami moralnymi i obyczajowymi. Mistrz nie jest jedynie strażnikiem uznawanych przez siebie wartości, ale i ich nośnikiem, osobą żyjącą w pełnej z nimi zgodzie, harmonią”¹¹. Jak podkreśla Jan Strelau, mistrz jest człowiekiem uznanym przez innych za autorytet¹², które to pojęcie znowu jest niejednoznaczne i nieostre, jak zauważa Maria Dudzikowa wskazując, że „próby naukowych ujęć zjawiska autorytetu są zawsze niełatwe z racji, iż ujęcia potoczne zadomawiają się niekiedy tak głęboko w naszej podświadomości, że w obawie przed uproszczeniami sami komplikujemy wyjaśnienia, oddalając się mimowolnie od sedna i gubiąc to, co stanowi jego sens.”¹³

Pomimo, iż ustawicznie słyszy się o postępującym kryzysie autorytetów, bądź też o zmianie ich charakteru, stanowią one zasadniczy element rozwoju¹⁴. Mistrz dla swojego ucznia jest nauczycielem, wychowawcą, przewodnikiem, przyjacielem, a w wyjątkowych sytuacjach także obrońcą. Ich relacje cechuje w większości dzieł literackich osobista więź, najczęściej

¹⁰ Słownik języka polskiego, PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/mistrz;2483787.html> z dn. 09.02.2019.

¹¹ B. Śliwerski, *The Master. Mistrz*, „Pedagogika Społeczna. Studia i artykuły” 2014 nr 4 (54), s. 24, tłumaczenie za: B. Śliwerski, B. *Funkcje założone i rzeczywiste promotora pomocniczego w dysertacjach doktorskich*, „Rocznik Lubuski” 2015 tom 41 cz. 2, s. 114.

¹² J. Strelau, *O roli mistrzów w nauce*, „Academia” 2016 nr 1 (45). www.naukaonline.pl/felietony/item/2809-czy-minela-era-mistrzow z dn. 09.02.2019.

¹³ M. Dudzikowa, *Na marginesie maszynopisu*, L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 484.

¹⁴ Por. M.. Dudzikowa, *Aura emocjonalna wokół pojęcia i potrzeby autorytetu*, w: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

budowana latami dzięki wspólnemu przeżywaniu sytuacji trudnych, kształtowaniu charakteru, bezgranicznemu zaufaniu. Niezwykle ciężko taką modelową relację stworzyć w warunkach uniwersyteckich, przy ograniczonym czasowo kontakcie z liczną grupą studentów, w bezpiecznych warunkach, w których jednak nawiązanie więzi osobistych jest z uwagi na różne czynniki znacznie utrudnione.

Z drugiej strony pojawia się szereg postaci, których celem jest wsparcie w rozwoju oraz odnalezieniu własnej drogi. Ich pojawienie się wskazuje na stale aktualną potrzebę posiadania mistrza. Sposób pracy z uczniem jest jednak dostosowany do potrzeb współczesnego świata, w którym zachodzą nieustające zmiany, a ich wzmożone tempo, jakość i stale rosnąca liczba sprawiają, że proces adaptacji do nowych warunków staje się coraz bardziej obciążający. Jest więc coach, mentor czy tutor wypełniający role doradców, trenerów osobistych, przewodników. Ich zadaniem jest pomoc jednostce w znalezieniu optymalnego rozwiązania w nietypowych okolicznościach, przygotowania do zmierzenia się z sytuacją kryzysową lub też wsparcie w poradzeniu sobie z potrzebą zmiany i jej realizacją¹⁵. W opozycji do klasycznej definicji mistrza nie przekazują oni jedynie stałej, niezmiennej wiedzy ale raczej kompetencje odnalezienia swojej drogi i miejsca w świecie oraz zarządzania wiedzą w procesie zmiany.

Niemniej istotne zagadnienia, wprowadzające dodatkowe trudności definicyjne, wiążą się z rozwojem technologii i cyfryzacją społeczeństwa. Zgodnie z przytoczonymi wcześniej próbami zdefiniowania relacji mistrz -uczeń, jedną z kluczowych wartości stanowi w niej bezpośredni, osobisty kontakt. Ich interakcja „powinna mieć głównie charakter bezpośredni, czyli bezpośrednia komunikacja interpersonalna między nauczycielem a uczniem winna dominować nad komunikacją pośrednią, realizowaną z wykorzystaniem nowych mediów dydaktycznych.”¹⁶ Niemniej jednak specyfika funkcjonowania jednostek we współczesnym świecie, stosowane techniki nauczania i przetwarzania oraz analizy danych, a przede wszystkim zwiększona mobilność ludzi powodują konieczność uwzględnienia możliwości jakie daje zdalne nauczanie. Pozwala ono uniknąć ograniczeń związanych z dostępną przestrzenią (pojemność sal wykładowych), ilością odbiorców, porą dnia

¹⁵ M. Bennewicz, *Coach i mentor*, w: M. Bennewicz, *Zabić Coacha. O miłości i nienawiści do autorytetów w Polsce*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2015.

¹⁶ S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kilka refleksji konstruktywistycznych i kognitywistycznych*, „Howanna. Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie” 2003 Tom 1 (20), s. 165.

czy też czasem trwania (nagrany wykład można odsłuchać, przerwać lub do niego wrócić w dowolnym, dogodnym momencie)¹⁷. Taki sposób kontaktu ogranicza jednak znacznie możliwość interakcji, a w rezultacie także charakterystycznego dla relacji uczeń-mistrz obopólnego obdarzania opisywanego przez Marię Dudzikową. A przecież, na co starała się w swoich tekstach i działaniach zwrócić uwagę, bezpośredni kontakt między nauczającym a uczącym się stanowi kluczowy element kształtowania uczonych¹⁸. Równocześnie, jak pisze Zbyszko Melosik, rola pedagoga-opiekuna naukowego ulega zmianom „przestaje on być Mistrzem, którego zadaniem jest wdrożenie młodego człowieka (adepta nauki i potencjalnego wyznawcę) w „najlepszą teorię”. Jest on natomiast w większym stopniu nauczycielem geografii, z którym wspólnie analizuje się różne fragmenty mapy dyskursów i określa się badawcze oraz ideologiczne konsekwencje akceptacji określonego stanowiska”¹⁹.

Mistrz i uczeń w wymiarze pracy akademickiej – teoria a praktyka

*Zły to uczeń, który nie przewyższa swego mistrza.
Leonardo da Vinci²⁰*

Praca akademicka i rozwój nauki w Polsce stały się przedmiotem intensywnych dyskusji i konsultacji społecznych, szczególnie burzliwych w ostatnich miesiącach 2018 roku za sprawą wprowadzanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego reformy 2.0, znanej pod nazwą „Konstytucja dla Nauki”²¹. Zakłada ona reorganizację sposobu funkcjonowania uczelni wyższych. Jednym z aspektów życia akademickiego, jaki podejmuje ustawa, jest zwiększenie dostępności nauczycieli akademickich dla studentów

¹⁷ J. Mishke, A. Stanisławska, *Mistrz, czyli kto? Kilka refleksji na temat uprawnień nauczycieli, organizacji procesów dydaktycznych na wyższych uczelniach oraz rewolucji, jaką przynosi nauczanie online*, „E-mentor” 2004 nr 5 (7). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86> z dn. 08.02.2019.

¹⁸ M. Dudzikowa, *Na osi czasu. Narracja okolicznościowa o i dla Profesor Elżbiety Tarkowskiej*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bodnar, *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 271-288.

¹⁹ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag i teorii i praktyce pedagogicznej*, „Howanna. Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie” 2003 Tom 1 (20).

²⁰ L. Da Vinci za: H. Zgólkowa, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny Tom 49*, Wydawnictwo „KURPISZ”, Poznań 1994.

²¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Warszawa, dnia 30 sierpnia 2018r., Poz. 1668. <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/ustawa.pdf>, dostęp 05.02.2019.

poprzez zmniejszenie liczebności grup zajęciowych. Jak zostanie to pokazane w dalszej części artykułu, założenie takie niewątpliwie jest potrzebne, jak wynika z doświadczeń studentów zgromadzonych i przeanalizowanych w ramach ogólnokrajowych badań społecznych. Pozostaje jednak pytanie, czy takie rozwiązanie będzie wystarczające i czy dostępność opiekuna naukowego mierzona liczbą studentów, którymi się opiekuje jest jedynym lub najważniejszym czynnikiem zaburzającym możliwość rozwoju konstruktywnych relacji mistrz-uczeń.

Już we wstępie dokumentu czytamy, że „każdy uczony ponosi odpowiedzialność za jakość i rzetelność prowadzonych badań oraz za wychowanie młodego pokolenia”²². W jakim stopniu postulat ten jest obecnie realizowany na polskich uczelniach świadczą badania społeczne prowadzone na przestrzeni lat wśród studentów. Raport o mobilności stypendystów programu Fundacji Nauki Polskiej „Kolumb”²³ z roku 2009 zwraca uwagę na liczne bariery w rozwoju kariery naukowej młodych pracowników uczelni i doktorantów. Wśród aspektów odnoszących się do relacji z innymi przedstawicielami środowiska akademickiego, ze strony których oczekiwalibyśmy, patrząc racjonalnie, wsparcia nowych pracowników i wdrożenia ich w procedury, tak aby jak najszybciej i najefektywniej wnieśli oni wkład w budowanie potencjału i prestiżu swojej uczelni, wskazywane były liczne czynniki hamujące bądź utrudniające rozwój. Badani wymieniali w szczególności brak pracy zespołowej, a także, jako szczególnie dotkliwe, postrzeganie przez bardziej doświadczonych stażem naukowców zdobycia przez nich nowych doświadczeń i poszerzania wiedzy o aktualne, nowatorskie teorie jako zagrożenia dla starszej wiekiem kadry. W rezultacie prowadziło to do jawnego bądź ukrytego okazywania niechęci młodym pracownikom, umniejszania bądź ignorowania ich dokonań oraz celowych starań o spowolnienie ich kariery zawodowej tłumaczonych brakiem dojrzałości kandydatów i ich ugruntowania w nauce. Działania te następowały głównie poprzez obciążanie ponadwymiarowymi godzinami dydaktycznymi, uniemożliwiającymi prowadzenie badań. Także o dwa lata wcześniejszy raport „Nauka Polska. Autodiagnoza polskiego środowiska akademickiego”²⁴ z roku 2007 wskazuje na brak przepływu wiedzy, który

²² Tamże, s.1.

²³ I. Wagner, *Raport o mobilności stypendystów programu Fundacji Nauki Polskiej „Kolumb”*, 2009, s. 33-42. https://www.fnp.org.pl/assets/RAPORT_MOBILNOSC_STYPENDYSTOW_PROGRAMU_KOLUMB.pdf, dostęp 05.02.2019.

²⁴ J. Bieliński i in., *Nauka Polska. Autodiagnoza polskiego środowiska akademickiego*, w: „Studia Społeczne i Polityczne” 2007, Collegium Civitas, Warszawa. <http://www.>

umożliwiałyby wzajemną inspirację i wsparcie oraz celowe blokowanie awansu młodych pracowników naukowych przez starszych w obawie przed stworzeniem sobie konkurencji lub zmuszeniem do wyjścia poza strefę komfortu i stagnacji, podjęcia większej aktywności i aktualizacji posiadanych zasobów wiedzy.

Można byłoby mieć nadzieję na stopniowe zmiany, wraz z ugruntowaniem pozycji Polski w Unii Europejskiej i obecnością polskich uczelni w przestrzeni Systemu Bolońskiego, co dało nam możliwość uczestnictwa w licznych programach wymian akademickich (skierowanych zarówno do pracowników naukowych, administracyjnych, studentów oraz doktorantów) oraz programów badawczo-naukowych. Niestety, przeprowadzone w ubiegłym roku na próbie 984 młodych naukowców badanie Projekt Naukowiec, wskazują na aktualność przywoływanych wcześniej problemów. Pomimo że młodzi pracownicy naukowcy świadomie podkreślają relację z promotorem jako najważniejsze narzędzie wsparcia w rozwoju kariery zawodowej na uczelni²⁵ i zdają sobie sprawę jak istotne jest posiadanie mentora. Chcą się uczyć i tego wsparcia aktywnie poszukują. Często jednak, jak wynika z zebranych odpowiedzi, opiekun naukowy „nie jest mentorem i wsparciem w rozpoczęciu kariery pozostawiając doktoranta samemu sobie, a w skrajnych przypadkach stanowi jego największego konkurenta, oczekując wykonywania badań i prac naukowych z określonych (narzuconych) tematów i współautorstwa artykułów”²⁶, do których nie wniósł żadnego wkładu.

Chciałoby się móc wskazać na powyższe wyniki badań jako jednostkowe czy też wynikające z braku zaangażowania bądź kompetencji studentów/doktorantów. Niestety, jak uwidaczniają przywołane badania, występują one we wszystkich dziedzinach nauki, z większym jednak nasileniem w mniejszych ośrodkach badawczych a rzadziej w dużych miastach. Relacje studentów, zarówno tych sprzed ponad dekady, jak i ubiegłorocznych, wskazują z jednej strony na kluczową rolę promotora, mistrza, autorytetu w rozwoju naukowym, z drugiej uwidaczniając patologie funkcjonujące w polskiej społeczności akademickiej, skutkujące nawarstwieniem trudności w znalezieniu go. Porównanie przywołanych badań uwypukla też brak widocznej

ks.collegium.edu.pl/download/NAUKAPOLSKA-raport.pdf z dn. 05.02.2019.

²⁵ A. Wycisk i in., *Potrzeby i oczekiwania młodych naukowców związane z rozwojem zawodowej kariery naukowej Raport z badania społecznego*. Projekt Naukowiec. Euraxess Researchers in Motion. Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych Unii Europejskiej w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki PAN, 2018, s.35. <http://www.kpk.gov.pl/wp-content/uploads/2018/07/Raport%20PL-ERADays.pdf> z dn. 04.02.2019.

²⁶ Tamże, s.35.

zmiany w postrzeganej sytuacji na przestrzeni dziesięciolecia. Biorąc pod uwagę liczne reformy systemu szkolnictwa i próby naprawy go, jakie zostały przeprowadzone w tym okresie, warto byłoby podjąć próbę analizy zjawiska z perspektywy występowania działań pozornych. Należą do nich m.in. „wszelkie czynności, które bezpośrednio lub ze względu na wynik nie spełniają swoich założonych funkcji, przy czym dzieje się tak zgodnie z zamierzeniami wykonawców czy zlecniodawców, a wbrew interesom i bez wiedzy tych, dla których są wykonywane”²⁷. Maria Dudzikowa zwraca uwagę na istotność demaskowania i konfrontowania z rzeczywistością działań pozornych w polskim systemie edukacji jako kluczowego dla możliwości dokonania efektywnej naprawy tego systemu²⁸.

Doświadczenia własne i „dobre” praktyki

*Połączenie sił to początek, pozostanie razem to postęp,
wspólna praca to sukces.
Henry Ford*

Relacja mistrz-uczeń zakłada przekazanie wiedzy (zarówno jawnej, jak i ukrytej) adeptowi danej dziedziny / danych dziedzin nauki. Wiele wskazuje, że takie same zadania odnoszą się również do relacji akademickich. Poza wiedzą, która podlegając nieustannym zmianom sama w sobie stanowi pewne wyzwanie, aby z sukcesem rozpocząć i kontynuować karierę naukową na uczelni należy jeszcze przyswoić wiedzę dotyczącą procedur (zarówno tych jawnych, jak i niepisanych, ukrytych, wynikających z sieci wzajemnych powiązań - relacji i zależności między poszczególnymi pracownikami naukowymi i nienaukowymi oraz hierarchicznych powiązań władzy). Tu pojawia się pytanie, jak zrobić to efektywnie, nie tracąc na chodzenie „od pokoju do pokoju” cennych godzin, które mogłyby być przeznaczone na naukę. Jak w takich sytuacjach nie marnować potencjału, kompetencji i umiejętności, które mogą zostać wykorzystane do realizacji zadań adekwatnych i spójnych z zajmowanym stanowiskiem i wynikających z profilu naukowego, badawczego, dydaktycznego danej osoby. Świadomość uwikłania w macki

²⁷ M. Dudzikowa, *blokowanie mechanizmów działań pozornych w systemie edukacji – wymogiem jego rewitalizacji. Głos w dyskusji*, w: *Przyszłość. Świat-Europa-Polska*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, s. 112-118.

²⁸ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

biurokracji i bezradność w takich sytuacjach, sprawia, że wsparcie w działaniach związanych z nauką i badaniami stają się nieocenione.

Choć niewielu promotorów i profesorów ma jeszcze na to czas i możliwości, zdarzają się i tacy, którym w widoczny sposób zależy na rozwoju podopiecznych i wskazaniu im potencjalnych dróg rozwoju. Doświadczenie wskazuje, że są to osoby, które pracowały, prowadziły badania w różnych kontekstach społecznych i kulturowych, mają doświadczenia pracy pozaakademickiej oraz ugruntowaną opinię w środowisku ale też zdrowe poczucie własnej wartości, której nie mają potrzeby na każdym kroku udowadniać. Dzięki temu swoich uczniów mogą postrzegać nie jako potencjalnych rywali ale jako partnerów, jako cel dalszego rozwoju (nie nakierowany na utrzymanie własnej pozycji), ale jako rozwój nauki i inwestycję w zespół. Nie muszą bać się wyjścia - w rozważaniach naukowych - poza strefę komfortu, ponieważ z pokorą a nie przekonaniem o własnej omnipotencji podchodzą do nauki. Wreszcie, uczeń dorównujący lub przerastający mistrza jest dla nich powodem do dumy i poczucia wspólnie wypracowanego sukcesu a nie źródłem odczuwania zawodowej porażki. Jak zauważa Rudolf Michałek „Miarą kwalifikującą mistrza w nauce są osiągnięcia i sukcesy jego uczniów. Wielki jest nie ten, wobec którego wszyscy czują się mali, ale ten, przy którym wszyscy czują się wielcy. Zadaniem uczonego w stosunku do następców jest umożliwienie im realizacji talentów, zarówno tych największych, jak i mniejszych”²⁹. Spotkanie na swojej drodze mistrza w dużym stopniu wpływa na kształtowanie późniejszych oczekiwań wobec relacji zawodowych i w pracy indywidualnej i zespołowej oraz na sposób kreowania wizerunku siebie i podejścia do kontaktu z innymi ludźmi, jak też stosunku do nich.

Dla zrównoważenia pokazanych w poprzednim fragmencie artykułu destruktywnych i demobilizujących zachowań w świecie nauki, warto przytoczyć przykłady „dobrych” praktyk mających miejsce w relacjach akademickich, w szczególności w diadzie wykładowca-student, promotor-student czy też promotor pomocniczy-doktorant³⁰. Wszystkie one są niezwykle ważne, gdyż decydują niejednokrotnie o wyborze dalszej drogi rozwoju zawodowego przez młodego dorosłego. Pozwalają mu (lub nie) rozwijać się, odkrywać swoje mocne i słabe strony, talenty lub brak zdolności w określonych dziedzinach o obszarach wiedzy. Pozwalają poznawać siebie, aby w sposób odpowiedni do swoich potrzeb i kompetencji dokonywać dalszych

²⁹ R. Michałek, *Granice wolności i odpowiedzialności uczonego*, „NAUKA” 2008 nr 3, s. 151. http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_308_11_Michalek.pdf z dn. 05.02.2019.

³⁰ Na podstawie własnych doświadczeń i obserwacji.

wyborów i w jak najpełniejszym stopniu rozwijać swój potencjał. Należy jednak wskazać, że zachowania te w żadnej mierze nie są systemowo wspierane ani premiuwane, stanowiąc jedynie źródło osobistej satysfakcji.

Warto zacząć od kwestii być może oczywistej, jednak (z czym zapewne zgodzi się spora część studentów różnych poziomów studiów) nie tak często spotykanej. Mianowicie możliwości konsultacji indywidualnych zamierzeń badawczych lub rozwoju naukowego studenta z wykładowcą. Z uwagi na wielorakie czynniki osobiste i organizacyjne możliwość spotkania się z wykładowcą nawet podczas dyżuru jest często utrudniona. Ten element współpracy jednak stanowi istotny punkt wyjścia do refleksji oraz docenienia systematycznej, ukierunkowanej pracy. Spotkanie indywidualne z opiekunem naukowym pozwala na skupienie uwagi na studencie, przeanalizowanie i ukierunkowanie jego przemyśleń, a dzięki temu wdraża do efektywnych sposobów pracy naukowej. Osobisty kontakt daje też okazję na budowanie relacji międzyludzkich, które pozwalają „przekazać nie tylko wiadomości, ale także swój świat wartości i umiłowanie nauki, aby uczniowie czuli, jak im nie tylko przyrasta mózg ale i serce”³¹. Jest to fragment wiedzy określanej mianem wiedzy ukrytej³², obejmującej etykę i standardy pracy w danej profesji, które uczeń przejmuje wskutek obserwacji sposobu funkcjonowania swojego mistrza.

