

FORUM

PEDAGOGICZNE

2020, tom 10, nr 1

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Redakcja

Dariusz Stępkowski (redaktor naczelny), Andrej Rajský (z-ca redaktora naczelnego), Emilia Śmiechowska-Petrovskij (sekretarz redakcji)

Redaktorzy tematyczni

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski (redaktor statystyczny), Edyta Wolter

Redakcja naukowa numeru

Ewa Kulawska

Rada Naukowa

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca), Mariya Kultaieva, Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Beata Gołkowska
anglistyczna – Jarosław Wiazowski
native speaker – Donal Fitzpatrick

Wersją podstawową jest edycja papierowa
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Adres redakcji

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15
fax (+48) 22 569 96 71
e-mail: forumpedagogiczne@uksw.edu.pl, www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl, www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

ISSN 2083-6325
e-ISSN 2449-7142

Skład

Maciej Faliński

Druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

SPIS TREŚCI

Contents	7
Ewa Kulawska, Dariusz Stępkowski <i>Od redakcji</i>	11
DZIAŁ TEMATYCZNY: ŚWIAT DZIECKA I DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELI WE WCZESNEJ EDUKACJI	
Zuzanna Zbróg <i>Organizowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego ujawnianiu i rozwijaniu kreatywności dziecięcej.</i>	19
Renata Michalak <i>Kierunki zmian samooceny uczniów o zróżnicowanych doświadczeniach edukacyjnych</i>	31
Monika Kupiec <i>Nauczycielski obraz młodszego ucznia na progu czwartej klasy</i>	45
Małgorzata Kowalik-Olubińska <i>Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych.</i>	57
Anna Sanecka <i>Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze.</i>	69
Katarzyna Błażejewska <i>Praca domowa uczniów w edukacji wczesnoszkolnej</i>	83
Ewa Kochanowska <i>Wymiary profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji z perspektywy kandydatów do zawodu</i>	95

Ewa Kulawska	
<i>Poziom i korelaty prężności psychicznej studentów wczesnej edukacji w wybranych uczelniach w Polsce.</i>	111
Magdalena Grochowalska	
<i>Początkujący nauczyciel przedszkola we wspólnocie zawodowej. Od niepewności ku pełnemu uczestnictwu w socjokulturowych praktykach</i>	129
Ewa Sosnowska-Bielicz	
<i>Obraz szkolnej codzienności nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej.</i>	141
Damian Labiak	
<i>Nauczycielskie koncepcje doświadczeń edukacyjnych w kontekście edukacji muzycznej w klasach I–III. Rekonstrukcja fenomenograficzna</i>	155
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Małgorzata Wałęjko	
<i>Wojciecha Chudego aksjologia wychowania</i>	167
COLLOQUIA	
Jarosław T. Michalski	
<i>Contemporary theories of religion teaching. Between tradition and modernity</i>	181
Kai Horsthemke	
<i>Global citizenship education and the idea of diverse epistemologies.</i>	197
Rafał Włodarczyk	
<i>Korczak's postulate and justification for the child's right to respect. Résumé on pedagogical deontology and pedagogy of asylum</i>	213
Piotr Magier	
<i>Meta-subject research in Polish pedagogy. Introduction to the subject matter.</i>	227

Anna H. Fidelus	
<i>Integrating ex-prisoners in the local community</i>	239
Joanna L. Pękala	
<i>Ethical education in teacher studies – pilot study analysis.</i>	251
Martyna Czarnecka	
<i>Mental health of children and youth – examples of actions in the area of prevention and mental health promotion in Polish schools.</i>	265
Elżbieta Kwiatkowska	
<i>Gifted child in kindergarten – assessment pitfalls</i>	275
Monika Żak-Skalimowska	
<i>Creative attitude of pedagogy students and its relationship with metalearning competence</i>	289

RECENZJE

Krystyna Heland-Kurzak	
<i>Społeczne formy uczestnictwa i problem wiedzy milczącej [H. Collins (2010). Tacit and Explicit Knowledge. Chicago and London: The University of Chicago Press, 202 s.]</i>	305

KRONIKA

Dariusz Stępkowski	
<i>Sprawozdanie z europejskiego sympozjum naukowego pt. „Der Fall des Eisernen Vorhangs und die Folgen – Europäisch-Pädagogische Perspektiven”, Wiedeń (Austria), 2–3 listopada 2019 roku</i>	309