Kolejną istotną częścią pracy akademickiej jest udział w kongresach, sympozjach, seminariach naukowych i wystąpieniach podczas naukowych konferencji. W początkowym okresie pracy naukowej trudno jest rozróżnić samodzielnie, które konferencje mają większy a które mniejszy potencjał naukowy i znaczenie w danej dziedzinie czy dyscyplinie, które z nich z większym prawdopodobieństwem zaowocują w przyszłości, gdzie można złożyć poster a gdzie wystąpienie ustne, czy pojechać tylko na wybrane dni, czy wziąć udział w całości wydarzenia. Doświadczenie opiekuna naukowego odgrywa tu ogromną rolę zarówno na etapie przygotowywania zgłoszenia (co wymaga wiedzy na przykład na temat tego jaka konstrukcja opisu i logika wystąpienia jest preferowana w jakich krajach, jak poprawnie przygotować abstrakt wystąpienia i abstrakt artykułu naukowego, jak posługiwać się słowami kluczami, jak prowadzić dyskusję na tematy wyników badań itd.),

³¹ Tamże, s. 151.

³² Wiedza ukryta obejmuje obszar subiektywnego poznania, stanowiący wynik długotrwałego osobistego doświadczenia i praktyki jednostki. Nie jest ona skodyfikowana za pomocą słów ani obrazów, przez co jej transfer jest utrudniony. (I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji [Creating knowledge in the organization]*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000, s. 23-24.)

jak i w trakcie przygotowania samego wystąpienia. Możliwość przećwiczenia szczególnie początkowych wystąpień pod okiem mistrza daje możliwość uzyskania cennych wskazówek i lepszego przygotowania się. Pomaga też uwierzyć w swoje kompetencje, co łagodzi stres związany z wystąpieniem publicznym. Jak wiadomo, konferencje są nie tylko okazją do przedstawienia swoich badań czy przemyśleń, ale też rozwijania sieci kontaktów zawodowych i umożliwiają dalszą współpracę międzynarodową. Wprowadzenie w środowisko naukowe przez promotora/promotora pomocniczego niezwykle ułatwia postawienie pierwszych kroków, podobnie jak zapoznanie z niepisаныmi regułami środowiska akademickiego, bez znajomości których łatwo można popełnić *faux pas*.

Jednym z głównych elementów, które składają się na ocenę pracowników akademickich, są publikacje. Opanowanie warsztatu pisarstwa naukowego jest procesem żmudnym, czasochłonnym i wymagającym skupienia³³ i nieustannego doskonalenia warsztatu pisarskiego. Ze względu na częsty brak lub niski poziom prowadzonych zajęć dydaktycznych (przygotowujących) w tym obszarze, doktoranci są zmuszeni rozwijać swoje kompetencje w tym zakresie w trakcie pisania, dzięki uzyskanym informacjom zwrotnym i uwagom recenzentów składanych artykułów czy pracy dyplomowej. Tutaj również wskazówki mentora stanowią nieocenione wsparcie i pozwalają zaoszczędzić wiele czasu. Z publikacjami związany jest jeszcze jeden kluczowy aspekt dotyczący decyzji gdzie publikować oraz czy robić to samodzielnie, czy w zespole. Szczególnie początkującym badaczom łatwiej jest przyswoić sobie reguły tworzenia tekstów naukowych, kiedy powstają one we współpracy z osobą bardziej doświadczoną, która jest w stanie konstruktywnie ukierunkować nowicjusza. Doświadczonemu pracownikowi naukowemu łatwiej jest też, bazując na swoim doświadczeniu i sieci kontaktów akademickich,

³³ Na kwestię przygotowania studentów I, II i III stopnia do tworzenia tekstów naukowych zwracają uwagę paneliści (Ewa Bochno, Przemysław P. Grzybowski, Anna Kola, Alicja Korzeniecka-Bondar, Monika Wiśniewska-Kin) w dyskusji pt. Poziom umiejętności pisania prac naukowych przez młodych badaczy, która odbyła się w ramach otwartego posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 26 czerwca 2012r. Dyskusja moderowana była przez Profesor M. Dudzikową. Wśród trudności sygnalizowanych przez studentów, których wypowiedzi przywołano, znalazły się m.in. brak odpowiedniego przygotowania do pisania tekstów w trakcie nauki szkolnej oraz akademickiej, brak otrzymywania informacji zwrotnej dotyczącej tekstów przygotowywanych w toku studiów i brak czasu na szczegółowe omawianie prac pisemnych przez wykładowców, prowadzenie zajęć z pisarstwa naukowego przez osoby bez odpowiednich kwalifikacji, brak czasu na pisanie i pracę koncepcyjną spowodowany często równoczesną pracą naukową i zarobkową. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/202/Mlodzi%20badacze.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, dostęp 5.02.2019.

dokonać właściwego wyboru miejsca publikacji (czasopisma bądź monografii). Otwartość promotora i/lub promotora pomocniczego na wspólną z doktorantem pracę nad publikacjami staje się więc często kluczowa dla możliwości dalszego rozwoju naukowego i awansu zawodowego.

Dla efektywnej realizacji każdej z powyżej opisanych kwestii znaczącym ułatwieniem jest możliwość wykorzystania technologii pozwalających na szybką komunikację, przesyłanie danych czy też symultaniczną, wspólną pracę nad tekstem pomimo znajdowania się w oddalonych miejscach. Do podstawowych narzędzi komunikacji należą obecnie telefony komórkowe, poczta elektroniczna (choć nie wszyscy pracownicy naukowcy korzystają z nich równie efektywnie). Nie zawsze jednak jest możliwość odebrania połączenia na uczelnianym telefonie stacjonarnym, a czasem nawet krótka, zwięzła informacja może być kluczowa dla ustalenia kierunku dalszej pracy. Z pomocą przychodzą, poza wiadomościami tekstowymi (z których korzystanie za granicą bywa bardzo kosztowne), komunikatory internetowe. Kompetencje cyfrowe opiekunów naukowych w dobie coraz większej mobilności zarówno ludzi jako ogółu, jak i specyficznej dla wymagań środowiska akademickiego (np. udział w stażach, badaniach, konferencjach, wizytach studyjnych), staje się coraz istotniejszym wymiarem warunkującym skoordynowaną, harmonijną współpracę i dobry przepływ informacji bez zaburzenia zaangażowania w działania terenowe.

Na koniec na podkreślenie zasługuje zapoznanie młodego naukowca z procedurami obowiązującymi w danym ośrodku akademickim, wydziale czy zespole. Specyfika podejścia pracowników administracji uczelnianej do pracowników naukowych, różne godziny czasu pracy oraz zróżnicowany język komunikacji nie gwarantują otrzymania rzetelnych i jasnych informacji wtedy, kiedy jest to potrzebne. Dlatego też przekazanie wytycznych przez mentora, który ma długoletnie doświadczenie w realizowaniu różnego rodzaju zadań w tym konkretnym środowisku, pozwala na sprawne wdrożenie do obowiązujących standardów i pomaga uniknąć zbędnych sytuacji stresogennych. Wsparcie osoby życzliwej, czy też sama świadomość że jest ktoś, do kogo można zwrócić się z pytaniem czy wątpliwością ułatwia pokonywanie trudności i podejmowanie nowych wyzwań.

Refleksje końcowe

“Každy powinien starać się dobrze wychować swego wychowawcę. Každy powinien zrozumieć, że my wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie – źle albo dobrze”
Janusz Korczak³⁴

Niewątpliwie spora część czytelników uznałaby, że poznawanie nowych koncepcji, odkrywanie i rozwijanie się jest procesem pozytywnym. Do tego przecież - przynajmniej w teorii - prowadzić ma kształcenie, studiowanie, pogłębianie wiedzy. Mamy posuwać się naprzód. Zapewne duża część młodych naukowców to robi. Aż do momentu bolesnego zderzenia z rzeczywistością. W przywołanych na początku niniejszego artykułu badaniach przeprowadzonych wśród młodych naukowców i doktorantów powracał temat szoku kulturowego i stanów depresyjnych bądź obniżonego nastroju, poczucia beznadziei, braku perspektyw po powrocie z zagranicznych stypendiów, staży naukowych czy współpracy badawczej. Osoby te zaznaczały, że po zakosztowaniu możliwości funkcjonowania w bardziej sprzyjającym rozwoju naukowemu i dobrostanowi jednostki środowisku coraz trudniej było pozwolić się wtłoczyć ponownie w sztywne ramy zastanego po powrocie systemu. Zachowania kotraproduktywne, wcześniej traktowane jako oczywista codzienność, zaczynały drażnić. Brak szacunku dla drugiego człowieka i jego pracy, spowodowany jedynie jego niższym stopniem naukowym stawał się nagle tym bardziej bolesny kiedy zaznało się relacji partnerskiej, wspierającej ze strony uznanych na świecie autorytetów w danej dziedzinie.

Warto zadać więc pytanie, czy pozytywnie postrzegany proces rozwoju osobistego i naukowego w kontekście polskiej nauki jest korzystny dla osiągnięcia awansu zawodowego młodego naukowca. Analogicznie, na ile jesteśmy w stanie wytrzymać zderzenie z rzeczywistością kiedy po trwającym pewien czas doświadczeniu relacji z mistrzem będącym dla nas autorytetem, musimy powrócić bądź też przejść do funkcjonowania w relacjach obarczonych niskim zaufaniem społecznym, wysokim poziomem podejrzliwości w stosunku do drugiego człowieka i strachem podszytym niekompetencją.

Relacja z mistrzem jako kluczowy aspekt wsparcia młodego naukowca w rozwoju akademickim, w pracy naukowo-badawczej mogłaby stać się istotnym elementem odpowiedzi na te problemy. Być może oparcie w mistrzu, stanowiącym uznany przez środowisko akademickie autorytet,

³⁴ J. Korczak za: A. Lewin (red.), *Janusz Korczak. Pisma wybrane*, Tom. 2. Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 184.

a równocześnie życzliwie nastawionym do młodego naukowca pozwoliłoby wspólnie znaleźć rozwiązanie tych trudności, bądź przynajmniej złagodzić wynikające z nich niedogodności.

W artykule, odwołując się m.in. do terminu „obdarzania obopólnego” jako czynnika konstytutywnego dla rozwoju wzajemnie wzbogacającej relacji, podjęliśmy próbę analizy relacji mistrz-uczeń w wymiarze współpracy akademickiej. Podjęta w tekście problematyka wskazuje, że tak mistrzowi, jak i uczniowi w realiach dzisiejszej uczelni wyższej niezbędne jest „obdarzanie obopólne” – oparte na szacunku do osoby i słów, które pisze i wypowiada, wreszcie oparte na dialogu mistrza i ucznia, dzięki któremu nauczyciel może wspierać ucznia w jego rozwoju, sam czerpiąc inspirację ze wzajemnej relacji.

Naszą inspiracją były działania wspierające młodych naukowców w rozwoju, inicjowane przez Profesor Marię Dudzikową - mistrzynię, która znajdując czas dla uczniów zawsze podkreślała wartość spotkań sprzyjających współdziałaniu, współuczestnictwu oraz wartość dyskusji a także kluczowej roli interakcji z drugim człowiekiem w tworzeniu samego siebie³⁵.

Bibliografia:

- Bennewicz M., *Coach i mentor*, w: M. Bennewicz, *Zabić Coacha. O miłości i nienawiści do autorytetów w Polsce*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2015.
- Bieliński J. i in., *Nauka Polska. Autodiagnoza polskiego środowiska akademickiego*, „Studia Społeczne i Polityczne” 2007, Collegium Civitas, Warszawa. <http://www.ks.collegium.edu.pl/download/NAUKAPOLSKA-raport.pdf> z dn. 05.02.2019.
- Coehlo P., *Jedenaście minut*, Wydawnictwo Drzewo Babel, Warszawa 2008.
- Da Vinci L. za: H. Zgólkowa, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny Tom 49*, Wydawnictwo „KURPISZ”, Przeźmierowo 1994.
- Doroszewski M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1996, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/mistrz;5452055.html> z dn. 09.02.2019.
- Dudzikowa M., *Aura emocjonalna wokół pojęcia i potrzeby autorytetu*, w: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Blokowanie mechanizmów działań pozornych w systemie edukacji – wymogiem jego rewitalizacji. Głos w dyskusji*, w: *Przyszłość. Świat-Europa-Polska*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, s. 112-118.

³⁵ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M., *Obdarzanie obopólne. Refleksja na marginesie książki Steiner’a i paru innych lektur*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
- Dudzikowa M., *Na marginesie maszynopisu*, w: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 481-496.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbińska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dudzikowa, M., *Na osi czasu. Narracja okolicznościowa o i dla Profesor Elżbiety Tarkowskiej*, w: (red.) E. Bochno, A. Korzeniecka-Bodnar, *Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 271-288.
- <https://ww2.pl/terror-eksterminacja-elit-przez-dwoch-okupantow/> z dn. 09.02.2019.
- Juszczak S., *Edukacja na odległość. Kilka refleksji konstruktywistycznych i kognitywistycznych*, „Howanna. Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie” 2003 Tom 1 (20), s. 150-167.
- Kochanowski J., *Eksterminacja elit przez dwóch okupantów*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej, Dom Spotkań z Historią.
- Lewin A. (red.), *Janusz Korczak. Pisma wybrane*, Tom. 2. Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag i teorii i praktyce pedagogicznej*, „Howanna. Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie” 2003 Tom 1 (20), s. 19-37.
- Michałek R., *Granice wolności i odpowiedzialności uczonego*, w: „NAUKA” 2008, 3/2008, s. 149-154.
- http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_308_11_Michalek.pdf z dn. 05.02.2019.
- Mishke J., Stanisławska A., *Mistrz, czyli kto? Kilka refleksji na temat uprawnień nauczycieli, organizacji procesów dydaktycznych na wyższych uczelniach oraz rewolucji, jaką przynosi nauczanie online*, „E-mentor” 2004 nr 5 (7).
- <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86> z dn. 08.02.2019.

- Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji [Creating knowledge in the organization]*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000, s. 23-24.
- Słownik języka polskiego, PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/mistrz;2483787.html> z dn. 09.02.2019.
- Strelau J, *O roli mistrzów w nauce*, „Academia” 2016 nr 1 (45). www.naukaonline.pl/felietony/item/2809-czy-minela-era-mistrzow z dn. 09.02.2019.
- Śliwerski B., *The Master. Mistrz*, „Pedagogika Społeczna. Studia i artykuły” 2014 nr 4 (54), s. 15-31, tłumaczenie za: B. Śliwerski, *Funkcje założone i rzeczywiste promotora pomocniczego w dysertacjach doktorskich*, „Rocznik Lubuski” 2015 tom 41 cz. 2, s. 99-116.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Warszawa, dnia 30 sierpnia 2018r. Poz.1668. <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/ustawa.pdf> z dn. 05.02.2019.
- Wagner I., *Powrót i dalszy przebieg kariery*, w: *Raport o mobilności stypendystów programu Fundacji Nauki Polskiej „Kolumb”*, 2009, s. 35-57. https://www.fnp.org.pl/assets/RAPORT_MOBILNOSC_STYPENDYSTOW_PROGRAMU_KOLUMB.pdf z dn. 05.02.2019.
- Wołoszyn J., *Udział organów bezpieczeństwa w akcji rekrutacji na studia w województwie lubelskim w latach 1947–1956*, „Pamięć i Sprawiedliwość. Pismo naukowe poświęcone historii najnowszej” 2007 nr 1 (11), s. 193-226.
- Woods P., *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*, Londyn 1983, za: Kwieciński Z., *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, w: (red.) M. Dudzikowa, *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy reakcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 5-18.
- Wycisk A. i in., *Potrzeby i oczekiwania młodych naukowców związane z rozwojem zawodowej kariery naukowej Raport z badania społecznego*. Projekt Naukowiec. Euraxess Researchers in Motion. Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych Unii Europejskiej w Instytucie Podstawowych Problemów Techniki PAN, 2018. <http://www.kpk.gov.pl/wp-content/uploads/2018/07/Raport%20PL-ERADays.pdf> z dn. 04.02.2019.
- Żarnowski J., *Inteligencja polska 1944–1989 Struktury i role społeczne: problemy dyskusyjne*, „Acta Oeconomica Pragensia” 2007, roè. 15, è. 7, s. 472-480.

**„Mutual sharing” – master and student
in the individual and common scientific world**

The article is an analysis of the master-student relationship in the dimension of academic cooperation. We attempt to diagnose the current situation from the perspective of young scientists and identify good practices in the form of potentially supporting activities for their development. We appeal, among others to the term “mutual sharing” as a key factor for the development of a mutually enriching relationship.

The issues raised in the project are a response to changes taking place in the modern world, which shape the need to verify and update the perception of the master’s definition and the specificity of his relationship with the student, so that it corresponds to current needs.

Keywords: mutual sharing, master and student, university, dialog, partnership.

**„Obdarzanie obopólne” – mistrz i uczeń
w indywidualnym i wspólnym świecie naukowym**

Artykuł stanowi analizę relacji mistrz-uczeń w wymiarze współpracy akademickiej. Podejmujemy próbę diagnozy sytuacji obecnej z perspektywy młodych naukowców oraz identyfikacji dobrych praktyk w postaci działań potencjalnie wspierających dla ich rozwoju. Odwołujemy się m.in. do terminu „obdarzania obopólnego” jako czynnika kluczowego dla rozwoju wzajemnie wzbogacającej relacji.

Podjęta w projekcie problematyka stanowi odpowiedź na zmiany zachodzące we współczesnym świecie, a które kształtują potrzebę zweryfikowania i aktualizacji postrzegania definicji mistrza oraz specyfiki jego relacji z uczniem, tak aby odpowiadała aktualnym potrzebom.

Słowa kluczowe: obdarzanie obopólne, mistrz i uczeń, uniwersytet, dialog, partnerstwo.

Andrzej Michalski

Prywatne Gimnazjum nr 8 im. Astrid Lindgren w Warszawie

ORCID 0000-0002-9195-9713

O potrzebie humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości

Zatem zgubiono człowieka w relacjach międzyludzkich, w szkole, w zamian: wyścig szczurów, trenowanie buldogów do walki, eksperymentowanie z królikami doświadczalnymi. Tymczasem chodziłoby o to, by dzieci i młodzież uczyły się w toku edukacji „uprawiania człowieczeństwa”(...)¹.

Maria Dudzikowa

Wprowadzenie

20 października 2012 r. to ważna cezura w dyskursie pedagogicznym na temat dehumanizacji szkoły. Podczas 2. dnia II Międzynarodowej Konferencji Edukacji Alternatywnej – Dylematy Teorii i Praktyki Maria Dudzikowa zainaugurowała obrady plenarne konferencji wykładem *Metafory odzwierzęce w szkole i o szkole, jako wskaźniki jej dehumanizacji*. O ile badania nad metaforą mają wielowiekową tradycję, o tyle zjawisko dehumanizacji szkoły jest tematem nadal niezbadanym i wymagającym ciągłych dociekań naukowych. Szczególną uwagę należy zwrócić na *odczłowieczanie szkoły* w perspektywie języka wartości i wychowania do języka wartości. Antroponimiczne metafory odzwierzęce to nie tylko źródło do badań językowych, ale przede wszystkim niepokojący wyraz komunikacji interpersonalnej szkoły XXI wieku². Poruszone przez M. Dudzikową zagadnienie

¹ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, w: (red.) H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 257.

² Innym aspektem metafor odzwierzęcych jest ich perspektywa socjolektyczna. Posługiwanie się żargonem wyklucza obecność nauczycieli, rodziców. Próbę wejścia w socjolektyczny akt komunikacji przez nauczycieli młodzież odbiera z dezaprobatą. Podobnie jak *wylamywanie się* młodzieży z kręgu *żargonowych użytkowników języka*; mogą spotkać

wpisuje się w nurt aksjologicznych aspektów języka – języka wartości, estetyki i etyki słowa, a także wychowania do języka wartości. Jest to również wyraźny postulat o grzeczność w komunikowaniu interpersonalnym – jako przejaw kompetencji komunikacyjnej (kulturowej).

Profesor Maria Dudzikowa, mistrzyni eseistyki humanistycznej, niejednokrotnie w swojej twórczości naukowej koncentrowała się na *człowieku i jego miejscu wśród ludzi* – traktowała człowieka jako byt, którego wolność czyni go kimś wyjątkowym³.

Celem artykułu jest refleksja humanistyczna nad deficytami człowieczeństwa w komunikacji szkolnej w perspektywie języka wartości i etyki słowa; niniejszy szkic to próba zdefiniowania terminu *humanizacja szkoły* i osadzenia go w aksjologicznym dyskursie języka wartości. Punktem wyjścia do moich rozważań będzie esej M. Dudzikowej *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*⁴.

się z ośmieszeniem lub nawet ostracyzmem klasy. Bądź co bądź zdehumanizowany żargon uczniowski zawiera przeważnie leksykę o ujemnym zabarwieniu znaczeniowym, podkreślającym ironię, kpinę, szyderstwo. Szkoła to stajnia, ławka szkolna – grzęda; gabinet dyrektora – grota lwa, dziupla sępa, nora; stolówka – chlewodajnia, koryto, żłób. Uczniowie wzbogacają żargon antroponomiami odnoszącymi się do cech fizycznych i psychicznych nauczycieli, np.: Byczek, Hipopotam, Kobyła, Koza, Maciora, Niedźwiedź, Prosiak, Skunks, Suka, Zwierzak. Zob. R. Mrózek, *Rzeczywistość szkolna w języku środowiskowym uczniów*, w: (red.) B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 25-33.; Metafory odzwierzęce można określić mianem *verba dicendi* jako wyrażenia najczęściej oceniające negatywnie.

³ *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia 1985; *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1987, *Praca młodzieży nad sobą*, Sp. Wyd. TERRA 1993; *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne wyd. 2 poszerzone*, Impuls, Kraków 2004; *Pomyśl siebie ... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP 2007; współredaktorka (współ z M. Czerepaniak-Walczak) pięciotomowej serii: *Wychowanie. Pojęcia - Procesy - Konteksty*, GWP 2007-2010; współredaktorka (z H. Kwiatkowską) serii: *Palące problemy edukacji i pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013-2015, w tym tomu pt. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (red. z K. Knasiecką-Falbiorską, 2013 z jej tekstem: *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*); współredakcja zbioru *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką* (z A. Chmielewskim i A. Groblerem, 2012), z jej tekstem: *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych* (z kryzysem w tle); *Oznaki dehumanizacji szkoły w perspektywie metaforyki odzwierzęcej* (w); *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec uczenia w przestrzeni szkolnej*, red. Henryka Kwiatkowska, Kraków 2015); *O mojej miłości do książek. Esaj osobisty* (w); *O pasjach cudzych i własnych - profesorowie*, red. Maria Dudzikowa, ks. Marian Nowak, Lublin 2015).

⁴ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, s. 213-274.

Dehumanizacja jako zjawisko deprecjacji osoby za pomocą metafor odzwierzęcych

Współczesna szkoła ulega dynamicznym przemianom, a stan znajdujących się w niej zasobów *dobrych ludzkich* wyraża aksjologiczny deficyt edukacji XXI wieku. Jesteśmy świadkami *bestializacji* relacji interpersonalnych społeczeństwa. Pojawia się zatem potrzeba (od)budowania humanistycznych relacji między ludźmi, by zatrzymać postępujące zjawisko *dehumanizacji*, czyli odczłowieczenia, pozbawiania innych cech ludzkich. M. Dudzikowa w swych naukowych dociekaniach na temat dehumanizacji odwołuje się do *podwójnego modelu* psychospołecznej koncepcji człowieka⁵ polegającej m.in. na *deprymujących człowieczeństwo formułach dehumanizacji za pomocą metafor: mechanistyczną i animalistyczną*⁶. Dla potrzeb artykułu będę odwoływał się do zjawiska dehumanizacji w wymiarze metaforyki odzwierzęcej, toteż punktem wyjścia do rozważań będzie refleksja na temat *metafory animalistycznej* w ujęciu M. Dudzikowej⁷, według której dehumanizacja animalistyczna *wskazuje na atrybuty unikalnie ludzkie dotyczące uprzejmości, wyrafinowania i wyższych funkcji poznawczych. Odzwierciedlają zatem właściwości stosunkowo późno nabyte w toku socjalizacji, odpowiadają człowieczeństwu powiązanemu z kulturą. Atrybuty te odróżniają ludzi od zwierząt*⁸. Dehumanizacja zatem zaprzecza człowieczeństwu drugiej osoby, (...) *występuje wtedy, gdy pewne istoty ludzkie uważają inne istoty ludzkie za wykluczone z kategorii moralnej, jaką stanowi osoba ludzka*⁹. O dehumanizacji mówimy wtedy, kiedy inne osoby są wykluczane z kategorii moralnej, *jaką jest osoba ludzka*¹⁰.

Używanie metaforyki zoomorficznej ma przeważnie negatywne konotacje; (...) *dobór metafory przesądza o sposobie oglądu, wydobywa jedne*

⁵ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s. 216.; cyt. za J.-P. Leyens, M. P. Paladino, J. Vaes, *Esencja i umysł: w kierunku integracji unikalnie i typowo ludzkich aspektów człowieczeństwa*, przeł. M. Tarnowska, w: *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, red. M. Drogosz, M. Bilewicz, M. Kofta, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012, s. 120.

⁶ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s. 217.

⁷ Badaczka odwołuje się do teorii psychologów społecznych, m.in.: Nicka Haslama, Paul Baian, Brocka Bastiana i Stephena Loughnana, tamże, s. 216-217.

⁸ Tamże, s.217.

⁹ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, PWN, Warszawa 2013, s. 317.

¹⁰ P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, PWN, Warszawa 2013, s. 317, za: D. Winclaw, *Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji*, <http://kulturaiwartosci.journals.umcs.pl> [dostęp: 24/03/2019 19:18:08].

cechy zjawiska, przesłaniając inne, i przez swój przedmiot odniesienia (domenę źródłową) umieszcza je (domenę docelową) w pewnej perspektywie aksjologicznej, narzucając tym samym odbiorcy określoną postawę wartościującą¹¹. Zdaniem Chiary Volpato, włoskiej psycholog społecznej, dehumanizacja może doprowadzić nie tylko do otwartego konfliktu lub agresji, ale także do ostracyzmu i wykluczenia społecznego. Badaczka dzieli dehumanizację na dwa typy: jawną (wyraźną) (*deumanizzazione esplicita*) oraz subtelną (*deumanizzazione sottile*)¹². Przykładem dehumanizacji jawnej jest animalizacja. Ch. Volpato¹³ definiuje ją jako *negowanie w jednostkach lub grupach cech, które utwierdzają wyższość człowieka nad innymi istotami żywymi. Jednostki, przyrównane do zwierząt, są uważane za nieracjonalne, niedojrzałe, pozbawione kultury, wiedzione instynktem, niezdolne do samokontroli. Animalizacja budzi w tym, kto zostaje jej poddany, uczucia degradacji i upokorzenia; w tym, kto ją wprowadza w czyn, obrzydzenie i pogardę, emocje zwykle związane z percypowaniem tego, co zwierzęce*¹⁴.

Metafora odzwierzcęca funkcjonuje w codziennej rzeczywistości szkolnej. Aby przyjrzeć się mechanizmom jej powstawania, przeprowadziłem (w czterech odrębnych sesjach) wśród uczniów i nauczycieli zogniskowany wywiad grupowy¹⁵.

Opis grupy badawczej i miejsca badania i okoliczności towarzyszących badaniu:

Sesja 1. A. – 14 uczennic i uczniów z klas 8. i 3. gimnazjum (5 dziewcząt, 9 chłopców); czas – 45 minut; miejsce – szkoła, sala lekcyjna. Wywiad został przeprowadzony wśród chętnych uczennic i uczniów.

Sesja 1. B. – ta sama grupa, to samo miejsce; czas – 15 minut.

Sesja 2. A. – 7 nauczycieli (5 kobiet, 2 mężczyzn); czas – 40 minut; miejsce – szkoła, pokój nauczycielski. Wywiad został przeprowadzony wśród chętnych nauczycielek i nauczycieli.

¹¹ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s.224.

¹² D. Winclaw, *Obcy czy po prostu Inny? Wybrane etyczne aspekty dehumanizacji*, *Kultura i Wartości*, nr 19/2016, <http://kulturaiwartosci.journals.umcs.pl>, [dostęp 6 lutego 2019 r.], s. 5.

¹³ Volpato wyróżnia także inne typy dehumanizacji, takie jak: demonizacja, biologizacja, mechanizacja, uprzedmiotowienie oraz niedostrzeżenie.

¹⁴ Tamże, s. 5., cyt. za Ch. Volpato, *Negare l'altro. La deumanizzazione e le sue forme*, „*Psicoterapia e scienze umane*” 2013, vol. XLVII, s. 311–312.; <http://www.researchgate.net/publication/269677889> [dostęp: 09.04.2016].

¹⁵

Sesja 2. B. – ta sama grupa, to samo miejsce; czas – 15 minut.

W przypadku obu grup korzystałem z *rejestr*u tradycyjnego – zapisywanie notatek (ani uczniowie, ani nauczyciele nie wyrazili zgody na nagrywanie). Obie grupy badane były zapoznane z terminami (*metafora*, *dehumanizacja*), tematyką i założeniami badania. W trakcie dyskusji starałem się zachować obiektywizm. Skupiłem się nad precyzyjnym zadawaniem pytań i dbaniu o kulturę i dyscyplinę dyskusji (w obu grupach prosiłem o nieodnoszenie się podczas opisywania przykładu *ad personam*). Materiałem badawczym były wybrane przeze mnie metafory odzwierzcące z opracowań naukowych M. Dudzikowej¹⁶ i A. Czapigi¹⁷. Podczas sesji z uczniami przykłady wyświetliłem na tablicy multimedialnej, podczas wywiadu z nauczycielami korzystałem z wydruków w formie papierowej, według schematu:

metafora odzwierzcąca/określenie czynności odzwierzcącej;

opis charakterologiczny osoby, do której odnosi się zdehumanizowane określenie;

sytuacja szkolna, która wywołała taką reakcję/strategię komunikacyjną.

Scenariusz badania:

Przedstawienie problemu badawczego

(Sesja 1. A. i 2. A.)

Posługiwanie się metaforami odzwierzcącymi jest elementem retorycznym podczas codziennej komunikacji w szkole.

Pytania badawcze

Do jakich zdehumanizowanych cech odnoszą się poszczególne metafory? (W tym miejscu czytałem nazwę metafory, a następnie zapisywałem odpowiedzi.)

W jakiej sytuacji szkolnej posługujecie się (uczniowie) daną metaforą? (Kiedy uczniowie informowali, że nie używają takiej metafory lub jest im nieznana, wpisywałem – brak wskazania.)

W jakiej sytuacji szkolnej posługujecie się (nauczyciele) daną metaforą? (Kiedy nauczyciele informowali, że nie używają takiej metafory lub jest im nieznana, wpisywałem – brak wskazania.)

¹⁶ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt. s. 213-274.

¹⁷ A. Czapiga, *Antroponimiczne metafory odzwierzcące w języku polskim, rosyjskim i angielskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 39-73, 12-174.

Pytanie pomocnicze

Nazwij emocje, które były źródłem użycia danej metafory, np. złość, kiedy byłem niesprawiedliwie oceniony.

(Sesja 1. B. i 2. B.)

Celem 2. części wywiadu było uzyskanie odpowiedzi na *pytanie podsumowujące*:

Jak czujesz/czułbyś się, kiedy ktoś użył/użyłby wobec Ciebie metafory odzwiercężcej?

Technika niedokończonych zdań, według schematu składniowego
Kiedy ktoś nazywa mnie małpą...

Analiza jakościowa materiału językowego:

Perspektywa uczniowska:

brak wskazań ze strony uczniów: baran, bydło, bydle, cielę, gad, gadzina, chlew, orzeł, osioł, czarna owca, ptasi mózdzek, rzeź, zwierzęta;

flądra – o nauczycielce jako osobie złośliwej, czepiającej się, zmuszającej do nadprogramowej pracy; kiedy nauczycielka, zdaniem ucznia, zbyt nisko oceniła sprawdzian; wypowiedzi ucznia towarzyszyła złość na nauczycielkę;

koza – o nauczycielce, której decyzja jest dla ucznia niezrozumiała (*głupia koza*). Uczeń nie wiedział, za co dostał uwagę; wypowiedzi ucznia towarzyszyła złość/wściekłość na nauczycielkę;

kotek-mamrotek – (**propozycja uczniów**), określenie nauczyciela mężczyzny, który mówi mało wyrażnie, często nieciekawie. Uczniowie wytykają technikę mówienia nauczyciela, ale nie wpływa to na sympatię do niego; wypowiedziom uczniów towarzyszyła chęć *pośmiania się* z nauczyciela;

krowa/święta krowa – o nauczycielce *głupia krowa*, kiedy ta surowo oceniła uczennicę/ucznia; **święta krowa** – o nauczycielce, która pokazuje swoją wyższość nad uczniami, zaznacza swoją wysoką pozycję w szkole i bliskie kontakty z dyrekcją szkoły; wypowiedziom uczniów towarzyszyła złość, wściekłość na nauczycielkę;

króliki doświadczalne - brak wskazania;

małpa - o nauczycielce jako osobie złośliwej, czepiającej się, wrednej, mało sympatycznej, wyniosłej; uczniowie wskazywali na sytuację, kiedy nauczycielka zwraca uwagę za uśmiechanie się na lekcji, niestosowny ubiór; wypowiedzi ucznia towarzyszyła złość na nauczycielkę, wściekłość;

muł – określenie nauczyciela mężczyzny, powolnego, prowadzącego nieciekawe zajęcia – taki, który *zamula* całą lekcję; wypowiedzi ucznia towarzyszyło znużenie;

ryczeć/poryczeć się – o nauczycielce emocjonalnej. *Kiedy X zdenerwował panią, ta jak głupia poryczała się, zamiast mu wpisać jedynkę*; wypowiedzi uczennicy towarzyszyły ironia, brak zrozumienia dla sytuacji;

rzeź – określenie na trudną klasówkę, trudny sprawdzian; także kartkówki niezapowiedziane; nagłe odpytywanie. Uczniowie wyraźnie wskazali, że jest to określenie dotyczące materiału w ogóle nieomówionego lub niezrozumiałego przez uczniów; wypowiedziom uczniów towarzyszyły: złość na nauczycielkę/nauczyciela, brak zrozumienia, poczucie, że ktoś jest wobec nich złośliwy, wyżywa się na uczniach;

suka - o nauczycielce jako osobie złośliwej, chamskiej, czepiającej się, wrednej, mało sympatycznej, wyniosłej; uczniowie wskazywali na sytuację, kiedy nauczycielka zwraca uwagę za uśmiechanie się na lekcji/na przerwie, niestosowny ubiór, jest bardzo wymagająca, ma opinię nauczycielki wymagającej, ale sprawiedliwej; budzi respekt, negatywne reakcje uczniów; *wszyscy się jej boją*; wypowiedziom uczniów towarzyszyły: złość na nauczycielkę, poczucie, że ktoś jest wobec nich złośliwy, wyżywa się na uczniach, mści się na nich;

świnia – o nauczycielce złośliwej, chamskiej, nieprzystępnej, niesympatycznej, skarżącej na uczniów do rodziców; wypowiedziom uczniów towarzyszyła złość na nauczycielkę,;

wyścig szcurów – uczniowie wskazali na zachowania edukacyjne nauczycieli, którzy budują atmosferę *wkuwania*, o szkołach, w których trwa taki *wyścig uczniowie* mówią przez pryzmat konieczności ciągłych wizyt u psychologa/pedagoga szkolnego. Większość uczniów określiła taką szkołę jako *niehumanitarną*; wypowiedziom uczniów towarzyszyła złość na atmosferę w szkole;

źmija - o nauczycielce jako osobie złośliwej, chamskiej, dwulicowej, wrednej, mało sympatycznej, wyniosłej; uczniowie wskazywali na sytuację, kiedy nauczycielka jest bardzo wymagająca, ma opinię nauczycielki wymagającej, ale niesprawiedliwej; budzi respekt, negatywne reakcje uczniów; wszyscy się jej boją; wypowiedziom uczniów towarzyszyły: złość na nauczycielkę, poczucie, że ktoś jest wobec nich złośliwy, wyżywa się na uczniach, mści się na nich;

Uczniowie często powtarzali te same *określenia charakterologiczne*. Ich zdaniem, uczniowie częściej posługują wulgaryzmami niż metaforą, określając *niezadowolające/wredne zachowania nauczycieli*. W opisach pojawiają się autentyczne określenia użyte przez uczniów i nauczycieli.

Analiza jakościowa materiału językowego:

Perspektywa nauczycielska:

baran – uczeń, który się nie uczy, także o uczniu rozrabiającym; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło uczucie zrezygnowania;

bydło – o uczniach (klasach) postrzeganych jako niegrzeczne, niewychowane, rozrabiające; robić bydło – zachowywać się po chamsku; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło niezrozumienie, jak można się tak zachowywać;

beczeć - określenie płaczu nadwrażliwych uczennic, uczniów (patrz: ryczeć, poryczeć się); wypowiedzi nauczycielki towarzyszyło uczucie irytacji;

chlew – określenie bałaganu w klasie; wypowiedziom nauczyciela towarzyszyło uczucie irytacji;

ciele – o uczniu powolnym, nierozgarniętym, mało aktywnym; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło uczucie zniecierpliwienia;

gad/gadzina – o uczniu przebiegłym, cwany, złośliwym; wypowiedzi nauczyciela towarzyszyło uczucie złości;

koza – o uczennicach, które się nie chcą uczyć, dostają niskie noty (*głupia koza*). *Ta X to już taka głupia koza. Nic nie umie*; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyły uczucia bezradności, oburzenia, irytacji;

krowa/święta krowa – o uczennicach „bez energii”, żyjących we własnym świecie, często powolnych, spóźniających się na lekcje. *O, pojawiły się święte krowy*; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyło uczucie bezradności;

króliki doświadczalne – nauczyciele wskazywali na użycia wyrażenia, aby opisać sytuacje związane z reformą oświaty; wypowiedziom nauczycielek/nauczycieli towarzyszyły uczucia bezradności, oburzenia na decydentów;

małpa – o uczennicach, które nie mają kłopotów z nauką, ale wykazują się nonkonformizmem. *Zobacz, jaka małpa, zakwalifikowała się konkursu, ale nie pojawiła się na nim.*; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyły uczucia bezradności, bezsilności;

orzeł – deprecjonujące określenie ucznia, który ma kłopoty z nauką. *Zapraszam do odpowiedzi X, klasowego orła*; wypowiedziom nauczyciela towarzyszyły uczucia świadomego ironizowania i deprecjonowania ucznia – *tak dla pośmiania się/odreagowania*;

osioł - deprecjonujące określenie ucznia, który ma kłopoty z nauką; wypowiedziom nauczyciela towarzyszyły uczucia świadomego ironizowania i wyśmiewania się z ucznia;

czarna owca – określenie uczennicy/ucznia – osoby wyróżniającej się w klasie alternatywnym sposobem myślenia, synonimiczne określenie

odludka klasowego.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyły uczucia irytacji, oburzenia, złości, bezradności.

ptasi mózdzek – określenie wskazujące na *deficyty* intelektualne uczennicy/ucznia.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyło poczucie pracy z kimś o niższym poziomie intelektualnym;

rechotać – śmiać się, chichrać – przeszkadzać śmiechem w prowadzeniu lekcji; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyła złość i poczucie, że uczniowie wyśmiewają się z nauczyciela;

ryczeć/poryczeć się – określenie płaczu nadwrażliwych uczennic, uczniów (patrz: *beczeć*).; wypowiedzi nauczycielki towarzyszyło poczucie pracy z rozpuszczoną histeryczką, która na każdej przerwie dzwoni do mamy;

rzyć – o uczniach (klasach) postrzeganych jako głośne, niewychowane, rozrabiające.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyły poczucie złości, irytacji, oburzenia, nienawiści, chęci ukarania;

rzeź – także w języku nauczycieli znane określenie na trudna klasówkę, trudny sprawdzian; także kartkówki niezapowiedziane; nagłe odpytywanie. *Już ja im zrobię rzeź, będą kwiczeć i płakać.*; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyło uczucie satysfakcji;

świnia – o uczniach, którzy robią nieprzyzwoite żarty, opowiadają nieprzyzwoite dowcipy.; wypowiedziom nauczycielek towarzyszyło obrzydzenie;

wyścig szczurów – zdaniem badanej grupy, jest to wyrażenie, które niesłusznie ma negatywną konotację, ponieważ odnosi się do dzieci ambitnych, takich, które uczą się i chcą w życiu coś osiągnąć.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyło poczucie dumy;

zwierzęta – określenie klas, uczniów głośnych, niegrzecznych, krzykliwych, nieumiejących się zachować, bez kultury osobistej.; wypowiedziom nauczycieli towarzyszyła złość, chęć ukarania;

źmija – dwa wskazania na określenie uczennicy fałszywej, *klasowego podlizucha*, okazującej fałszywą sympatię nauczycielom.; wypowiedziom nauczycielki towarzyszyło uczucie złości, irytacji.

Brak wskazań ze strony nauczycieli: *flądra, kotek-mamrotek, muł, suka.*

Technika niedokończonych zdań, według schematu składniowego

Kiedy ktoś nazywa mnie małpą...

Uczniowie i nauczyciele byli proszeni o niepowtarzanie odpowiedzi. O ile nauczyciele próbowali, o tyle uczniowie szli po linii najmniejszego oporu i powtarzali konstrukcje wypowiedziane przez koleżankę lub kolegę, stąd poniższe pogrupowania.

Perspektywa uczniowska

- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mnie baranem/cieleciem/kozą/krową/osłem/ptasim mózdzkiem, mułem, orłem czuję się/czułam/czułem się/czułabym/czułbym się poniżona/poniżony, nieukiem, debilem, głupkiem, idiotą.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mnie bydłem, zwierzęciem, czuję się/czułem się/czułbym się poniżony, jak ktoś, komu obrażono rodzinę, nakręcony, żeby się zemścić.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mój płacz ryczeniem, czułabym/czułbym się zignorowany, wyśmiany.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mój śmiech rechotaniem, jest mi to obojętne.*
- *Kiedy nauczycielka/nauczyciel nazywa/nazwał/nazwałby mnie źmiją, to znaczy, że liczy się ze mną (sic!).*

Perspektywa nauczycielska

- *Kiedy uczennica/uczeń nazywa/nazwał/nazwałby mnie flądrą/kozą/krową/małpą/świnia czuję się/czułam/ czułabym się poniżona, obrażona i zdemotywowana do dalszej pracy, uwłaczano mojej godności; czułabym się rozgoryczona, sfrustrowana, smutna, zraniona.*
- *Kiedy uczennica/uczeń nazywa/nazwał/nazwałby mnie suką/źmiją czuję się/czułam/ czułabym się obrażona, ale ze świadomością, że uczniowie postrzegają mnie jako nauczycielkę wymagającą.*
- *Kiedy uczennica/uczeń nazywa/nazwał/nazwałby mnie mułem, wściekłym się i żył chęcią zemsty na uczennicy/uczniu/klasie, czułbym się urażony.*

Obserwując strategie językowe nauczycieli i uczniów, widzimy, w jak różny sposób język jest wykorzystywany do nazywania uczuć i emocji. *Język jest tylko jedną z form reprezentacji świata, ale za to ciągle głównym instrumentem jego poznawania i porządkowania*¹⁸. Priorytetem w relacji nauczyciel – uczeń stanowi *dobro dziecka*, o właśnie w procesie komunikowania się z nauczycielem uczeń dokonuje poznania, wartościowania świata, a tym samym języka.