CONTENTS

Ewa Kulawska, Dariusz Stępkowski	
<i>Editorial</i>	11
TOPIC: THE WORLD OF THE CHILD AND TEACHERS’ EXPERIENCE IN PRE-SCHOOL AND EARLY-SCHOOL EDUCATION	
Zuzanna Zbróg	
<i>Organizing an educational environment to enjoy disclosure and develop children’s creativity</i>	19
Renata Michalak	
<i>How do students with varied educational experiences change their self-esteem</i>	31
Monika Kupiec	
<i>A teacher’s picture of a younger student on the 4th grade</i> . . .	45
Małgorzata Kowalik-Olubińska	
<i>Children facing the climate change: The image of children’s participation in reports of international non-government organizations</i>	57
Anna Sanecka	
<i>A child in the world of values. Theatrical performance as an educational tool</i>	69
Katarzyna Błażejewska	
<i>Students’ homework in early school education</i>	83
Ewa Kochanowska	
<i>Dimensions of the early education teacher’s professionalism in the students’ common beliefs</i>	95

Ewa Kulawska	
<i>Resilience, well-being and stress among students of education in Poland</i>	111
Magdalena Grochowalska	
<i>Novice kindergarten teacher in a professional community. From uncertainty to full participation in sociocultural practices . . .</i>	129
Ewa Sosnowska-Bielicz	
<i>An image of the school everyday life of early education teachers</i>	141
Damian Labiak	
<i>Teachers' concepts of educational experience in the context of music education in grades 1-3. Phenomenographic reconstruction.</i>	155
 ARTICLES AND ESSAYS	
Małgorzata Wałęjko	
<i>Axiology of education by Wojciech Chudy</i>	167
 COLLOQUIA	
Jarosław T. Michalski	
<i>Contemporary theories of religion teaching. Between tradition and modernity</i>	181
Kai Horsthemke	
<i>Global citizenship education and the idea of diverse epistemologies.</i>	197
Rafał Włodarczyk	
<i>Korczak's postulate and justification for the child's right to respect. Resumé on pedagogical deontology and pedagogy of asylum</i>	213
Piotr Magier	
<i>Meta-subject research in Polish pedagogy. Introduction to the subject matter.</i>	227

Anna H. Filedus	
<i>Integrating ex-prisoners in the local community</i>	239
Joanna L. Pękala	
<i>Ethical education in teacher studies – pilot study analysis.</i>	251
Martyna Czarnecka	
<i>Mental health of children and youth – examples of actions in the area of prevention and mental health promotion in Polish schools.</i>	265
Elżbieta Kwiatkowska	
<i>Gifted child in kindergarten – assessment pitfalls</i>	275
DEBIUTS	
Monika Żak-Skalimowska	
<i>Creative attitude of pedagogy students and its relationship with metalearning competence</i>	289
REVIEWS	
Krystyna Heland-Kurzak	
<i>Social forms of participation and the problem of tacit knowledge [H. Collins (2010). Tacit and Explicit Knowledge. Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 202]</i>	305
REPORTS	
Dariusz Stępkowski	
<i>The European symposium “Der Fall des Eisernen Vorhangs und die Folgen – Europäisch-Pädagogische Perspektiven” [The fall of the Iron Curtain and its consequences – European pedagogical perspectives], Vienna (Austria), 2–3 November 2019.</i>	309

OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2020.1.01

Dział tematyczny aktualnego numeru „Forum Pedagogicznego” brzmi: „Świat dziecka i doświadczenia nauczycieli we wczesnej edukacji”. Jego problematyka obejmuje zagadnienia związane z szeroko pojętą wczesną edukacją dziecka. W ostatnich latach można zauważyć wzmożone wysiłki naukowców, nauczycieli i rodziców w celu zrozumienia mechanizmów i uwarunkowań rozwoju dziecka. Dzięki temu podejmowane w edukacji zmiany mają szansę natrafić na świadomość pedagogiczną bardziej otwartą, nowoczesną, wrażliwą na potrzeby dziecka i sprzyjającą uczeniu się w środowisku społecznym przedszkola i szkoły podstawowej.