¹⁸ J. Żeromska-Charlińska, *Edukacyjny wymiar relacji interpersonalnych*, w: (red.) Ostrowska U., *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2002, s.65.

Powyższy wywiad był badaniem krótkim, przeprowadzonym wśród małej grupy respondentów. Bądź co bądź analiza jakościowa dostarczyła niepokojących wniosków, zwłaszcza wyniki techniki niedokończonych zdań. Ani wśród uczniów, ani wśród nauczycieli nie pojawiła się chęć dialogu, rozmowy¹⁹. Pojawiły się za to symptomy chęci zemsty – negatywnych emocji. Przeważa leksyka zdehumanizowana, o ujemnym zabarwieniu znaczeniowym. W słownictwie nauczycieli i uczniów pojawiają się słowne sygnały pogardy i agresji. Być może ta językowa ekspresywność: *Wiąże się z silnym poczuciem odrębności grupowej i potrzebą konstruowania zrębów własnego środowiskowego, który, scalając rówieśniczą społeczność, umożliwia jej jednocześnie wyrażenie stosunku do rzeczywistości (...)*²⁰. Nauczyciele i uczniowie stają się uczestnikami kategoryzacji szkolnej społeczności koncentrującej się na faworyzowaniu członków grupy własnej i deprecjonowaniu członków grup obcych. *Ludzie mają naturalną skłonność do traktowania człowieczeństwa jako esencjalnej właściwości grupy własnej i odmawiania go grupom obcym. Oznacza to, że „obcy” podlegają dehumanizacji i w przeciwieństwie do „swoich” nie są uznawani za pełnowartościowych reprezentantów gatunku Homo sapiens. Tylko „swoim” przypisuje się typowo ludzkie cechy – inteligencję, kreatywność czy zdolność przeżywania ludzkich uczuć*^{21, 22}. Jak wykazują badania, dehumanizacja nie zachodzi tylko w ekstremalnych warunkach, ale także w *normalnej rzeczywistości społecznej*²³. Szczególnie niebezpieczna wydaje się jednak w rzeczywistości szkolnej. Depersonalizacji sprzyjają m.in.: *proceduralny model procesów edukacyjnych; bariery w powstawaniu i utrzymywaniu dialogu pokoleniowego z uwagi na pogłębiający się rozdźwięk między światem życia większości nauczycieli (w moich analizach – symbolika Kałamarza) a światem życia dzieci i młodzieży (symbolika Internetu).*;

¹⁹ To nie tylko tytuł książki M. B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016 (i wcześniejsze), ale także najpopularniejsze szkolenie dla nauczycieli we wszystkich typach szkół. Tym bardziej dziwi brak praktycznego zastosowania wiedzy przez nauczycieli. Nauczyciele, którzy brali udział w badaniu, w ciągu trzech ostatnich lat trzykrotnie uczestniczyli w takiej formie doskonalenia zawodowego.

²⁰ R. Mrózek, *Rzeczywistość szkolna w języku środowiskowym uczniów*, w: (red.) B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 27.

²¹ T. Baran, *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 10-11.

²² Zjawisko dehumanizacji jest już znane m.in. z pierwszej konstytucji Stanów Zjednoczonych, która klasyfikowała wszystkich niewolników jako 3/5 człowieka. Podczas drugiej wojny światowej, skutek propagandy hitlerowskiej, ludzkiej natury odmawiano Żydom poprzez np. przyrównywanie ich do insektów.

²³ Tamże, s. 12-17.

Traktowanie nauczyciela jak kogoś obcego, a nawet jak wroga (...); (nauczyciela także – przyp. autora); nauczyciel jest osamotniony w swych próbach porażenia siebie z „trudną młodzieżą”, brakuje mu wiedzy i wsparcia ze strony innych osób i instytucji. Rozwija się cywilizacja kłótni, nauczyciele boją się ucznia; szkoła (lekcje i inne zajęcia, zwłaszcza w gimnazjach) zbyt często jest terenem walki z nauczycielem, traktowanym jak ktoś obcy, wróg, zamiast stanowić wspólnotę uczących się²⁴.

Pojawia się zatem potrzeba humanizacji szkoły w perspektywie jednej z ważniejszych wartości – języka, który z powodu swojej wyjątkowości wydaje się niemal cudem²⁵; słowo jest znakiem tajemniczym, wieloznacznym, ambiwalentnym, zdradliwym. Może być promykiem światła w państwie ciemności [...], ale może też być śmiercionośną strzałą. Ale najgorsze jest to, że może być przez chwilę tym, a przez chwilę tamtym, może być nawet jednym i drugim jednocześnie!²⁶

Humanizacja jako wyraz wolności wszystkich podmiotów edukacyjnych

Człowieczeństwo tkwi w każdym z nas, jednak nie dochodzimy do niego przez samą oczywistość faktu naszego istnienia. Może być zapomniane lub sfalszowane i nie bez racji przypomina Husserl, że nie wystarczy się człowiekiem urodzić, aby nim być, iż swoje człowieczeństwo zdobywa człowiek tylko <<w formie walki o swoją prawdę, o to, żeby siebie samego uczynić uczciwym>>²⁷.

Wytwarzanie różnych tekstów kultury przez człowieka jest nie tylko sposobem rozumienia i wyrażania świata, ale także twórczym zachowaniem, który jest przejawem interioryzacji kultury. Codzienne życie każdego człowieka jest sumą odniesień do samego siebie oraz do otaczających go bytów i wytworów – duchowych i materialnych.

²⁴ W. Dróżka, „Jak pokonać siłą własną”? Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli, w: (red.) H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2016, s. 155.

²⁵ R. Dunbar, *Pchły, plotki a ewolucja języka*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2007, s. 10.

²⁶ V. Havel, *Słowo o słowie*, w: tegoż, *Siła bezsilnych i inne eseje*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2011, s. 198.

²⁷ *Fenomenologia kryzysu „człowieczeństwa europejskiego”: Edmund Husserl*, w: A. Gielarowski, *Kryzys kultury, kryzys człowieka. Fenomenologiczna krytyka kultury: Husserl, Lévinas, Henry*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016 s. 83.

Człowiek więc, samodzielny w istnieniu byt rozumny, jest uwikłany w sieć relacji pomyślanych i realnych. I chodzi właśnie o to, aby te relacje, wszystkie powiązania i odniesienia, były wyznaczane przez prawdę i dobro. Te wartości, a zarazem własności realnych bytów, wyznacza ją i zapewniają humanizm, swoistą harmonię między kulturą, światopoglądem, życiem codziennym, życiem duchowym człowieka, samym człowiekiem, realnymi bytami, całą rzeczywistością²⁸.

Zakres treściowy i znaczeniowy terminów *humanistyka* i *humanizacja* ulega ciągłym zmianom i krytycznym ocenom. Bądź co bądź trudno sformułować „metodologiczno-empiryczną definicję” tych pojęć w odniesieniu do jedynej istoty potrafiącej z rozmysłem poznawać i tworzyć świat, w którym żyje. Jakkolwiek w humanizmie zamknięta jest refleksja nad człowiekiem w perspektywie myśli nie tylko filozoficznej, antropologicznej, socjologicznej, teologicznej, psychologicznej czy też pedagogicznej, ale także tej najsubtelniejszej – terminologicznie nieostrej – koherentnej wobec potrzeb człowieka – myśli pozanaukowej.

Z tego powodu nie udaje się zamykać w symbolach całej złożoności człowieka, jego miłości, dobroci, piękna, odpowiedzialności, bólu, sensu działania itp. Trzeba stale uczyć się:

odczytywania zachowań, treści komunikatów werbalnych i niewerbalnych, stanowiących sygnały określonych intencji, które coś oznaczają i coś dla kogoś znaczą, odczytywania treści ukrytych, zawartych w głębszych warstwach komunikatów, które również mogą coś sygnalizować i coś ważnego znaczyć, ustanawiania znaczenia komunikatów, znaków, symboli – nadawania im sensu – generowania znaczeń przez podmiot poznający²⁹.

W humanizacji chodzi o rolę i miejsce człowieka w kulturze, należy ją utożsamiać z humanizacją kultury, *pojętej przedmiotowo i podmiotowo, polega na obronie w niej także prawdy i dobra, co wyraża się w tym, że nie utożsamiamy wytworów z bytami, że umiemy korygować kulturę samą rzeczywistością, że zarówno w kulturze, jak i w rzeczywistości, a także w zachodzących między nimi relacjach, zabiegamy o przewagę tego, co dobre i prawdziwe³⁰.* Humanizacja w ujęciu ogólnym to traktowanie człowieka jako osoby samodzielnej, odrębnej, wolnej, niepowtarzalnej – jako realnego bytu.

²⁸ M. Gogacz, *Humanizacja kultury*, w: *Studia Philosophiae Christianae*, 15, (2). ATK 1979, s. 233.

²⁹ J. Parafiniuk-Soińska, *Istota, uwarunkowania i kierunki rozwoju współczesnej humanistycznej edukacji*, w: (red.) T. Strawa, *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2003, s. 11.

³⁰ M. Gogacz, *Humanizacja kultury...*, dz. cyt., s. 233.

Humanizacja edukacji (szkoły – przyp. autora), jako kierunek naukowo-myślowy współczesnej pedagogiki, powinna przyjmować postać dominującego paradygmatu pedagogicznego, który nie znajduje jeszcze w pełni efektywnego wdrożenia do praktyki wielorodnych procesów realizowanych przez nauczycieli³¹.

Tkwiący w idei humanizacji wymiar antropologiczny wyraźnie nawiązuje do personalizmu pedagogicznego, którego teza podkreśla *wolność wszystkich podmiotów edukacyjnych*, a tym samym podmiotowe podejście do edukacji³². Podmiotowość w nauczaniu i wychowaniu polega m.in. na indywidualności i godności każdej jednostki, wynikającymi z prawa do wolności każdego człowieka. Trudno zatem mówić o humanizacji bez jego egzemplifikacji w formie personalizmu pojmowanego jako afirmacji człowieczeństwa zarówno w sobie samym, jak i w drugim człowieku.

Zgodnie z personalizmem pedagogicznym, w relacjach między występującymi w edukacji szkolnej podmiotami (nauczyciele – uczniowie – rodzice), żadna ze stron nie może mieć prymatu nad którąkolwiek, dlatego że pomimo wszystko edukacja nie może być narzucaniem, władaniem pedagogicznym³³.

Nauczyciele uwikłani w permanentne quasi-edukacyjne działania reformatorskie zrzucają „obowiązek” humanizacji na środowisko rodzinne. Jakkolwiek należy pamiętać, że jest to obowiązek właśnie pedagogów. Humanizacja szkoły powinna zmierzać do promowania i wcielania w życie personalistycznych idei, takich jak:

afirmacja autonomii każdej osoby jako wartości podstawowej, naczelnej i immanentnej, tkwiącej w człowieku(...);

³¹ W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010, s. 11.; Humanistyczna koncepcja wychowania budzi niepokoje wśród niektórych nauczycieli, zwłaszcza w czasach „wychowywania i kształcenia do sprawdzianów i testów”. Jakkolwiek to właśnie w pedagogice humanistycznej należy upatrywać szansy na zmodernizowanie praktyki wychowawczej. To właśnie dzięki koncepcji humanistycznej upodmiotowienie uczniów i nauczycieli w polskiej szkole może stać się faktem. Humanistyczne zorientowanie procesów dydaktyczno-wychowawczych może realnie wpłynąć na okazywanie zachowań empatycznych, autentyzm w relacjach interpersonalnych pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Wychowanie duchowe wspiera i rozwija demokratyzm, jednocześnie ogranicza dyrektywny i nakazowy „model” wychowania.

³² B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010, s. 40.

³³ Tamże, s. 41.

podmiotowość człowieka, tzn. osoba – bez względu na jej wiek, płeć, rasę, wyznanie itp. – nie może być nigdy traktowana jako przedmiot, narzędzie czy środek do celu; jest ona nieredukowalna do jakiegokolwiek sfery życia (...);

podmiotowość prawna, której podstawą jest prawo naturalne (wrodzone) lub godność osoby ludzkiej, tzn., że prawa nie są darowizną społeczności czy władzy, ale tkwią w rozumnej, wolnej, zdolnej do odpowiedzialności, samoświadomości i samokierowania naturze ludzkiej.

prymat życia duchowego osoby w stosunku do innych dziedzin życia oraz w stosunku do społeczności;

dialogowy i wspólnotowy wymiar więzi społecznych (...) JA urzeczywistnia się poprzez spotkanie TY³⁴[podkr. A.M.].

Humanizacja szkoły to przede wszystkim system polegający na podmiotowym i empatycznym traktowaniu dzieci i młodzieży, postrzeganiu w nich osób ludzkich – rozumnych, odpowiedzialnych, a przede wszystkim wolnych. Wynikający z humanizacji personalizizm ukazuje człowieka jako istotę wrażliwą na wartości, takie jak: prawda, dobroć, piękno; zdolną do samorealizacji i twórczości³⁵. Celem humanizacji szkoły jest zatem holistyczny rozwój ucznia z uwzględnieniem jego podmiotowości i personalizacji kształcenia. W perspektywie językowej *humanizacja szkoły* to budowanie kodu komunikacyjnego w relacjach: nauczyciel - uczeń; uczeń – nauczyciel; nauczyciel – rodzic; rodzic – nauczyciel wykraczającego poza kwestie ortograficzne, gramatyczne i leksykalne. Jest to kontakt językowy respektujący zasadę szanowania godności ludzkiej z wyraźnie zaznaczonym aspektem aksjologicznym, który odnosi się do etyki i estetyki słowa.

Humanizacja szkoły w perspektywie języka wartości

Poczynając od chwili rozpoczęcia transformacji ustrojowych, coraz częściej zaczął pojawiać się w literaturze pedagogicznej termin *wartości*. Aspekt aksjologiczny zaczęto traktować jako źródło wychowania. B. Suchodolski w jednej z wypowiedzi stwierdził: *jest rzeczą zastanawiającą, jak łatwo z teorii i praktyki edukacyjnej zniknęła problematyka wartości, niekiedy nawet zupełnie*³⁶. Przyczyn pewnego rodzaju „zastoju” w dyskursie aksjologicznym należałoby szukać w nie tylko w sytuacji społecznej lat 60. w Europie³⁷, ale

³⁴ Tamże, s. 40.; Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 147.

³⁵ Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt. s. 146-147.

³⁶ Za: J. Świrko-Pilipczuk, *Wartości i cele kształcenia ogólnego*, w: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 43.

³⁷ Lata 60. uważa się za cezurę „upadku” badań nad wartościami.

także w samej pedagogice naukowej, która borykała się z problemami metodologicznymi związanymi z tematyką wartości. Taki stan rzeczy musiał odcisnąć piętno na efektach kształcenia i wychowania we wszystkich typach szkół³⁸. Kolejnego powodu doszukiwano się w kryzysie wartości uznawanych za podstawowe w społeczeństwie. Pogłębiający się relatywizm moralny, nastroje nihilistyczne wiodł społeczeństwo do, jak to określił I. Wojnar, *katastrofy aksjologicznej*³⁹. Hiperboliczna poetyka wypowiedzi I. Wojnarowej rozpoczęła dyskusję na temat zasadności takiego wyrażenia. A. Kaczor nawoływał do ostrożności w wyrażaniu tak ostrych tez, wskazując m.in. na transformację i ścieranie się nowych idei kulturowych jako jedne z przyczyn takiego stanu⁴⁰. Pomimo sporów na płaszczyźnie interpretacji metafory, bezsporne jest powszechne przekonanie, że: Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. (...) Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane i respektowane⁴¹. Zdaniem J. Bartmińskiego *Wartości stanowią rdzeń każdej kultury, wyznaczają kierunek ludzkich dążeń, budzą emocje, zachęcają do działania*⁴². *Bez kultury i wartości z nią związanych człowiek karłowacieje*⁴³.

Wraz z polską transformacją ustrojową zapoczątkowaną na przełomie 1998/1999 roku zaczęły upadać dotychczasowe autorytety instytucjonalne i osobowe. Krytyka tego, co stare, spowodowała dezorganizację społeczną. W systemie aksjonormatywnym państwa zapanowała atmosfera niepewności i tymczasowości. Społeczeństwo polskie ogarnęła *anomia*⁴⁴ społeczna, którą

³⁸ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń 1994, s. 14, także: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 16.

³⁹ I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce*, w: (red.) I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, zbiór studiów*, „Elipsa”, Warszawa 1996, s. 15.

⁴⁰ A. Kaczor, *Edukacja kulturalna wobec aksjologicznych wyzwań współczesności*, w: *Studia etyczne i estetyczne*, zbiór piąty, Lublin 1999, s. 12.

⁴¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, dz. cyt. s. 31.

⁴² J. Bartmiński (red.), *Język. Wartości. Polityka, Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 8.

⁴³ B. Stańkowski, *Zaczniemy od człowieka, Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 26.

⁴⁴ Według socjologicznej teorii Emila Durkheima jest to stan osłabienia lub wzajemnej sprzeczności norm społecznych - prowadzić może do naruszenia równowagi społecznej, a w skrajnych przypadkach do rozpadu danego systemu norm jako całości i zaniku

P. Sztompka określa jako *stan, w którym system normatywny traci koherencję i zamienia się w chaos*⁴⁵. Zmiany te dotknęły także dzieci, młodzieży i oczywiście samych nauczycieli. Nagłość, szybkość i rozległość transformacyjna z impetem zmierzała w kierunku globalizacji i makdonaldyzacji społeczeństwa. Główną rolę w życiu nie tylko młodych ludzi zaczął odgrywać skomercjalizowany pragmatyzm życiowy ukierunkowany na szybki sukces i dostatnie życie. Mass media stały się wszechwładnym narzędziem do kreowania świata, a przede wszystkim systemu wartości w nim obowiązującego. Nie dziwi zatem fakt, że z roku na roku dostrzega się na różnych płaszczyznach życia społecznego i kulturowego postępujący nihilizm aksjologiczny i ignorancję etyczną. Szczególnie niepokojącym faktem jest jednak anomia edukacyjna na poziomie wychowawczym. Trudno oczywiście postawić uogólniającą (wobec garstki nauczycieli i niewielu szkół krzywdzącą) tezę, że szkoły nie pełnią podstawowych funkcji socjalizacyjnych i kulturowych. Jakkolwiek trudno się nie zgodzić, że wychowanie dzieje się poza szkołą niestety rodziną: na Facebooku, Twitterze, czy też w rzeczywistości zglobalizowanej kultury mass mediów. To właśnie w tej rzeczywistości dochodzi do degradacji (dehumanizacji) jednej z najważniejszych wartości – języka ojczystego. Pojawia się zatem uzasadniona potrzeba szkolnego obowiązku wychowania nie tylko do kultury języka, ale do kultury i wartości w ogóle. To jednak wymaga edukacji aksjologicznej nauczycieli. R. Schulz stawia przed współczesną aksjologią wychowania następujące cele:

- a. konstruowanie, rekonstruowanie normatywnych wizji porządku edukacyjnego. powinny one odpowiadać obecnym wyzwaniom wychowawczym;
- b. badania aksjologiczne mające na celu usystematyzowanie dorobku aksjologicznego;
- c. alfabetyzacja aksjologiczna nauczycieli⁴⁶.

Od narodzin człowiek funkcjonuje w świecie wartości. W ich przekazie ważną rolę odgrywa komunikacja werbalna. Sposób wartościowania wiąże się z indywidualnymi różnicami dotyczącymi m.in., różnicy światopoglądowej, kulturowej, religijnej. W języku polskim słowo wartość odnosi się

więzi społecznej. Według współczesnej teorii Roberta K. Mertona jest to brak wzajemnego dopasowania akceptowanych w danej społeczności celów działania i faktycznie dostępnych, a przy tym dopuszczalnych środków ich realizowania przez jednostki.

⁴⁵ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 275.

⁴⁶ Za: R. Schulz, *O statusie i zadaniach aksjologii pedagogicznej*, w: (red.) T. Kukułowicz, M. Nowak, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, RW KUL, Lublin 1997, s. 17.

czegoś cennego, mającego wartość materialną. Wartości wpływają na jakość naszego życia, kształtują naszą osobowość i pomagają w naszej samorealizacji. *Wartości są zatem tym, dla czego się żyje, o co się walczy, dla czego się cierpi i czasami nawet umiera; wartości ułatwiają i pomagają nam w percepcji własnej tożsamości osobowej*⁴⁷. Rozpoznawanie wartości jest procesem trwającym całe życie, wiąże się z ciągłą edukacją aksjologiczną. Według definicji słownikowej wartość to *cecha stanowiąca o nieprzełknięch walorach coś lub czegoś*⁴⁸. Wartość jest utożsamiana z tym, co cenne, odpowiadające wysokim wymaganiom – tym, co dobre⁴⁹. Wartościowanie jest procesem formułowania sądów wartościujących; to przypisywanie wartości rzeczom, zachowaniom, cechom, jest to także jedna z funkcji języka jako narzędzia komunikacji. W aspekcie instrumentalnym wartość języka polega na tym, że jest narzędziem komunikacji. *Oprócz tych właściwości język jest wartością samą w sobie, czyli wartością autoteliczną, jako najważniejszy składnik kultury*⁵⁰.

W literaturze aksjologicznej funkcjonuje wiele różnych typologii wartości. Jednym z ogólnie przyjętych jest podział na wartości: deklarowane, uznawane i odczuwane⁵¹. O wartościach deklarowanych dowiadujemy się

⁴⁷ M. Nowak, *Kryzys wartości czy kryzys człowieka XXI wieku?*, w: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski (red.), *Ku życiu wartościowemu, Idee-Koncepcje-Praktyki*, T. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 97.

⁴⁸ *Słownik języka polskiego*, S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka (red.), PWN, Warszawa 1968, s. 879.

⁴⁹ J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 14-18.

⁵⁰ O definicji wartości i jej różnym egzemplifikacjach, zob. tamże, s. 13-28., także: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 21-69. Wartość jest terminem nieostrym. Nie istnieje też jedna ogólnie akceptowalna definicja. Używając zatem terminu wartość, konieczne jest wskazywanie znaczenia, jakie się mu przypisuje i konsekwentne używanie go właśnie w tym kontekście. Wielość definicji wartości i ich klasyfikacji wynika ze stosowania różnych kryteriów wartości. Wyróżnia się je w odniesieniu do różnych kategorii potrzeb wynikających z życia (np.: wartości egzystencjalne, autonomia jednostki, poczucie własnej wartości itp.). Trudno wyobrazić sobie skuteczne wychowanie bez wprowadzania dzieci i młodzieży w świat wartości, zwłaszcza w czasach, kiedy człowiek jak nigdy wcześniej staje się jednocześnie demiurkiem tworzenia jak i demiurkiem niszczenia. Wychowanie do wartości w czasach walki o człowieka ze skomercjalizowanych, zglobalizowanym światem, którego wartości nie zawsze zasługują na uznanie, wydaje się szczególnie ważne. Pluralizm społeczny i kulturowy jako pożądany w nowoczesnym państwie narzuca społeczeństwu obowiązek ponoszenia odpowiedzialności za losy narodu i państwa. Należy zauważyć, że wielokulturowość może, a wręcz powinna sprzyjać procesowi wychowania, zwłaszcza w kontekście akceptowania, rozumienia i szanowania inności.

⁵¹ J. Puzynina, *Język wartości...*, dz. cyt. s. 29.

m.in. z ankiet lub innych wypowiedzi ludzkich. Wartości uznawane, chociaż nie zawsze pojawiają się w wypowiedziach, są ściśle związane z podmiotem – tylko on ma o nich pełną wiedzę⁵². W odniesieniu do omawianej problematyki szczególną uwagę należy poświęcić wartościom odczuwalnym. Wynikają one z zachowań językowych i pozajęzykowych. W wypowiedzi wiążą się z funkcją ekspresywną. W wyrażaniu wartości odczuwanych służą różne środki językowe, takie jak: fonetyczne, słowotwórcze, leksykalne a także środki stylistyczne jak metafora czy porównanie (*Macie w tej klasie jak w chlewie.; Wpadliście do stołówki jak bydło! Ale ta małpa od biologii urządziła nam rzeź na kartkówce!*). W wymienionych przykładach mamy do czynienia z wartościowaniem negatywnym.

Humanizacja szkoły w perspektywie języka wartości to przede wszystkim refleksja nad rolą i wartością słowa, nad *etyką słowa*⁵³. w codziennych szkolnych zachowaniach językowych - tak uczniów jak i nauczycieli. *Zainteresowanie to wynika z rosnącej roli słowa w działalności społecznej i z pojawiających się przy tym nadużyć*⁵⁴.

*Jedną z umiejętności, która czyni edukację dialogiem zwróconym zawsze ku rozwojowi dziecka, jest językowa kultura i otwartość komunikacyjna nauczyciela*⁵⁵. Z tej umiejętności wypływa obowiązek nauczyciela do kulturalnego i spersonalizowanego posługiwania się *gestem i słowem; właściwego kontaktu językowego - moralnego komunikacyjnie*. Akty mowy zawierające zdehumanizowany dobór środków językowych to przejaw *dewiacyjnej kultury języka*⁵⁶. Taki model komunikacyjny jest nieetyczny – narusza godność człowieka.

W opracowaniach na temat teorii wartości zwraca się uwagę na względność pojmowania tego, co instrumentalne, użytkowe, a tego, co immanentne, autoteliczne – dotyczy to także kwestii języka. Już Gadamer

⁵² Tamże.

⁵³ Wyrażenie *etyka słowa* Z greckiego *ēthike* 'moralność' i *ēthos* 'zwyczaj, charakter' ma dwa znaczenia: a) zbiór norm, które określają, co dobre, a co złe w postępowaniu ludzi; b) nauka ustalająca i badająca normy postępowania.

⁵⁴ *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji* – prof. Jerzy Bartmiński, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1352, [dostęp: 2 lutego 2019 r.]

⁵⁵ G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel w dialogu*, w: (red.) B. Dymara, *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 17.

⁵⁶ A. Markowski, J. Puzynina J., *Kultura języka*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 53–72 (w wyd. III, Lublin 2010, s.49–71).

zauważył, że język nie jest instrumentem ani narzędziem⁵⁷. Tylko pozornie rozporządzamy językiem, właściwie jest on częścią każdego z nas. Uczymy się świata i nas samych poprzez nasz własny język, który poprzedza zawsze wszelką myśl i jakiegokolwiek poznanie. Należy jednak zauważyć, że podczas codziennego użytkowania języka nie zastanawiamy się nad strukturami językowymi, oczywiście poza rzeczywistością szkolną, w której z konieczności uczymy się np. gramatyki. W procesie mówienia język znika za tym, co zostało powiedziane. Jego bytem jest to, co nas absorbuje podczas mówienia, słuchania. Mówienie bowiem to mówienie do kogoś. *Kto mówi językiem niezrozumiałym dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle*⁵⁸.

Skoro zauważono, że język nie jest narzędziem, to w świadomości aksjologicznej powinien funkcjonować jako wartość immanentna, autoteliczna – wartość sama w sobie. Instrumentalne traktowanie języka może być przyczyną jego zdeprecjonowania. Pojawia się zatem potrzeba wychowania nie tylko do języka wartości, ale do wartości w ogóle. Nowoczesność na miejsce kultu religijnego wprowadziła kult rozumu, adepci ponowoczesności nie wierzą ani w Boga, ani w rozum. Świat postrzegają jako chaos, a na piedestale stawiają ludzką indywidualną wolność oraz dążenie do miłych doznań i odczuć⁵⁹. W czasach chaosu i wszechobecnej kultury obrazkowej różnie wartościowane są podstawowe pojęcia, takie jak: życie, Bóg, miłość, przyjaźń, kłamstwo, uczciwość. Kultura wyższa ustępuje miejsca skarlałej kulturze masowej. Jednym z nadrzędnych celów wychowawczych powinien być ten, który dotyczy pogłębiania wiedzy o wartościach. Od nauczycieli natomiast należy bezwzględnie wymagać bardzo ważnej kompetencji - mądrej świadomości aksjologicznej połączonej ze znajomością podstawowej struktury pojęć aksjologicznych.

Kiedy M. Dudzikowa zadaje pytania: *Szkoła zatem jako miejsce **nie-ludzkie**? A więc jakie? **Odczłowieczone**? A raczej **odczłowieczane**, **dehumanizowane**? Przez kogo? Jak? Co oznacza ta kategoria odmawiająca jednostce człowieczeństwa lub ludzkich praw?*⁶⁰, jednej z odpowiedzi należy upatrywać w łamaniu podstawowych zasad etyki słowa.

Wersja „na nie”:

1/ jako nadawca:

⁵⁷ H. G. Gadamer, *Człowiek i język*, w: *Wiedza o kulturze...*, s. 32.

⁵⁸ Tamże, s. 34.

⁵⁹ J. Puzynina, *O języku wartości w szkole*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. II, red. Bożena Chrzęstowska, WSiP, Warszawa 1997, s. 54.

⁶⁰ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, dz. cyt., s. 216.

nie krzywdzić drugiego człowieka ani też grup społecznych słowem wrogim, poniżającym, raniącym;

nie okłamywać innych, nie manipulować nimi za pomocą półprawd, pochlebstwa, demagogii, szantażu;

2/ jako odbiorca:

nie zrywać dialogu, nie zamykać się na słowo innych, nie przyjmować go z góry powziętymi uprzedzeniami;

jednocześnie jednak nie być naiwnym w odbiorze komunikatów, zdawać sobie sprawę z możliwości okłamywania i manipulacji.

Zasady „na tak” to:

1/ jako nadawca:

mówić tak, by partnerzy czuli się bezpiecznie i mieli świadomość akceptacji;

mówić to, co się uważa za prawdę, chyba że przemilczenie lub nawet kłamstwo są uzasadnione dobrem innych;

mówić tak, by nie utrudniać partnerowi rozumienia i nie denerwować go brakiem poprawności lub snobizmem językowym;

2/ jako odbiorca:

wysłuchiwać innych z dobrą wolą, choć bez naiwności, starając się rozumieć ich racje⁶¹ [podkr. A. M.]

Aby zatem szkoła była miejscem ludzkim, uczłowieczonym, zhumanizowanym, presuponowanymi wartościami powinny być m.in: szczerłość, życzliwość, empatia, otwartość na drugiego człowieka jako wartości niekwestionowalne. W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw dla języka wartości można:

sięgnąć do ważnych tekstów kultury, np. wiążących dokumentów prawnych o najwyższej randze;

odwołać się do opinii społecznej;

oprzeć się na dane samego języka i rekonstruować „językowy obraz wartości”⁶².

J. Bartmiński w postulacie potocznej etyki słowa domaga się zauważania partnera, traktowania go jak partnera, nienapiętnowania rozmówcy, gdy adresat nie słucha nadawcy, zdehumanizowanymi frazeologizmami, takimi jak, np.: *jeździć po kimś jak po burym psie, szczekać. Dobry komunikator:*

⁶¹ J. Puzyńska, A. Pajdzińska, *Etyka słowa*, w: (red.) J. Miodek *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Forum Kultury Słowa, Wrocław 1995, s. 42.

⁶² *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji...*, dz. cyt. http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1352, [dostęp: 2 lutego 2019 r.]

(1) w aspekcie interakcyjnym: dostrzega odbiorcę (adresata) i liczy się z nim jako partnerem, szanuje go, nawiązuje kontakt, umie słuchać, dialoguje;

(2) w aspekcie modalnościowym: wypowiada się z jasno rozpoznawalną intencją, tzn. jego wypowiedzi odbierane są albo jako prawdziwe, albo niepodpadające pod kryteria prawdy/fałszu (stanowiące rodzaj gry językowej, np. żartu);

(3) w aspekcie treści: komunikuje treści sensowne, znaczące; dba o zrozumiałość przekazu;

(4) w aspekcie formy – mówi starannie i wyraźnie, nie za głośno i nie za szybko, głosem „naturalnym”, płynnie; nie poraża wielością słów, ale też nie jest skąpy w słowach⁶³.

Dehumanizując, odmawiamy drugiej osobie człowieczeństwa, a tym samym jednej z największych wartości, jaką jest godność. Nauczyciele powinni promować wzorcowe użycie języka, a więc zgodne z *etyką dyskursu*. Piękno (obok dobra i piękna) jest jednym z ideałów wartości absolutnych. Aby sprawnie posługiwać się językiem, należy mówić tak, by odbiorca czuł się w kontakcie z nadawcą akceptowany i szanowany. Komunikując się jesteśmy zobligowani do wyboru *wariantu formalnojęzykowego grzeczności*. Zwracanie się do drugiego człowieka słowami: *Witam zwierzęta.*; *Co to za bydlę?; Co za chlew!* nie sprzyja budowaniu dobrej komunikacji. Podstawą aktu komunikacji powinna być grzeczność językowa, która można określić społecznym rodzajem gry⁶⁴. Strategia ta polega m.in. na umiejętności współodczuwania i współdziałania z rozmówcą, poszanowania suwerenności partnera rozmowy

⁶³ Tamże.; W Powszechnej deklaracji praw człowieka z roku 1948 pierwszy artykuł głosił, że: *Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.*

^w *preambule Karty praw podstawowych Unii Europejskiej z 2007 czytamy, że Świadoma swego duchowo-religijnego i moralnego dziedzictwa, Unia jest zbudowana na niepodzielnych, powszechnych wartościach godności osoby ludzkiej, wolności, równości i solidarności; opiera się na zasadach demokracji i państwa prawnego.*

Preambuła do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 IV 1997, której ostateczny kształt zaproponował Tadeusz Mazowiecki, wymienia i szereguje wartości jeszcze inaczej (preambuła jest bardzo długa): przyrodzona godność człowieka, prawo do wolności i obowiązek solidarności. Ale już prawda, sprawiedliwość, dobro i piękno są poprzedzone ograniczającą formułą „dla wierzących w Boga”.

⁶⁴ Por. M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.; M. Marcjanik, *Mówimy uprzejmie, Poradnik językowego savoir-vivre'u*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

(niewypowiadaniu negatywnych ocen, dyskrecji)⁶⁵. Mówienie wartościowe nie oznacza mówienia pozbawionego sądów wartościujących.

Nie można mówić o podnoszeniu jakości, jeśli boimy się formułować sądy wartościujące i wzdramamy się przed stawianiem większych wymagań. Do tego wszystkiego potrzeba jednak – szczególnie w dzisiejszych czasach – odwagi, i to z kilku powodów⁶⁶.

Odwaga jest niewątpliwie jedną z bardziej pożądanых wartości w edukacji, zwłaszcza w środowisku nauczycielskim. Trzeba być odważnym nauczycielem, by wyjść poza ramy „ram programowych”. Potrzeba także odwagi, by traktować wychowanków podmiotowo. Potrzeba odwagi, by w sposób niedyrektywny być człowiekiem i widzieć człowieka w człowieku. Trudno zatem nie podzielać obaw Bruhlmeiera o nauczycielskie kwestie związane z (nie)poszukiwaniami obiektywizmu aksjologicznego czy też (nie)obierania kierunku aksjologicznego w pracy pedagogicznej. Nauczyciel, wybierając⁶⁷ zawód, musi mieć świadomość tego, że wartościowanie będzie wpisane w jego codzienną pracę – za Bruhlmeierem: *Relacja międzyludzka dopiero wtedy jest tak naprawdę dobra, gdy można otwarcie ujawniać w niej także słabe strony i niedociągnięcia oraz rozmawiać o nich stosownym tonem., dalej: Ale prawdziwe kształcenie może występować tylko wtedy, gdy również druga jego strona dochodzi swoich praw. Dorastający człowiek, by móc w pełni rozwinąć swoje człowieczeństwo, potrzebuje konfrontacji z wymogami społecznymi i zapoznania z treściami ludzkiej kultury⁶⁸.*

Język jest zawsze tym, co formułuje poglądy, nawet u człowieka, który na pozór milczy. Naturalna zdolność zwana inteligencją, zależy od poglądów i języka. Mowa wyraża relacje, a wyraża ich mało, ponieważ rozwija się w czasie. Jeżeli język jest pogmatwany, niewyraźny, mało ścisły, nieuporządkowany, jeżeli umysł, który go używa lub który go słucha, ma słabą zdolność do utrzymywania jakiejś myśli w świadomości, wówczas język nie posiada żadnej lub prawie żadnej rzeczywistej zawartości relacji⁶⁹.

⁶⁵ Wyższym stopniem opanowania języka jest kompetencja komunikacyjna – grzeczność językowa wymaga właśnie tej umiejętności

⁶⁶ A. Bruhlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, red. B. Śliwerski, Kraków 2011, s. 49.

⁶⁷ W wielu przypadkach decyzja o wyborze zawodu nauczyciela nie powinna być tylko decyzją samego zainteresowanego.

⁶⁸ Tamże. s. 51.

⁶⁹ S. Weil, *Władza słów*, w: (red.) M. Boni, G. Godlewski, A. Mencwel, *Wiedza o kulturze. Słowo w kulturze. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu

Posumowanie

Humanizacja szkoły w perspektywie języka wartości to przede wszystkim empatia językowa rozumiana jako wrażliwość komunikacyjna na zmieniające się uczucia odbiorcy komunikatu językowego - *tymczasowe życie życiem drugiego człowieka*⁷⁰.

Język jest najdoskonalszą formą poznania świata i narzędziem myślenia wpływa na kształt naszych myśli i zachowań, chociaż ich nie determinuje. Język może być źródłem wielu problemów podczas procesu porozumiewania się. Nie tylko to, co mówimy, ale i jak mówimy, decyduje o naszej akceptacji społecznej. Poprzez język budujemy pozycję społeczną i relacje z otoczeniem. Budujemy i wzbogacamy świat. Praktycznie każdy użytkownik języka stosuje na co dzień swego rodzaju dywergencję – w ten sposób podkreśla swoją odrębność (np. żargony różnych grup zawodowych). Bądź co bądź znaczenie tego, co mówimy, tkwi w nas samych, a nie w słowach, które wypowiadamy.

Humanizacja szkoły powinna zacząć się od języka – przekąznika jednej z największych wartości człowieka, jaką jest godność. Jej egzemplifikacją są m.in. zachowania nastawione na życzliwe odnoszenie się nawzajem do siebie, nieobrażanie, posługiwanie się *zhumanizowanymi środkami językowymi*⁷¹, respektowanie *wzorca dobrego mówienia*, a przede wszystkim respektowanie człowieka.

Esaj M. Dudzikowej jest *wołaniem o zmianę kultury szkoły opartej na „porządku dzungli” na kulturę konstytuowaną przez „porządek etyczny”*⁷². Eseistka, cytując Baumana⁷³, postuluje: *W twojej mocy jest szanować i skłaniać do szacunku tych, co wokół ciebie, w zasięgi twych oczu, głosu, rąk – i czynów. Szanować i uczyć szacunku dla godności, na jaką każdy człowiek zasługuje z tego tytułu, że jest człowiekiem(...)*⁷⁴,

ale, jak sama dodaje: *...Jakie to proste... Jakie to trudne*⁷⁵.

Warszawskiego, Warszawa 1995, s. 253.

⁷⁰ R. M. Nakamura, *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina* (tłum. Z. Janowska), Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 269.

⁷¹ Bogactwo języka polskiego pozwala na bogate posługiwanie się frazeologią i metaforą odzwierzcęca z pozytywnym wymiarze znaczeniowym, np. *pracujecie jak pszczołki, wspólnie rozwiniemy skrzydła* etc.

⁷² M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły*, dz. cyt. 241.

⁷³ Z. Bauman, *Zmieniać siebie, zmieniać świat...*, w: tegoż, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. J. Konieczny, Kraków: Instytut Wydawniczy Znak 2007, s. 339. za: Tamże, s. 273.

⁷⁴ M. Dudzikowa, *Oznaki dehumanizacji szkoły*, dz. cyt. 273.

⁷⁵ Tamże, s. 274.

Bibliografia:

- Baran T., *Dehumanizacja w stosunkach międzygrupowych. Czy „obcy” to też człowiek?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Bartmiński J., *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji*, w: (red. nauk.) A. Markowski, R. Pawelec, *Oblicza komunikacji*, Warszawa 2012.
- Bartmiński J. (red.), *Język w kręgu wartości*, Lublin 2003.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bruhlmeier A., *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2011.
- Bula D., Krzyżyk D., Niesporek-Samburska B., Synowiec H., *Dziecko w świecie języka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Cegieła A., *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa 2014.
- Chojak J, Korpysz T., Waszakowa K. (red.), *Człowiek, słowo, świat*, WUW, Warszawa 2010.
- Czapiga A., *Antroponimiczne metafory odzwierzęce w języku polskim, rosyjskim i angielskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Czerepaniak-Walczak M., Madalińska-Michalak J., Śliwerski B. (red), *Ku życiu wartościowemu, Idee-Koncepcje-Praktyki*, T. 1., Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2018
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń 1994.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S.C., *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M., *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*, w: (red.) H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

- Dudzikowa M., *Poczucie humoru nauczycieli w ocenie uczniów*, w: (red.) D. Ekiert-Oldroyd, *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria - praktyka - perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 108-129.
- Dudzikowa M., *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 157-171.
- Dunbar R., *Pchły, plotki a ewolucja języka*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2007.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Gielarowski A., *Kryzys kultury, kryzys człowieka. Fenomenologiczna krytyka kultury: Husserl, Lévinas, Henry*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Gogacz M., *Humanizacja kultury*, w: „*Studia Philosophiae Christianae*” 1979 nr 15 (2).
- Havel V., *Siła bezsilnych i inne eseje*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2011.
- Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kukułowicz T., Nowak N., *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, RW KUL, Lublin 1997.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Marcjanik M., *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Marcjanik M., *Mówimy uprzejmie, Poradnik językowego savoir-vivre’u*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Markowski A., Puzynina J., *Kultura języka*, w: (red.) J. Bartmiński, *Współczesny język polski*, Wydawnictwo „Wiedza o kulturze”, Wrocław 1993.
- Ostrowska U. (red.), *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Pajdzińska A., Puzynina J., *Etyka słowa*, w: (red.) J. Miodek, *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*. Forum kultury słowa, Wrocław 1995.
- Patrzalek T., *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „*Polonistyka*” 1996 nr 4, s. 216-224.
- Pisarek W., *Słowa między ludźmi*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1985.