W omawianym dziale znalazło się 11 tekstów. Pierwsze pięć oscyluje wokół tematyki związanej ze światem dziecka, jego doświadczeniami w środowisku szkolnym, kształtowaniem się jego wewnętrznych zasobów i kompetencji społecznych. Tę część otwiera artykuł Zuzanny Zbróg (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) zatytułowany *Organizowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego ujawnianiu i rozwijaniu kreatywności dziecięcej*, w którym Autorka w oparciu o metaanalizę 210 badań w zakresie rozwijania kreatywności dziecka wyodrębniła te cechy środowiska fizycznego i pedagogicznego, które stymulują kreatywną aktywność ucznia. W zakresie środowiska fizycznego istotne jest elastyczne wykorzystanie przestrzeni, czasu, dostępność odpowiednich materiałów i uczenie się poza przedszkolem/szkolą. W obszarze środowiska pedagogicznego Autorka zwraca uwagę na następujące elementy: nieprecyzyjne planowanie, uczenie się oparte na grach i zabawach, respektowanie dziecięcych potrzeb i podmiotowe relacje między nauczycielami a uczniami. Zaproponowane rekomendacje, będące efektem przeprowadzonych analiz, mogą stanowić ważne wsparcie dla praktyki wczesnej edukacji.

Następne dwa teksty dotyczą funkcjonowania psychospołecznego ucznia po ukończeniu edukacji wczesnoszkolnej. W artykule pt. *Kierunki zmian samooceny uczniów o zróżnicowanych doświadczeniach edukacyjnych* Renata Michalak (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu) przedstawia wyniki badań empirycznych dotyczących procesu kształtowania się samooceny uczniów w sytuacji przejścia z edukacji zintegrowanej do edukacji przedmiotowej. Główny wniosek z badań odnosi się do konstatacji autorki, że „u wszystkich dzieci bez względu na rodzaj stymulacji ich aktywności na etapie edukacji wczesnoszkolnej odnotowano spadek poziomu samooceny”. Z tą tezę wiąże się tematycznie artykuł Moniki Kupiec (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie) pt. *Nauczycielski obraz młodszego ucznia na progu czwartej klasy*, który pokazuje problem przekroczenia drugiego progu szkolnego z punktu widzenia nauczyciela. Autorka przyjęła perspektywę fenomenograficzną w badaniach, których

przedmiotem jest sposób spostrzegania przez nauczyciela języka polskiego młodszego ucznia klasy IV, jego wiedzy, kompetencji i funkcjonowania w sytuacjach uczenia się. Wyniki badań pokazały, że nauczycielki identyfikują zasoby młodszych uczniów w kategoriach „braku”, jako niewystarczające lub nieadekwatne. Zapewne taki nauczycielski obraz młodszego ucznia klasy IV nie sprzyja budowaniu jego poczucia samooceny, sprawstwa i podmiotowości w procesie edukacji.

Kolejny artykuł dotyczy problemu o zasięgu globalnym, jakim jest zmiana klimatu na świecie. Małgorzata Kowalik-Olubińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) przedstawiła tekst zatytułowany *Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych*. Autorka prezentuje rekonstrukcję modelu partycypacji dziecka-aktora społecznego w działaniach na rzecz przewyższania skutków zmian w świetle wybranych raportów międzynarodowych organizacji pozarządowych. W artykule poddano analizie trzy aspekty występujące w raportach: model partycypacji dzieci, narrację określającą ten model oraz granice dziecięcej partycypacji. Autorka postuluje o podmiotowe podejście do dziecka i umożliwienie mu angażowania się w działania dla środowiska lokalnego i społecznego, a także włączenie do programów kształcenia treści eksponujące ważny problem dotyczący całej ludzkości, jakim jest zmiana klimatu.

W artykule zatytułowanym *Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze* Anna Sanecka (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) przedstawia rozważania z pogranicza pedagogiki teatru, kultury i pedagogiki aksjologicznej. Spektakl teatralny z dużą siłą oddziałuje na młodego widza, rozwijając jego emocjonalność, wrażliwość na innych, empatię, a przez to służy promowaniu wartości moralnych, społecznych i duchowych. Edukacja teatralna powinna znaleźć swoje stałe miejsce w procesie kształtowania osobowości dziecka i wychowania do wartości na etapie wczesnej edukacji.