- Prokopiuk W., *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992.
- Puzynina J., *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.
- Puzynina J., *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków 2013.
- Stańkowski B., *Zacznijmy od człowieka, Pedagogika w poszukiwaniu nowych kontekstów dla integracji i rozwoju społeczno-kulturowego*, Akademia Ignatianum Wydawnictwa WAM, Kraków 2016.
- Strawa T. (red.), *Złożoność edukacji humanistycznej jako przedmiot badań i analiz naukowych*, „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2003.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls, Kraków 2010.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce*, w: (red.) I. Wojnar, J. Kubina, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, zbiór studiów*, „Elipsa”, Warszawa 1996.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, tłum. A. Cybulko, PWN, Warszawa 2013.

The need for school humanization in terms of language of values

The article about *The need for school humanization in terms of language of values* is part of a discourse by Professor Maria Dudzikowa on *Signs of dehumanization in schools. In the perspective of zoonotic imagery*. This sketch is an attempt to define the school humanization term and to embed it in the axiological aspect of the language of values and ethics of the word. This is an open continuation of the axiological and pedagogical idea concluded in many texts on interpersonal relationships in education.

The aim of the article is to stipulate about the humanization of school in a broader, not just language, context, resulting from a personalistic approach to education – affirmation of students, teachers and their subjectivity.

Keywords: dehumanization of school, humanization of school, language of values, school ethics, communication.

O potrzebie humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości

Artykuł *O potrzebie humanizacji szkoły w perspektywie języka wartości* jest włączeniem się w dyskurs Profesor Marii Dudzikowej na temat *Oznak dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej*. Niniejszy szkic to próba zdefiniowania terminu humanizacja szkoły i osadzenia go w aksjologicznym aspekcie językowym – języka wartości i etyki słowa. To otwarta kontynuacja myśli aksjologiczno-pedagogicznej zawartej w licznych tekstach, których tematyka dotyczy m.in. relacji interpersonalnych w edukacji.

Celem artykułu jest postulat o humanizację szkoły w szerszym – nie tylko językowym - kontekście, wynikający z personalistycznego podejścia do edukacji – afirmację uczniów, nauczycieli i ich podmiotowości.

Słowa kluczowe: dehumanizacja szkoły, humanizacja szkoły, język wartości, etyka szkoły, komunikacja.

Andrei Ahapau

Katolicki Uniwersytet Lubelski

ORCID 0000-0003-4405-5006

Recenzja książki „Ojcostwo i jego odsłony”, red. Ks. Janusz Mastalski, ks. Grzegorz Godawa, Katarzyna Kutek -Sładek, Łukasz Ryszka, Kraków 2018, s. 232

W dzisiejszych czasach coraz częściej temat ojcostwa jest podejmowany w badaniach naukowych w różnych dyscyplinach nauk: psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, prawnych. Z perspektywy pedagogicznej możemy zauważyć wzrost zainteresowania w badaniami nad ojcostwem. W pedagogice ojcostwo ukazuje wychowawczą rolę mężczyzny. W analizowanym kontekście zwraca się szczególną uwagę na proces prowadzący do dojrzałego i odpowiedzialnego ojcostwa. Analiza literatury przedmiotu wskazuje na potrzebę pogłębienia i solidnego przestudiowania podejmowanej problematyki. Recenzowana praca zbiorowa jest próbą odpowiedzi – w sposób syntetyczno-analityczny – na współczesny kryzys ojcostwa. Autorzy podejmują w niej szereg zagadnień dotyczących diagnozy obecnego stanu wiedzy wynikającej z dotychczasowych badań nad ojcostwem, wskazują na przyczyny kryzysu ojcostwa, trudności i zagrożenia dla tej roli społecznej oraz modele jej realizacji, a także funkcje ojca oraz pedagogię ojcostwa.

Książka składa się z pięciu rozdziałów, z których każdy poprzedzony jest krótkim wstępem wprowadzającym czytelnika w sedno omawianej problematyki. W rozdziale pierwszym pt. *Ojcostwo w perspektywie historycznej* autorzy prezentują rozumienie ojcostwa na przestrzeni dziejów. Jego autorzy przedstawiają różne koncepcje i modele ojcostwa, jak np. rzymski, chrześcijański i średniowieczny usunąć, nawiązując do związku koncepcji ojcostwa z filozofią nowożytną. Dowiadujemy się ponadto o ojcostwie w epoce industrialnej i postindustrialnej oraz migracji ojców w XX w. Rozdział kończy się krótkim podsumowaniem i wnioskami.

Rozdział drugi pt. *Spór o współczesnego ojca i model ojcostwa* poświęcony jest przeglądowi wizerunku ojca w badaniach społecznych, w literaturze i sztuce, w prasie i reklamach. Mamy wgląd w „stary” i „nowy” obraz ojca, analizę modelu katolickiego i świeckiego oraz model realizacji ojcostwa w rodzinie. Autorzy tej części publikacji zwracają uwagę na znaczenie obrazu ojca dla rodziny, poszczególnych jej członków, w tym na rolę/znaczenie ojca w opinii dzieci, ważności relacji ojciec-dziecko oraz nieobecności ojca w domu, co negatywnie oddziałuje na wychowanie dzieci oraz relacje z nimi..

W części poświęconej zagadnieniu obrazu ojca w świetle badań społecznych sugerowałbym rozwinięcie analizy literatury przedmiotu. Dokonana przez autorów analiza wydaje mi się zbyt powierzchowna, bowiem skupiają się oni na zaledwie trzech publikacjach. Brakuje odniesień do podstawowych badań nad ojcostwem, między innymi Józefa Augustyna – *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe* (1991), obszernej publikacji pod redakcją Doroty Kornas-Bieli – *Oblicza ojcostwa* (2001) (w publikacji ukazane jest ojcostwo w aspekcie teologicznym, pedagogicznym, społecznym i kryzysowym), Jacka Pulikowskiego – *Warto być ojcem* (2002), a także do publikacji autorstwa Anny Dudak – *Samotne ojcostwo* (2006) oraz do artykułów, np. Mikołaja Gąbki – *Trzy pytania o kryzys ojcostwa* (2006), Beaty Krzesińskiej-Żach – *Ojciec i jego rola we współczesnej rodzinie* (2007) Anny Więclawskiej – *Ojcostwo w świecie współczesnym* (2009), Zbigniewa Nikodema Brzoźy – *Ojcostwo, dziecko i miłość małżeńska w aspekcie teologicznym, historycznym i bioetycznym* (2009), Adama Skreczka – *Ojcostwo jako zadanie* (2010) i innych. W ostatniej części tego rozdziału autorzy skupiają się na modelach realizacji ojcostwa we współczesnej rodzinie. Piszą między innymi o ojcu jako rodzicielu, opiekunie, wychowawcy, żywicielu, decydencie, kontrolerze, autorytecie, przekazicielu wiary i kultury, organizatorze czasu wolnego oraz o innych jego rolach.

Rozdział trzeci pt. *Ojcostwo wobec współczesnych trudności i zagrożeń* dotyczy niektórych trudności i zagrożeń, przed którymi staje współczesny ojciec, a wynikających z sytuacji ekonomicznej rodziny. Ojciec, często jako jedyny żywiciel rodziny, zmuszony jest wyjechać do lepiej płatnej pracy w innym kraju. Emigracja zarobkowa ojca ma negatywny wpływ na wychowanie dzieci, niszcząc relacje w rodzinie. Autorzy niniejszej publikacji podkreślają „aspekt pedagogiczny funkcjonowania rodziny, w której ojciec przebywa na emigracji”. W tym przypadku warto odnotować bogatą literaturę przedmiotu poświęconą temu zagadnieniu. Po diagnozie dylematów ekonomicznych rodzin, autorzy opisują możliwości wyjścia z tak trudnej sytuacji.

Drugim problemem, z którym boryka się współczesna rodzina, jest ojciec pozbawiony wolności. W tym miejscu autorzy wskazują na osłabienie wychowawczej więzi ojca z dziećmi. Piszą oni o wychowawczym przeciwdziałaniu skutkom osadzenia ojca w więzieniu. Kolejnym problemem, z którym spotykamy się dzisiaj, jest zjawisko samotnego ojcostwa czy pełnienia tej roli przez osoby niepełnosprawne.

Czwarty rozdział pt. *Ojcostwo duchowe* dotyczy istoty ojcostwa duchowego. Po krótkim wprowadzeniu do rozdziału, autorzy prezentują przemiany cywilizacyjne – koncentrują się, między innymi, na roli i znaczeniu procesu globalizacji oraz na jego negatywnych skutkach (zagrożenia ekologiczne, ekonomiczne, społeczne). Można tu zauważyć swojego rodzaju splot czynników, które prowadzą do duchowości bez Boga, labilności aksjologicznej, smogu medialnego, kultury odrzucenia, dekonstrukcji rodziny, samotności i osamotnienia, patologii, które stają się już normą ponowoczesnych społeczeństw.

W omawianej części książki, autorzy podejmują próbę zdefiniowania pojęcia *duchowego ojcostwa*, by następnie omówić poszczególne funkcje, które pełni ojciec: prokreacyjną, wychowawczą, psychohigieniczną, ochronną, a także zadania ojca wobec rodziny i dzieci. W tym przypadku dotyczą one troski o: wiarę, życie sakramentalne, modlitwę, wartości, moralne zasady i osiągnięcie integralnej dojrzałości. Autorzy zwracają uwagę na potrzebę ojcostwa duchowego we współczesnym świecie. Obszernie omawiają zagadnienie zagrożeń ojcostwa duchowego, wskazując przy tym ich potencjalne przyczyny oraz skutki. Zwieńczeniem czwartego rozdziału jest charakterystyka wyzwań dla tej roli w kontekście przemian cywilizacyjnych. Autorzy pokazują drogi wyjścia z duchowego kryzysu ojców.

Rozdział piąty pt. *Pedagogia ojca i ojcostwa* poświęcony jest kształtowaniu osobowości ojca. Autorzy skupią swoją uwagę na trzech fundamentalnych elementach składających się na kształtowanie osobowości mężczyzny: 1) na istotę męskości i na zachowaniu tożsamości męskiej; 2) na relację męsko-damską, 3) na relację ojciec-dziecko. Szczególne znaczenie ma zdaniem autorów relacja ojca z sobą samym. Jeżeli bowiem człowieka charakteryzuje wewnętrzna równowaga, która umożliwi mu nawiązanie kontaktu ze swoim Ja, to w relacjach z kobietą oraz z dzieckiem powinno udać się mu zachowań tak potrzebny ład. Po przeprowadzeniu diagnozy i wskazaniu propozycji wyjścia rozdział kończy się podsumowaniem.

Całość publikacji wieńczy obszerna bibliografia zawierająca ponad 300 pozycji. Mimo drobnych niedociągnięć, rozprawa może zainteresować nie tylko pedagogów, wychowawców, specjalistów czy doradców rodziny, ale

i samych ojców. Lektura może też służyć pomocą tym, którzy są chwiejni, mają pewne problemy czy obawy. Teksty znajdujące się w tej książce mogą stanowić impuls do zastanowienia się nad własnym ojcostwem i prowadzić do konfrontacji z osobistym doświadczeniem życiowym czytelnika. Szczególnie polecam tę rozprawę osobom przygotowującym się do życia w rodzinie, a ponadto kształcącym młodzież w ramach noszącego tożsamą nazwę przedmiotu w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym.

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

**Elżbieta Płóciennik, *Mądrość dziecka – predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*,
Łódź: Wydawnictwo UŁ, 2018, ss. 339**

Konieczna jest analiza merytoryczna monografii naukowej łódzkiej autorki książki o mądrości dziecka - pani Elżbiety Płóciennik, która sięgnęła do koncepcji i doświadczeń amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga oraz polskiego psychologa Zbigniewa Pietrasińskiego. Prace tych psychologów dotyczą kształcenia intelektualnego czy, inaczej określając, rozwijania m.in. w toku edukacji szkolnej inteligencji uczniów mających za sobą etap nauczania elementarnego. Ci jednak uczeni nie adresowali swoich koncepcji do nauczycieli czy wychowawców dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż absolutnie one do tego się nie nadają. Głównym powodem tego jest poziom rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku przedszkolnym, z czego powinien zdawać sobie sprawę każdy pedagog. Dla psychologów jest to bowiem oczywiste *per se*.

W recenzowanej rozprawie E. Płóciennik odczytuję próbę stworzenia nauczycielom edukacji przedszkolnej swoistego rodzaju szansy zainteresowania ich poznawczym potencjałem u dzieci w starszym wieku przedszkolnym, określanym potocznie pojęciem „mądrości”. Nie byłoby w tym nic niepożądanego, gdyby owa kategoria mogła spełniać taką funkcję poznawczą. Badania naukowe nie mogą jednak bazować na potocznym rozumieniu tak podstawowego pojęcia (kategorii, fenomenu) psychologicznego, jakim jest mądrość tylko dlatego, że przedmiotem badań są dzieci w wieku przedszkolnym. Taka infantylizacja pojęcia mądrość przez przypisanie mu pozanaukowych cech (charakteru, wymiarów, aspektów) tylko po to, by móc ją badać, a następnie wspierać rzekomo adekwatnymi oddziaływaniami

pedagogicznymi, poprowadziła autorkę w niewłaściwym, bo pozanaukowym kierunku, z czego w ogóle nie zdaje sobie sprawy.

Z każdą publikacją, także metodyczną dla nauczycieli, które autorka wydała także w uniwersyteckiej oficynie na ten temat¹, słusznie wychodzi z założenia, że skoro mamy kształtować społeczeństwo wiedzy, to nie może być w tym pominięty najważniejszy, bo fundamentalny etap edukacji, jakim jest wychowanie przedszkolne. W tym też zakresie postrzegam Jej prace jako wysoce znaczące, bowiem ma absolutnie rację, że trzeba jak najwcześniej wspierać rozwój umysłowy dzieci, ich inteligencję integralnie sprzężony z pozostałymi zakresami rozwoju duchowego, fizycznego, społecznego i emocjonalnego osoby. Można dyskutować, czy jakim zakresie inteligencja dziecka ma być szczególnie eksponowany celem kształcenia i wychowania - autotelicznym czy heterotelicznym, ale nie ulega wątpliwości, że rozwój poznawczy dziecka staje się dla dorosłych wyzwaniem i zobowiązaniem zarazem.

Przejdę zatem do analizy monografii naukowej pani Elżbiety Płóciennik, która powinna być czytana łącznie z książką pt. „Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcje i wskazówki metodyczne” (Łódź: Wydawnictwo UŁ 2016). Do niej bowiem Autorka nawiązuje omawiając te same koncepcje teoretyczne, które legły u podstaw własnych badań. Należy zarazem odnotować, że na etapie wydawniczym kluczowa dla tej opinii książka została oceniona przez psycholog kliniczną² p. Iwonę Czaję – Chudybę z Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, która pełni obecnie funkcję kierownik Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej. Nie będę w swojej analizie i ocenie tej monografii odnosił się do kwestii wydawniczych, gdyż te nie są mi znane, poza małym cytatem na okładce. Autorka rozprawy przeprowadza w trzech rozdziałach na s. 19-86 analizę tytułowej zmiennej, jaką jest mądrość dziecka. Rozdział I dotyczy mądrości w dyskursie teoretycznym, rozdział 2 – teoretycznych podstaw wspierania i rozwoju mądrości, zaś rozdział 3 został poświęcony komponentom mądrości i warunkom ich rozwoju. Już z układu nazw tych rozdziałów, ale także ich treści wynika niespójność, powtarzalność pewnych kwestii oraz nierozdzielny logicznie zakres tematyczny. Rozdziały 4-6 związane są z własnym projektem badawczym, jego realizacją i przedstawieniem wyników badań.

¹ Cykl trzech poradników programowo-metodycznych dla nauczycieli pod wspólnym tytułem „Rozwijanie mądrości dziecka w praktyce edukacyjnej”, które ukazały się nakładem Wydawnictwa UŁ w 2016 r.

² http://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=106600&_k=hgfc0 odczyt 12.02.2019

Ponad 90 stron książki stanowi aneks, w którym zawarto narzędzie wykorzystywane w badaniu testowym dla dzieci w starszym wieku przedszkolnym (zał.1); zestawienie zbiorcze z arkuszy testowych utworzonych na podstawie nagrań audio zebranych w badaniach z dziećmi (zał.2); tabelaryczne zestawienie analogii/metafor - pomysłów dzieci w starszym wieku przedszkolnym przy zadaniu: „Mądry człowiek jest jak (co lub kto?).... , bo...” (zał.3); tabelaryczne zestawienie danych dotyczących autorefleksji dzieci na temat własnego podobieństwa do mądrego człowieka (zał. 4); tabelaryczne zestawienie danych dot. autorefleksji dzieci na temat własnego podobieństwa do mądrego człowieka (zał. 5) oraz w załącznikach 6-11 przebieg rozmowy z sześciorgiem dzieci, których personalia zakodowane zostały odpowiednim symbolem. Aneksy są tu o tyle istotne, że gwarantują czytelnikom i recenzentom możliwość analizy i oceny zastosowanych w badaniu narzędzi diagnostycznych.

Już we „Wstępie” do rozprawy pojawiają się sądy generalizujące, których zasadność ma potwierdzać wskazany w przypisie autor innej publikacji. Nie akceptuję tego typu narracji, gdyż wprowadza czytelników w błąd stanowczo formułowanymi sądami np. na s. 9: *W zadaniach i treściach realizowanych w przedszkolach i szkołach brakuje koncentracji na wartościach wyższych (Olbrycht 2012), wykorzystywania sytuacji okolicznościowych i zdarzeń przypadkowych do introcepcji wartości (Chałas, 2012). Uczniowie nie uczą się też sztuki zadawania pytań, nie rozwijają własnej wrażliwości na problemy, odwagi poznawczej czy tolerancji dla wieloznaczności (zob. Kwieciński 2012; Ledzińska, Czerniawska, 2011; Klus-Stańska i in. 2011; Gadacz, 2013; Szmidt, 2013a). Dodatkowo w polskiej szkole dominuje kult wiedzy.*

To są tak absurdalnie sformułowane wnioski, że musiałbym w tym miejscu przytoczyć Autorce kilkadziesiąt raportów z badań wskazujących, że jest wprost odwrotnie, niż ona wskazuje w powyższych frazach. To zdumiewające, że można tak deformować wiedzę o jakości kształcenia w polskich szkołach. Paradoksalnie Autorka najpierw stwierdza, że w szkole dominuje kult wiedzy, po czym całą rozprawę poświęca temu, by do tego kultu w ogóle mogło dojść. Z innych jej relacji wynika przecież brak mądrości. Można postawić pytanie, czy tylko dlatego, że *W założeniach organizacyjnych i merytorycznych polskiej szkoły brakuje jednak koncepcji wychowania, w tym wychowania uwzględniającego wspieranie mądrości. (...) Nie funkcjonują też w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności pedagogicznej, jak edukacja dla mądrości czy wychowanie do mądrości (...)* (s. 10) konieczne jest ich funkcjonowanie i wprowadzenie nowej tradycji? Z czego został wysnuty taki wniosek i potrzeba badawcza? Nie wiemy.

Na s. 11 E. Płóciennik stwierdza: *Tymczasem na świecie koncepcje związane z organizowaniem warunków do rozwijania myślenia (podkreśl. BŚ) są znane i wykorzystywane od wielu lat.* Autorka ma tu na uwadze Brunera, Wygotskiego, Renzulli, Gardnera, Sternberga, Gordona i Lipmana. Otóż można i należy natychmiast przeciwstawić się temu osądowi właśnie w imię szacunku dla polskiej nauki i uczonych, ale także szeregu innych badaczy procesów kształcenia intelektualnego, umysłowego dzieci i młodzieży. Gdyby najpierw Autorka tej rozprawy zafascynowała się polską tradycją nauk pedagogicznych, w tym szczególnie teorii kształcenia, które rozwijali polscy, w tym także łódzcy uczeni np. Sergiusz Hessen, Karol Kotłowski, Tadeusz Jałmużna (znakomita analiza pedagogiki szkoły pracy!), a nie zamierzała adaptować w kraju amerykańskiego kiczu naukowego (poppsychologii), to wiedziałaby, że nie trzeba sięgać do Jana A. Komeńskiego czy Fryderyka Herbarta, by wśród współczesnych, rodzimych uczonych znaleźć znakomite prace wskazujące w swej treści na istotę kształcenia ogólnego, którego jednym z aspektów kształcenia ogólnego jest rozwijanie umysłowości dziecka.

W przekładzie „Pojęcia szkoły pracy” Jerzego Kerschensteinera znajduje się niezwykle trafny aksjomat pedagogiczny procesu kształcenia: *Kształcić jednostkę można jedynie na takich dobrach kultury, których struktura całkowicie lub przynajmniej częściowo pokrewna jest strukturze indywidualnej formy życia na jej stopniu rozwojowym* (s. 139). Tadeusz Jałmużna dokonał znakomitej analizy recepcji tego podejścia w modelach szkoły pracy, także w Polsce. Stwierdzenie zatem, że po raz pierwszy w dziejach polskiej pedagogiki to właśnie E. Płóciennik podjęła problem rozwijania mądrości dziecka, jest więcej niż przesadzone. Może warto było najpierw przeczytać rozprawy Bogdana Nawroczyńskiego, by przekonać się, że to Amerykanie powinni od nas uczyć się tego, czym jest inteligencja i jak należy ją ćwiczyć. Laureatem pierwszego konkursu UŁ do Nagrody im. Tadeusza Kotarbińskiego w naukach humanistycznych został nie kto inny, tylko polski psycholog, światowej sławy badacz osobowości Jan Strelau.

Przypomnę, że o potrzebie kształcenia umysłowego, inteligencji pisał Bogdan Nawroczyński w 1931 r. w swojej rozprawie „Zasady nauczania”. Autor ten przywołał nawet z rozdz. XV, 6 Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (sic!) tezę: *Ogólnie w każdej nauce profesorowie starać się i dozierać powinni, aby ich uczniowie więcej na rozum i pojęcie, niżeli na pamięć uczyli się* (s. 93). Jak trafnie pisze o zacytowanej przez naszego pedagoga definicji inteligencji psychologa W. Sterna - jest ona teleologiczna. Charakteryzowana jest bowiem (...) *ze względu na cele, które można osiągać przy jej pomocy* (s. 95). W 1910 r. psycholog Adolfina Gorzycka poświęciła swój artykuł pt „Rozwój

samodzielności umysłowej i nauczanie szkolne” właśnie temu celowi, który jest kluczowy (...) *do korzystania i zastosowania w życiu nabytych przez naukę umiejętności, zdolność do szukania sobie dróg i sposobów celem dalszego kształcenia się poza szkołą i szkolnymi wiadomościami, tudzież orientowania się w każdej potrzebie życia i tworzenie własnych wyobrażeń i pojęć noszących cechę indywidualizmu, a skierowanych ku celom użytecznym zarówno dla danego osobnika, jak i jego rodziny, narodu itp.* (s. 207, „Nowe Tory”).

Można przytoczyć tu znakomite rozprawy Zygmunta Mysłakowskiego, Kazimierza Sośnickiego, Czesława Kupisiewicza czy Wincentego Okonia, tylko po co, skoro Habilitantka pomijając je, chce koniecznie przekonać czytelników o racji nieobecności polskiej myśli dydaktycznej w tym zakresie³. Problem rozwijania mądrości dzieci nie jest zatem niczym nowym, a już sposób jego zaprezentowania w monografii istotnie dyskwalifikujący Autorkę, która przywołując różne definicje mądrości nie dokonuje istotnego rozróżnienia między inteligencją, mądrością, potencjałem umysłu dziecka itp. Być może dla R. J. Sternberga definicje mądrości są (...) *postrzegane przez ludzi i naukowców subiektywnie – w zależności od okoliczności życiowych i teoretycznego punktu wyjścia* (s. 13), ale to nie zwalnia współczesnego badacza od refleksyjnego i krytycznego czytania takich rozpraw. Nie bez powodu R. J. Sternberg znając wyniki badań nad rozwojem ontogenetycznym człowieka, które prowadzili m.in. Binet, Stern, Piaget, Wygotski i in. pisze o mądrości w odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym, nie przedszkolnym. Może warto byłoby zastanowić się nad rzeczywistymi a naukowymi powodami bezzasadności odkrywania cech mądrości u dzieci w wieku przedszkolnym?

Właśnie nad tym należało najpierw poważnie zastanowić się w części teoretycznej rozprawy. Ta zaś jest napisana chaotycznie, z wybiórczo dobieieranymi odwołaniami do literatury (w tym jakże częstym do własnych rozpraw), bez jakiegokolwiek selekcji merytorycznej i krytycznej źródeł. Publicystyczne teksty S. C. Michałowskiego są dla Autorki książki równoważne z rozprawami Danuty Waloszek czy Krzysztofa J. Szmidta, skoro przywołuje ich poglądy obok siebie, by wskazać zróżnicowanie definicji mądrości. Chcąc połączyć teorię z praktyką, tak jakby dotychczas to nie miało w polskiej pedagogice miejsca: *Możliwe jest to jedynie po zapoznaniu się z teorią mądrości, z jej subkomponentami i predyktorami oraz po wskazaniu czynników sprzyjających jej rozwojowi i wykorzystaniu.* (...) *Tym bardziej jest to potrzebne, że mądrość*

³ Kazimierz Szewczyk nie był przede wszystkim etykiem i bioetykiem (s. 40), ale jest nim, bowiem żyje i dalej tworzy.

kojarzona jest potocznie z postformalnym okresem rozwoju człowieka i efektem jego bogatej wiedzy, doświadczenia życiowego oraz zawodowego (s. 11).

Obojętnie, bezrefleksyjnie przechodzi nad pojmowaniem przez Wileńskiego mądrości jako fundamentalnej cnoty, (...) *dzięki której człowiek czyni dobro, odróżnia dobro od zła, odkrywa prawdę i uzależnia od tego odkrycia swoje działanie, bowiem „mądrość nie jest [...] zbiorem informacji (potocznych czy naukowych), ale zrozumieniem prawdy o świecie, głębokim wejrzeniem w rzeczywistość, poznaniem jej pierwszych przyczyn i ostatecznych celów, którą łączy z urywkiem sądu C. Michałowskiego - [...] samo poznanie i zrozumienie nie wystarczą* (s. 22). Autorka recenzowanej publikacji przytacza myśli filozofów bez jakiegokolwiek logiki i kryterium porządkującego na dwóch stronach, by na kolejnych (1,5 str.) przywołać eseistyczne spojrzenie socjologa Jana Szczepańskiego na mądrość, stąd uważa, że wiązał je z wiedzą potoczną czy praktyczną. Na s. 203 pisze za nim, że mądrość warunkowana jest (...) *wyobraźnią, umiejętnością przewidywania, intuicją oraz zdolnością wczuwania się w sytuacje. Mądrość wg J. Szczepańskiego przejawia się w „rozumieniu innych ludzi, w widzeniu jasnym ich motywacji, ich dążeń, nadziei i oczekiwań* (s. 25). Jest to jedyny z przywołanych przez autorkę socjologów, z którego rozprawy nie wyciąga żadnych wniosków, nie odnosi też jego pojmowania mądrości do dzieci w wieku przedszkolnym. Szkoda, bo przecież są znakomite studia socjologiczne o inteligencji polskiej J. Chałasińskiego.

Skoro – zdaniem E. Płóciennik - istnieje zależność między wiedzą i mądrością, co ilustruje na schemacie 3 (s. 29), to istotne jest dla czytelnika wykazanie związku między definicją mądrości definiowanej na gruncie psychologii jako cechy, (...) *którą można rozwijać u każdego człowieka od urodzenia, ponieważ łączy się ona nie tylko z wiedzą i doświadczeniem życiowym, lecz obejmuje także postawy, kompetencje społeczne i emocjonalne, zdolności poznawcze oraz motywację do działania* (s. 30). Oczywiście jest, że u człowieka wszystko można rozwijać, także tak rozumianą mądrość, tylko trzeba znać kluczowe dla niej predyktory i właściwości.

W tekście pojawia się po wielokroć logiczna sprzeczność własnej narracji. W rozdziale pt. „Mądrość w dyskursie teoretycznym” E. Płóciennik pisze, że w znanych jej tekstach na temat mądrości ma miejsce (...) *relatywność tego pojęcia i różnorodne formułowanie jego definicji, w zależności od perspektywy naukowej czy koncepcji rozwoju człowieka* (...) (s. 19). Za D. Waloszek przypisuje definicji mądrości – bez merytorycznego uzasadnienia - cechę potoczności: *potocznie utożsamia się z rozmiarem zapamiętanych wiadomości oraz z rozważą, namysłem, rozsądkiem czy wręcz z połączeniem moralności i sztuki życia – w przeciwieństwie do wiedzy, która rozumiana jest*

jako erudycja i „znajomość faktów, zdarzeń, rozpoznanych i zapamiętanych (s. 19). Nie polemizuje z tezą D. Waloszek, że mądrość oznacza (...) *znajomość zasad powstawania trudnych pojęć, struktur, kategorii najwyższych – jest więc wynikiem myślenia naukowego i intuicyjnego* (s. 20), co by oznaczało, że przyjmuje ją ze zrozumieniem.

Zdumiewające jest, że można tak dalece zbanalizować wiedzę naukową pisząc: *Skoro psycholodzy poznawczy coraz częściej przyjmują tezę, że każdy rodzi się z potencjałem twórczości (przez małe „t”), to można również analogicznie przyjąć, że każda jednostka rodzi się z potencjałem mądrości (przez małe „m”)* (s. 20). Dalej pojawia się kolejna, absurdalna teza tej Autorki, którą usiłuje przeciwstawić rozprawie D. Waloszek: *Wdrażanie dzieci w wieku przedszkolnym do samodzielności i odpowiedzialności propaguje w Polsce od wielu lat D. Waloszek (1994). Takie działania są jednak możliwe tylko w rodzinach wspierających rozwój kompetencji społecznych* (Hornowska i in. 2014, s. 133) (s. 71).

Przy tak chaotycznym, publicystycznym i bezkrytycznym referowaniu wyimków z rozpraw różnych autorów czytamy, że (...) *głównym zadaniem monografii jest zainicjowanie dyskusji i badań empirycznych na temat identyfikacji i wspierania rozwoju mądrości już od poziomu edukacji przedszkolnej. Zadanie to będzie realizowane poprzez prezentację:*

- *teorii mądrości, także w kontekście edukacyjnych warunków wspierających;*
- *narzędzi, które zostały wykorzystane w badaniach z dziećmi do rozpoznania i opisu przejawów ich mądrości;*
- *empirycznie wyłonionych przejawów takiej aktywności werbalnej i zadaniowej dziecka, która w zgodzie z literaturą przedmiotu jest ściśle związana z komponentami i predyktorami mądrości;*
- *wniosków pozwalających na zastosowanie powstałej teorii w praktyce pedagogicznej* (s. 11-12).

Można się zgodzić z tezą Autorki, że w pedagogice przedszkolnej brakuje (...) *badania naukowych pozwalających tworzyć wiedzę nową i ugruntowaną* (s. 12). To bowiem, co tu zaprezentowała, nie jest ani nowe, ani naukowo ugruntowane. Część teoretyczna nie kończy się własnym modelem teoretycznym, który powinien poprzedzać konceptualizację badań empirycznych. Zdaniem łódzkiej pedagog badanie nad dzieciństwem i umysłem dzieci (...) *obrazują niewykorzystany potencjał umysłu dziecięcego ze względu na infantyilizację definiowania okresu dzieciństwa lub edukacji przedszkolnej, infantyilizację znaczeń oraz formy przekazu, a także normalizację i uniwersalizację w obszarze oddziaływań nauczycielskich w stosunku do dzieci* (s. 13).

Podniosę w odniesieniu do tej części pracy jeszcze kwestię eklektycznego przywoływania z publikacji Z. Pietrasieńskiego, Z. Kwiecieńskiego, A. Sękowskiego i K. Szmidta poglądów na temat mądrości, które powinno być poprzedzone refleksją, że żaden z nich nie pisał na temat mądrości dzieci w wieku przedszkolnym, ani nie prowadził na ten temat badań naukowych. Po co zatem było to czynić, skoro ich teksty dotyczą tego, co sama określiła mianem postformalnego stanu rozwoju człowieka? W rzeczy samej eklektyczna prezentacja w części teoretycznej rozprawy różnych, wycinkowych poglądów, definicji, podejść teoretycznych do kategorii mądrości nie miała żadnego znaczenia, bowiem od samego początku prowadząca badania zamierzała wykorzystać do własnych celów tylko i wyłącznie koncepcję mądrości R. J. Sternberga jako części inteligencji praktycznej (s. 72).

Przejdę zatem do części empirycznej rozprawy. Zdaniem Autorki książki, jej badania (...) miały charakter *diagnostyczno-eksploracyjny*. *Ogólnym ich celem było wyłonienie i analiza przejawów mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym. Jednak z powodu nowatorskiego przedmiotu badań nad mądrością dzieci osiągnięcie tego celu nie było łatwe* (s. 14). *Opracowane narzędzie badawcze (...) miało prowadzić do określenia wskaźników mądrości dziecka* (s. 15).

Takie założenie jest błędne. Istotą badań jest rozwiązanie problemu naukowego. Autorka tej książki nie formułuje głównego pytania badawczego. Co zatem zamierzała zbadać? Konstruowanie bowiem narzędzi diagnostycznych ma służyć znalezieniu odpowiedzi na określone pytanie. Właściwie czytelnik musi domyślać się, o co tak naprawdę chodziło badaczce? Stwierdza Ona bowiem w rozdziale podsumowującym teoretyczną narrację, że (...) *mądrość (wraz z twórczością, wiedzą praktyczną i umiejętnościami społecznymi) wymyka się prostym pomiarom, jakie dominują przy behawioralnej ocenie wiedzy, umiejętności i kompetencji w toku typowej diagnozy edukacyjnej opartej na testach i modelach rozwojowych, by zarazem wskazać na to, że nie jest ona (...) wynikiem jedynie etapów rozwoju (jak twierdził J. Piaget), ale zależy od wielu czynników powiązanych ze sobą: predyspozycji i możliwości jednostki rozwiązującej zadania testowe; zainteresowania zadaniem testowym; odpowiedniej ilości czasu, jaką ma ona na ich rozwiązanie; doświadczenia oraz biegłości jednostki w rozwiązywaniu problemów; od rzetelności, obiektywności czy odpowiedzialności za proces edukacyjny lub/i proces diagnozowania osoby przygotowującej i stosującej zadania diagnostyczne* (s. 85).

Sądziłem, że w rozdziale 4 pt. *Organizacja badań nad mądrością dziecka* znajdzie się problem badawczy. Tymczasem Autorka znowu najpierw pisze o tym, że badania dzieci w wieku przedszkolnym są realizowane obecnie zbyt

rzadko, by następnie zacząć sygnalizować ich występowanie i realizację przez różnych badaczy. Istotą jednak badań naukowych nie jest ich częstotliwość, ale jakość, sens, znaczenie naukowe, a może i praktyczne zastosowanie. Pani E. Płóciennik wprawdzie poświęca uwagę temu, jakie miały być jej założenia i cele badawcze, ale w rozdz. 4 nie znajdziemy żadnego pytania badawczego. Jej zdaniem nie ma (...) *określonych i opisanych wskaźników mądrości dziecka w myśleniu i działaniu oraz narzędzi diagnostycznych służących wyłonieniu przejawów mądrości dziecka (...)* (s. 90). Mowa jest tu o konieczności opracowania zadań, (...) *które pozwolą ujawnić predyktory i komponenty mądrości, ale także indywidualne doświadczenia dzieci związane z tą wartością* (s. 91).

Trzeba zatem postawić pytanie, po co prowadzącej badania potrzebne są predyktory i komponenty mądrości dzieci w wieku przedszkolnym, rozumianej zresztą jako cecha (s. 92)? Być może Autorka tego projektu chciała znaleźć odpowiedź na pytanie: Jakie są przejawy mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym? Jeśli tak, to powinna zdefiniować psychologiczną zmienną zależną, jaką jest mądrość i określić jej wskaźniki, żeby dzięki temu możliwe było skonstruowanie narzędzia diagnostycznego do jej pomiaru. W akapicie o celach badań pisze, że chce rozpoznać przejawy mądrości, natomiast na s. 92 komunikuje: *Opracowanie zadań służących identyfikacji wskaźników mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym podczas aktywności zadaniowej wymagało podejścia ilościowego. W badaniach tych mądrość jest bowiem rozumiana jako cecha, którą dzięki przyjętym wskaźnikom można rozpoznać, a następnie dokonać pomiaru jej statystycznego nasilenia w badanej próbie.* Chciała zidentyfikować wskaźniki mądrości dzięki przyjętym wskaźnikom mądrości? Rzeczywiście na s. 93 Autorka pisze: *Przy konfigurowaniu i doborze zadań jako punktu wyjścia do identyfikacji przejawów mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym wzięto pod uwagę nie tylko koncepcję WICS R. J. Sternberga, lecz także sugestie innych psychologów i pedagogów na temat możliwości pomiaru tej cechy.* To znaczy, że zamierzała zidentyfikować wskaźniki mądrości dzięki przyjętym przez siebie (?) wskaźnikom tej mądrości. Gdzie one są? Odpowiedź otrzymujemy dalej:

Model mądrości według R. J. Sternberga okazał się zbyt ogólny do opracowania konkretnych zadań diagnostycznych do rozpoznawania symptomów mądrości dzieci. Nie zawierał konkretnych wskaźników i predyktorów mądrości potencjalnie możliwych do zaobserwowania u dziecka w wieku przedszkolnym (s. 95-96).

Zdaniem łódzkiej pedagog, wbrew wynikom badań psychologów osobowości, u dziecka w wieku przedszkolnym mogą potencjalnie wystąpić przejawy mądrości podczas rozwiązywania zadań diagnostycznych opartych

na materiale obrazkowym i werbalnym. Jej zdaniem owe przejawy mądrości obejmują u dzieci w wieku przedszkolnym (...) *myślenie refleksyjne, dialogiczne, dialektyczne, twórcze i analityczne*. Sądzę, że takimi stwierdzeniami łódzka badaczka zdetronizowała nie tylko wyniki badań Jeana Piageta, Anny Brzezińskiej, Janusza Trempały, a chyba i Roberta J. Sternberga, bo im by przez myśl nawet nie przeszło udowodnienie występowania u dzieci w tym wieku tak rozumianej mądrości, i to jeszcze za pomocą niewystandaryzowanych testów.

Na jakiej podstawie Autorka zdecydowała, że o inteligencji analitycznej dziecka w wieku przedszkolnym świadczy określenie tematu obrazka oraz wyłonienie zagrożeń wynikających z zachowania bohaterów obrazka? Na podstawie jakiej przesłanki naukowej ustaliła, że o myśleniu refleksyjnym, dialektycznym i dialogicznym u dzieci w wieku przedszkolnym (sic!) łącznie biorąc (tak jest w tabeli 2 na s. 97) świadczy wykonanie takich zadań, jak: (...) *wybór trudności zadania z trzech możliwych wariantów; wyrażenie chęci realizacji dodatkowych zadań; określenie treści wieloznacznego obrazka itd.* (sic!?). Jak to jest możliwe, że zdaniem pani doktor te trzy rodzaje myślenia można badać łącznie na podstawie tego typu zadań, pomijając już wiedzę z psychologii rozwojowej na temat tego, czy dzieci w wieku przedszkolnym rzeczywiście myślą dialektycznie, dialogicznie i refleksyjnie?

Co tu jest wskaźnikiem czego? Czy zadania do wykonania są wskaźnikiem tych rodzajów mądrości, czy może proponowana punktacja za prawidłowe - zdaniem Autorki - wykonanie zadań jest jej przejawem? Na jakiej podstawie naukowej traktuje łącznie trzy kategorie myślenia i na jakiej podstawie psychologicznej twierdzi, że można ich w ogóle poszukiwać u dzieci w wieku przedszkolnym? Wynik Jej badań jest równie banalny i potoczny jak ich konstrukcja. Daje temu wyraz w zakończeniu I etapu badań opisanych w rozdziale 4: *Podsumowując zaprezentowane tu analizy warunków badania, można stwierdzić, że jedynym czynnikiem, który może różnicować przejawy mądrości dzieci uczestniczących w badaniu jest wiek przedszkolaków. Należy jednak podkreślić w tym miejscu – pisze dr E. Płóciennik – że nie było celem autorki badań wyłanianie poziomów tej mądrości dzieci, różnicowanie tej mądrości na podstawie uzyskanych przez dzieci wyników, a jedynie wykluczenie czynników, które mogłyby w kolejnym etapie badań podważyć wyłonione wnioski związane z przejawami mądrości dzieci w starszym wieku przedszkolnym, nasilenie tych przejawów w całej próbie i na poszczególnych terenach badań oraz próbą wyjaśniania kontekstu tych przejawów (s.111).*

Wreszcie, w rozdziale 5 „Poszukiwanie mądrości dziecka” pojawia się w pierwszym akapicie informacja, że E. Płóciennik poszukiwała odpowiedzi na pytanie rozstrzygnięcia: *Czy można mówić o mądrości dziecka w wieku przedszkolnym?* (s. 113). Na potoczne pytanie może paść tylko potoczna odpowiedź. Można, ale po co i czy ma to naukowy sens? Chyba tak, skoro w kolejnym akapicie stwierdza: *Głównym problemem badawczym było tu pytanie: „Czy można mówić o mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym w kontekście definicji mądrości według R. J. Sternberga, przejawianej podczas rozwiązywania zadań o charakterze otwartym i sytuacyjnym?”* (s. 113-114). Z tego pytania wynika, że definicja mądrości tego psychologa przejawia się podczas rozwiązywania zadań...

Uszczegółowieniem głównego problemu badawczego, który został sformułowany w postaci pytania rozstrzygnięcia, jest aż osiem pytań dopełnienia (pytanie numer 5 jest potrójne). Autorka przejawia w tym rozdziale brak samoświadomości metodologicznej w paradygmacie badań ilościowych i jakościowych, co całkowicie dyskwalifikuje przedłożoną pracę. Dalsza część rozprawy jest już tylko tego porażającą konsekwencją. Oto tego przykłady:

- *Podczas rozmowy z dzieckiem w starszym wieku przedszkolnym nie można było całkowicie zrezygnować z aktywnego uczestnictwa w rozmowie z nim* (s. 116). - błąd logiczny idem per idem.
- (...) *zestawienie **przejawów** mądrości dzieci uczestniczących w badaniu **pokazuje wskaźniki**, które mogą stanowić element definicji mądrości dziecka w starszym wieku przedszkolnym.* (s. 155) – błąd logiczny idem per idem. (podkreśl. BŚ)

W tabeli 11 zostały – zdaniem E. Płóciennik – ujęte przejawy mądrości dziecka w sytuacjach zadaniowych. Wskaźnikiem mądrości dzieci nie są ich wypowiedzi, ale przypisane im przez autorkę rzekome przejawy mądrości w myśleniu. Te jednak są w istocie **subzmiennymi kategorii (...) myślenia analitycznego, samoświadomości, zachowań transgresyjnych i zarządzania własnym zachowaniem** (s. 121). Tak oto dla Habilitantki wskaźnikiem mądrości w myśleniu jest *zastanawianie się i podejmowanie decyzji; rozpoznawanie własnych preferencji; poczucie skuteczności własnego działania, otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań; wewnętrzna motywacja do działania* itd.... .