Katarzyna Błażejewska (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) napisała artykuł pt. *Praca domowa uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Problematyka zadawania pracy domowej w ostatnich latach budzi wiele emocji, szczególnie wśród rodziców, a także nauczycieli i dzieci. Autorka przedstawiła rozważania dotyczące cech, funkcji, warunków i sposobów zadawania pracy domowej zarówno w świetle klasycznej literatury pedagogicznej jak i współczesnych koncepcji oraz badań empirycznych. Praca domowa jako ważny element procesu edukacji musi przybrać nowy kształt, dostosowany do potrzeb dzieci, ich zainteresowań, z uwzględnieniem nowych technologii, wspierający kreatywność, aktywność i podmiotowość w procesie edukacji dziecka.

Kolejne pięć artykułów tworzy drugą część działu tematycznego i koncentruje się wokół problematyki pedeutologicznej, a w szczególności dotyczy nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Pierwsze dwa teksty z tej części odnoszą się do rozważań na temat kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Ewa Kochanowska (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)

jest autorką artykułu pt. *Wymiary profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji z perspektywy kandydatów do zawodu*. Przedstawione rozważania i analizy są rekonstrukcją rozumienia profesjonalizmu nauczycielskiego w świetle przeprowadzonych badań jakościowych wśród studentów pierwszych lat pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wskazano na cztery wymiary profesjonalizmu w rozumieniu badanych studentów: poznawczy, działaniowy, osobowościowy i etyczny. E. Kochanowska formułuje postulaty dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli, które mogą stanowić inspirację do budowania ich przyszłego profesjonalizmu zawodowego.

Drugi spośród wskazanych powyżej pięciu artykułów napisany został przez Ewę Kulawską (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) i dotyczy empirycznej weryfikacji poziomu prężności psychicznej i jej korelatów, charakteryzujących studentów kończących studia z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w dziewięciu uczelniach wyższych w Polsce. Wyniki badań wskazują, że prężność psychiczna jest pozytywnie związana z dobrostanem psychicznym studentów, a negatywnie z natężeniem stresu odczuwanym w życiu codziennym. Prężność psychiczna może być traktowana jako ważny zasób osobowy przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji i rozwijana na etapie przygotowania do zawodu.

Magdalena Grochowalska (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) zaprezentowała artykuł pt. *Początkujący nauczyciel przedszkola we wspólnocie zawodowej. Od niepewności ku pełnemu uczestnictwu w socjokulturowych praktykach*. Celem artykułu jest opisanie sytuacji młodych nauczycieli przedszkola w poznawaniu i uczeniu się profesji poprzez uczestnictwo we wspólnocie nauczycieli. W kontekście podjętych rozważań akcentuje się proces tworzenia takiej wspólnoty, jej cechy w aspekcie socjokulturowym, poprzez włączanie nowicjuszy w sieć interakcji interpersonalnych. Przedszkole jest charakteryzowane jako organizacja w metaforze kulturowej, w której współpraca i zaufanie wyznaczają ramy funkcjonowania nauczycieli. Kluczową rolę pełni wsparcie profesjonalne, emocjonalne i społeczne, otrzymywane we wspólnocie nauczycieli.

Następny tekst pt. *Obraz szkolnej codzienności nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej* zawiera opis codzienności nauczycieli wczesnej edukacji, jego autorką jest Ewa Sosnowska-Bielicz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). W artykule autorka prezentuje wyniki badań własnych prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym wśród 14. nauczycielek klas I-III szkoły podstawowej. Analizie poddano refleksje nauczycielek dotyczące szkolnej rzeczywistości, sposobu spostrzegania własnego miejsca pracy, doświadczanych tam przeżyć, percepcji siebie i innych. Nauczycielki wskazały na negatywne i pozytywne aspekty pełnienia roli nauczyciela dzieci. Wśród wyrażonych opinii przeważają głosy pozytywne w formie akceptacji siebie i swojej pracy. Źródłem zadowolenia z pracy jest kontakt z dziećmi, obserwowanie i wspieranie ich rozwoju, podejmowanie twórczych działań i realizowanie pasji osobistych.