Nie mamy tu do czynienia z rewolucyjną dla współczesnej psychologii światowej diagnozą. Na podstawie zbadania w ciągu dwóch miesięcy 369 dzieci niewystandaryzowanymi testami nie można zakwestionować badań J. Piageta. Tymczasem Autorka stwierdza na s. 158: *Wykorzystanie zadań z uwzględnieniem opisanej wcześniej organizacji do osiągnięcia głównego celu*

badan było możliwe dlatego, że dziecko osiąga zdolność myślenia logicznego znacznie wcześniej niż uważał J. Piaget – już w okresie kształtowania się pojęć oraz wraz z nauką języka. Ba, na s. 197 dochodzi do jeszcze ciekawszych wniosków: Wyniki badań dotyczące wykorzystywania przez dzieci własnego doświadczenia w sytuacjach zadaniowych pozwalają na kontynuację dyskusji nad piagetowską koncepcją faz rozwoju człowieka. Dziecko w starszym wieku przedszkolnym potrafi myśleć logicznie, twórczo, refleksyjnie, dialogicznie i dialektycznie w powiązaniu z sytuacjami społecznymi, których komponenty są mu bliskie i znane z doświadczeń.

Ogromnie cenię sobie badania empiryczne, o ile są przeprowadzone zgodnie z obowiązującym w naukach społecznych kanonem metodologicznym. W tym przypadku został on po wielokroć naruszony. Biorąc zatem pod uwagę popełnienie przez E. Płóciennik rażących błędów w konstrukcji teoretycznej rozprawy, w konceptualizacji badań, ich organizacji, przebiegu i ocenie wyników nie polecam nikomu wzorowanie się na niej. Można taką książkę zaliczyć do cyklu „modne bzdury”, co zapewne sprawi, że będzie częściej przywoływana przez studiujących nauczycieli, niż rozprawy naukowe np. Jeana Piageta.

Justyna Miko-Giedyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-3001-5735

Autorytet nauczyciela w ujęciu Profesor Marii Dudzikowej wierszem pisany

Nauczycielu! Autorytetem nie chcesz być?
Wpisane to wszakże jest w sensu nic
Szkoly istnienia...
Wszak wychowania jest podstawą i kształcenia!
Gdy takie przyjąć założenie,
Choć nie jest to wszystkim wspólne myślenie,
Skuteczność Twoja ściśle jest związana
Z umiejętnością wpływu wywierania:
Na wiedzę, sprawności, zainteresowania
Wychowanków Twoich, na ich przekonania,
Wartości system i postawy.
Więc teraz nie masz chyba już obawy,
Że powinno Ci to leżeć wielce
Na sercu. I poruszać Twe serce
W dążeniu do autorytetem się stania,
Ponieważ jest on podstawą wpływania,
Jak głosi Profesor Maria zatroskana
O nieznamość tego zjawiska od rana
Do wieczora....
Bo nawet gdy już nocna pora
Uczona ta załamuje ręce
Nad badaczami niefrasobliwymi wielce,
Którzy zajmują się wciskaniem kitu,
Nie odróżniając logiki od mitu,
Banalizując paradoksy i ambiwalencje

Wpisane w autorytetu egzystencję.
Przestrzega przed tabelami
Zapełnionymi „chi kwadratami”,
Dowodzącymi w sposób wydumany,
Iż stosunek do autorytetu jest zróżnicowany.
Obśmiewa listy wszelkich cnót zestawienia,
Uznając je za życzenia
Będące wedle autorów zdania
Gwarancją autorytetem się stania.
Przyczyn niezrozumienia tego zjawiska istoty
Ściągającego na badaczy kłopoty
Profesor Dudzikowa upatruje
I za Hannah Arendt cytuje,
Iż mogą to być niejasności,
Pewne kontrowersyjne zawilości,
Wyrastające z utracenia
Autentycznego i wspólnego wszystkim doświadczenia.
Przesłanek więcej jednakże się mieści
W zacnej Profesor esejów treści,
Która McGregora Burnsa interpretację
Przywołuje, twierdząc, że ma rację
Szukając tego ambarasu genezy,
Stawiając liczne hipotezy
O zdemokratyzowanej koncepcji nieobecności,
Która mogłaby stanowić autentyczności
Autorytetu tarczę obronną
Charakteryzującą epokę nieuchronną,
Bardziej demokratyczną zdecydowanie,
I mając na uwadze przeciwstawianie
Się skostnieniu i fragmentaryzacji
Tego zjawiska oraz jego trywializacji.
Nie zniechęcaj się jednak znawco alfabetu
Zawilościami wokół autorytetu.
I miej zawsze na niego wejrzenie,
Gdyż nie ma zgody na milczenie!
Nie stawaj się więc autorytetu ignorantem,
Wręcz przeciwnie – bądź dyskutantem:
O jego znaczeniu przypominaj,
O doniosłość się dopominaj.

Milczenie, wiedz o tym, nie sprawi,
Że on się nie pojawi
I nie będzie na niego zapotrzebowania
W środowisku wychowania.
Na autorytecie bowiem są oparte
Dwie instytucje wiele warte:
Rodzina i szkoła przecież,
Pod dywan go więc nie zamieciesz!
Dyskusja o nim jest potrzebą pilną
Mimo, iż wielu głosi wersję inną.
Skrajnych koncepcji liberalnych pokusa
Odsyła go dziś do lamusa,
Krzycząc, że jest to wolności prawo,
Jakkolwiek to nie brzmi kulawo...
Nie zachłśnij się Nauczycielu drogi
Poglądem, który także jest Ci wrogi:
Transmisji kultury ideologią konserwatywną
Liberalnym filozofiom przeciwną,
Dającą Ci jednoznaczną uludę,
Potęgując tym samym obłudę
Wpisania autorytetu w szkole
w Twoją społeczną rolę.
Skieruj raczej swe spojrzenie
Na Henry'ego Giroux doświadczenie.
I bądź autorytetu profesjonalistą
Zwanym „transformatywnym intelektualistą”
Kategoria ta jest szczerze polecana
Także przez Profesor Marię z Poznania,
Boviem powagi urodzaje
I znaczenia bezlik daje
Twojej Wychowawco profesji,
Nie wzbudzając tym awersji,
Poprzez spojrzenie na nią
Jako na praktykę intelektualną.
Ten autorytetu model emancypacyjny
Wydaje się być bezkonkurencyjny.
Mając naturę dwoistą
Staje się podstawą rzeczywistością,
Aby celu szkolnictwa być motywem

Powiązania z demokracji krytycznej imperatywem.
Z drugiej zaś strony jest ustaleniem,
Teoretycznym ułatwieniem,
Aby dostrzec w analizie nauczania
Z formą praktyki intelektualnej powiązania.
Pomnij, iż w autorytet nie jesteś „wyposażony”
Z zasady, odgórnie nim naznaczony,
Gdyż takie „wyposażenie”
Odbywa się poprzez wdrożenie
Uczniów udziału...
...i dokonuje się pomału.
Interakcje liczne mając,
Postaw Twoich doświadczając,
Rozumni wychowankowie
Mając trochę oleju w głowie
Oraz obserwacji własne zasoby,
Co do Twojej osoby,
Za autorytet Cię uznają
Albo całkiem obśmiewają.
Czyny Twoje i słowa,
Nawet wygląd oraz mowa
Wskazówkami dla nich będą,
Które dość szybko zdobędą,
I które staną się fundamentem
Twojej tożsamości firmamentem.
Bo jak twierdzi Profesor Dudzikowa,
Za Bocheńskim przyjmując te słowa,
Autorytet jest zawsze „relacją”,
Trzech członów kompilacją:
Podmiotu, który zaufaniem obdarza,
Obiektu, który się nadarza,
Aby wpływ na niego wywierać
I zaufanie dane odbierać,
Oraz autorytetu dziedziną,
A więc obszaru rodziną,
W której podmiot jest wiarygodny
I w kompetencje płodny -
Co niezmiennie dowodzi,
Że „relacja” w niej zachodzi.

Wszystkie formy wymuszania:
Groźby, krzyki, przymilania,
wytwarzają złudzenia
Autorytetu istnienia.
Są tylko pozorami,
Wyobraźni wytworami
I nie mają nic wspólnego
Z budowaniem autorytetu rzeczywistego.
Warta przypomnienia
Nadająca natchnienia
Jest Hansa Gadamera prosta zasada:
Kto narzuca swój autorytet, ten go nie posiada.
Istotą autorytetu budowania,
Sporów wokół niego rozstrzygania,
Jest bowiem wartościowanie
I ocen formułowanie.
Tym, którzy tego nie pojmują,
I prawa do niego uzurpują,
I bezrefleksyjnie się upierają
Że uczniowie się nie nadają,
Aby sądy o nauczycielu wydawać,
Co rzekomo ma dyscyplinę osłabiać,
Profesor Dudzikowa przypisuje,
Co jasno w swoich esejach ujmuje -
Kompleks zagrożonego autorytetu.
Dodaje przy tym do kompletu,
Co wyniki Jej analiz legitymują,
Że uczniowie szybko identyfikują
Takiego nauczyciela istotę
I będzie to potem kłopotem
Aby stać się autorytetem prawdziwym.
Bądź więc Nauczycielu cierpliwym!
Rozumnie autorytetem się stawaj.
Przykład swoim uczniom dawaj.
Na wiarygodność swoją pracuj.
Korzyści i straty oszacuj.
I miej na uwadze sentencję,
Rozważań o autorytecie kwintesencję,
Jakim jest wiersz Jachimowicza,

Który się do wielkich poetów zalicza:
„Pomyśl siebie” do Ciebie wołają!
„Stań się na nowo” dopowiadają!
Ty i wszyscy wychowawcy zrozumieć powinni,
Że „bezrozumnych zmyślają inni”.

Podstawą do napisania tego utworu literackiego były teksty Profesor Marii Dudzikowej dotyczące zjawiska autorytetu:

Dudzikowa M., *Aura emocjonalna wokół pojęcia i potrzeby autorytetu*, W: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.

Dudzikowa M., *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku*, w: (red.) A. Siemiak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998.

Dudzikowa M., *Autorytet jest zawsze relacją*, „Psychologia w Szkole” 2008 nr 3.

Dudzikowa M., *Autorytet nauczyciela i edukacja. Trzy opcje*, w: (red.) R. Kwiecińska, S. Kowal, *Edukacyjne drogi i bezdroża*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

Dudzikowa M., *Autorytet nauczyciela w opinii uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995 nr 8.

Dudzikowa M., *Autorytet z klamką w tle*, „Głos Pedagogiczny” 2010 nr 16.

Dudzikowa M., *Czy chcemy, czy nie, żyjemy w okresie autorytetu*, w: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.

Dudzikowa M., *O autorytecie nauczyciela – z fotografią w kolorze sepii w tle*, w: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.

Dudzikowa M., *O prawomocności autorytetu w edukacji*, w: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.

Dudzikowa M., *Posłowie. Na marginesie maszynopisu*, w: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Dudzikowa M., *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela)*, w: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0002-8352-5106

Wiersze poświęcone Marii Dudzikowej

1.

Kiedy ktoś bliski naszemu życiu umiera,
Stajemy przed najważniejszą chwilą naszej egzystencji, -
Zaczynamy dostrzegać pewien m(u)rok nieistnienia:
Nieskończoność wypełnianą naszą w Niej pamięcią.
Cześć Jej Pamięci!

2.

Zbiegając lesistą ścieżyną wzdłuż korytarzy swojego życia,
Potykamy się o wystające korzenie chwytających nas ludzi.
Czasem się zdarza przystanąć, by złapać oddech – tego innego
I w zamyśleniu oddać swoją chwilę życiu drugiemu.
W niej, zamykamy wszystkie drzwi wzdłuż naszego korytarza,
By wtulić się w lesistą ścieżynę zapożyczzonego życia.

3.

Wspomnienia!
Te ciche, milczące, bezwietrzne, zastygłe w cieniu wiśniowego dnia;
Zapatrzaniem
Niebijącego serca, popękanych powiek, nieodśnieżonych zapomnieniem
słów;
We wzruszenia
Odarte ze świata, ludzi, czasu, marzeń i chęci dotknięcia piórem kartki.

W nich!

Proszę, niech nie zapomina się dzień, jak smakują wiśnie dojrzewających
w nim lat,
sylwestrowo wykrzykiwane porzucaniem degustujących się światów;
niech nie pominie się słów pokawałkowanych i sparzonych mową
w języku,
uspójnianym zapatrzonym sercem w bezkres mówiącego w nas ist-
nienia;
niech nie pozostawia się pustych kart, łamiąc stalówki rzewnością
szlochu,
kiedy świat, ludzie, czas i marzenia stają się realne tylko we wspo-
mnieniach.

4.

Dźwięk telefonu wybudza, rozbudza i wygniata Cię ze snu wyrwą przeciętego
na pół chleba,
Za oknem noc spowija się kłębowiskiem węży zrzucających z siebie powłokę
zeszłego dnia,
Patrzysz na budzik pływający pod powiekami w poszukiwaniu ostrości dla
własnego życia....
Jest trzecia!
Zdumiona sięgasz po telefon, wibracją ślizgający się po stoliku manierą
podstarzałej baletnicy.
Słucham - mówisz ziewając ostentacyjnie w słuchawkę i czynisz rozpadlinę
w ścianie sypialni.
Masz ołówek – słyszysz głos przesycony entuzjazmem, jakby po zjeździe na
księżce z K-2.....
Przez głowę przeleciał Ci odrzutowiec, czujesz mrówki gnieźdzące się na
strunach głosowych.
W mgnieniu oka wyszpachlowałaś szczelinę w ścianie, stajesz na baczność,
mąż połknął oddech.
To PANI PROFESOR!
Tak mam – odpowiadasz, tłumią ostentację. *Przecież Mario wiesz, ołówek
to mój pierwszy mąż.*
Ja też nie śpię. Myślę czterema półkulami. Wiesz, co mówił Bob Budowniczy
*Tak wiem, - mówisz dziś do głuchego telefonu i myślisz: „Damy radę! radą
damy”.*

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM X: 2019 NR 1(26)

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

Ideologia liberalna (w) edukacji

- Bastiat F., *Co widać i czego nie widać*, Instytut Liberalno-Konserwatywny, Wyd. Dextra, Lublin-Rzeszów 2003.
- Bielecki P., *Bony edukacyjne. Granice urynkowienia edukacji*, Wydawnictwo SGH, Warszawa 2005.
- Bielska E., *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*, wstęp A. Radzewicz-Winnicki, GWP, Gdańsk 2006.
- Bielska E., *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylów życia*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice 2006.
- Dzikiewicz-Gazda U., *Liberalizm edukacyjny w szkołach w Polsce po roku 1989*, Naukowe Wydawnictwo Filii Akademii Świętokrzyskiej w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2000.
- Filozofia liberalizmu*, red. Józef Tarnowski, Wydawnictwo Oficyna Liberalistów przy współpracy Uniwersytetu Gdańskiego, Warszawa 1993.
- Freire P., Giroux H.A., *Edukacja, polityka i ideologia*, w: *Nieobecne dyskursy*, część III, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego, UMK Toruń 1993.
- Friedman M. I R., *Wolny wybór*, tłum. Jacek Kwaśniewski, Wydawnictwo PANTA, Sosnowiec 1994.
- Goldsmith M., Greenberg C.L., Hu-Chan M., *Globalni liderzy – kolejna generacja*, przeł. G. Łuczkiwicz, MT Biznes Sp. z o.o., Warszawa 2010.
- Gray J., *Po liberalizmie. Eseje wybrane*, przełożyli Paweł Maciejko i Piotr Rymarczyk, posłowie B. Wildstein, Fundacja ALETHEIA, Warszawa 2001.
- Jagielska D., *Hybrydy ideologii edukacyjnych polskich polityków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

- Kardaszewski J., *Neoliberalizm jest schizofrenią społeczeństwa*, Wydawnictwo „Piktor” Łódź 2012.
- Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego, IBE, Warszawa 1993.
- Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kowalczyk S., *Wolność, naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2000.
- Kowalczyk K., *Liberalizm i jego filozofia*, Wydawnictwo UNIA, Katowice 1995.
- Król M., *Liberalizm strachu czy liberalizm odwagi*, SIW Znak, Kraków 1996.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kwieciński Z., *Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej. Studium empiryczne*, „Forum Oświatowe” 1998 nr 1.
- Leksykon politologii*, praca zbiorowa pod red. A. Antoszewskiego i R. Herbuta, Wyd. Atlas 2, Wrocław 1997.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Liberalizm u schyłku XX wieku*, red. Justyna Miklaszewska, Wydawnictwo Meritum, Kraków 1999.
- Lewowicki T., *O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania”, XII, UMK Toruń 1994.
- Liberalizm, lewica, mądrość powieści (Rozmawiają: Richard Rorty i Lech Witkowski)*, w: *Nieobecne dyskursy*, część III, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Lilla M., *Koniec liberalizmu, jaki znamy. Requiem dla polityki tożsamości*, Biblioteka Kultura Liberalna, Warszawa 2018.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Michałowska D. A., *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Nalaskowski A., *Niepokój o szkołę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Nalaskowski A., *Szanse szkoły z wyboru*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993.

- Nalaskowski A., *Edukacyjny show*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Neill A. S., *Nowa Summerhill*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1994 (II wyd. 1998).
- Neill A. S., *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991.
- Nalaskowski A., *Ideologiczny gen oceny*, „Nowe w Szkole” 2000 nr 5 i 6.
- Nowak L., *Lewica, prawica, teoria społeczna. Esej raczej ideowy niż naukowy*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. Jerzy Brzeziński, Lech Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Toruń 1994.
- Nowak M., *Teoria czy praktyka, ideologia czy nauka? Dylematy metodologiczne współczesnych koncepcji wychowania*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania”, XII, UMK Toruń 1994.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, przedmowa J. Kuisz, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016.
- „Paedagogia Christiana” 2014 nr 1 (33).
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja. Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1996.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Potulicka E., *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, pod red. R.E. Goodina i P. Pettita, przekład z angielskiego C. Cieśliński i M. Poręba, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Rau Z., *Zapomniana wolność. W poszukiwaniu historycznych podstaw liberalizmu*, tłum. Marek Przychodzeń, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa 2008.
- Reut M., „Ograniczenia” liberalizmu i samoograniczenie wolności (edukacja jako miejsce sporu o rozumienie wolności), w: *Nieobecne dyskursy*, część V, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.

- Rozmus A., *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków-Rzeszów 2018.
- Rutkowski J., *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
- Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przełożyli: Andrzej Kopacki, Małgorzata Łukasiewicz, Jacek Migasiński, Andrzej Pawelec, Jerzy Turowicz, SIW Znak, Kraków 1996.
- Szahaj A., *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a „sprawa polska”*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa 2000.
- Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Kraków 1991 (II wyd. Kraków 1993).
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Rozróżnianie ideologii edukacyjnych, w: Doświadczenie i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, red. R. Parzęcki, R. Cierzniewska, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego. COM SN Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, Bydgoszcz-Kraków 2000.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Śpiewak P., *Ideologie i obywatele*, Biblioteka Więzi, Warszawa 1991.
- Vic Kelly A., *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady, w: Nieobecne dyskursy, część V*, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Instytut Pedagogiki KUL, Lublin 2002.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2000.
- Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A. M. de Tchorzewskiego, Wydawnictwo „WERS” s.c., Bydgoszcz 1999.
- Wrońska K., *Pedagogika klasycznego liberalizmu. W dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012.
- Zahorska M., *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

AUTORZY

Andrei Ahapau, mgr, Katolicki Uniwersytet Lubelski

Ewa Bochno, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski

Mariusz Dembiński, dr hab., prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Grażyna Genowefa Gajewska, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski

Józef Górniewicz, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Przemysław Paweł Grzybowski dr hab., prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Urszula Markowska-Manista, dr, Uniwersytet Warszawski

Andrzej Michalski, mgr, Prywatne Gimnazjum nr 8 im. Astrid Lindgren w Warszawie

Justyna Miko-Giedyk, dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Erkki Nevanperä, dr, UCN University Consortium of Seinäjoki, Tampere University, Finlandia

Renata Nowakowska-Siuta, dr hab., Uniwersytet Warszawski

Zofia Okraj, dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Jolanta Sajdera, dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Agnieszka Szymańska, dr, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Dominika Zakrzewska-Oleędzka, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja „Studiów z Teorii Wychowania” zaprasza Autorów zainteresowanych współpracą z kwartalnikiem do nadsyłania własnych rozpraw do jednego z niżej wymienionych stałych działów czasopisma:

- Rozprawy
- Studia z badań
- Metodyka kształcenia
- Praktyka wychowania
- Recenzje
- Rozprawy młodych doktorantów
- Sprawozdania z konferencji
- Bibliografie tematyczne

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/>. Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 8 punktów. Studia z Teorii Wychowania są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
- BazHum – CEEOL
- Central and Eastern European Online Library.

Z poważaniem,
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”