Ostatni w tej części i w całym dziale tematycznym artykuł został napisany przez Damiana Labiaka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), który opatrzył go tytułem *Nauczycielskie koncepcje doświadczeń edukacyjnych w kontekście edukacji muzycznej w klasach I-III*. Autor podejmuje próbę rekonstrukcji rozumienia i konceptualizacji doświadczenia edukacji muzycznej przez 21. nauczycieli klas I-III. D. Labiak przeprowadził badania jakościowe w podejściu fenomenograficznym, które pozwoliły na wyodrębnienie czterech kategorii odnoszących się do doświadczeń nauczycieli: kompetencje muzyczne nauczyciela, realizacja treści nauczania, rozwijanie aktywności muzycznej, uczestnictwo w kulturze. Autor formułuje wnioski dotyczące przygotowania przyszłych nauczycieli i podniesienia jakości kształcenia w zakresie edukacji muzycznej.

Podsumowując, wyrażam podziękowanie wszystkim Autorom tekstów w dziale tematycznym „Świat dziecka i doświadczenia nauczycieli we wczesnej edukacji” za podjęty wysiłek naukowy, zaprezentowane koncepcje, analizy, badania mające na celu poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące współczesnego obrazu dziecka, w jaki sposób pomagać dziecku w kreowaniu jego podmiotowości, kreatywności oraz budowaniu potencjału dobra indywidualnego i społecznego. Należy zwrócić uwagę na formułowane postulaty, sprzyjające temu, aby w środowisku edukacyjnym dziecko mogło być akceptowane jako kompetentny uczestnik interakcji społecznych i podmiot własnego rozwoju. Autorzy zwracają uwagę na sytuacje napięcia między potrzebami dziecka, ich chęcią poznawania świata, doświadczaniem samodzielności a rygorystycznymi wymaganiami, kontrolą i oczekiwaniem z góry ustalonych rezultatów. Dlatego potrzebna jest zmiana spostrzegania kulturowo-społecznej roli dzieci, a także modyfikacja środowiska przedszkola i szkoły jako miejsca rozwoju, wzrostu i radości ze współbycia z innymi. Aby ta teza została urzeczywistniona potrzebne jest promowanie wśród nauczycieli odważnego budowania własnej tożsamości opartej na wartościach wolności, odpowiedzialności i sprawstwa, a także transgresyjne otwarcie na przekraczanie ustalonych wzorów działania. Poprzez kreatywne, twórcze działania, podejmowanie nieodkrytych szlaków w relacjach z dziećmi, nauczyciel będzie w stanie współtworzyć edukację sprzyjającą odkrywaniu i rozumieniu świata przyrody, nauki i kultury.

Ewa Kulawska*

ORCID ID: 0000-0002-0794-6953

* Dr Ewa Kulawska, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: e.kulawska@uksw.edu.pl.

Dalszą część prezentowanego numeru „Forum Pedagogicznego” otwiera dział „Artykuły i rozprawy”, w którym zamieszczono tylko jeden tekst. Jest to artykuł autorstwa Małgorzaty Wałęjko pt. *Wojciecha Chudego aksjologia wychowania*. Autorka poświęciła przypomnieniu wybranych poglądów filozoficzno-pedagogicznych swojego Mistrza.

W dziale „Colloquia” publikujemy dziewięć tekstów w języku angielskim. Ich tematyka jest dość zróżnicowana. Jako pierwszy przedstawiamy artykuł Jarosława T. Michalskiego pt. *Contemporary theories of teaching religion. Between tradition and modernity*. Autor zabiera głos w sprawie szkolnego nauczania religii, które niewątpliwie znajduje się w Polsce w coraz bardziej pogłębiającym się kryzysie, i to nie tylko z powodu wzrastającego poziomu zsekularyzowania życia społecznego i indywidualnego. Rzadko kiedy zwraca się uwagę na samo nauczanie jako możliwą przyczynę dystansowania się młodych ludzi wobec religii. J.T. Michalski dokonuje najpierw przeglądu teorii wyjaśniających nauczanie i uczenie się treści religijnych w warunkach edukacji szkolnej, zwracając uwagę zarówno na ich mocne, jak i słabe strony. Następnie przedstawia wielowymiarową teorię nauczania jako wartość rozważenia propozycję, która jego zdaniem najlepiej czyni zadość nie tylko złożoności procesu nauczania i uczenia się religijnego, lecz także swoistości jego przedmiotu.

Autor drugiego artykułu znany jest czytelnikom ze swoich dwóch wcześniejszych tekstów opublikowanych w „Forum Pedagogicznym”. Tym razem Kai Horsthemke zajął się tematem *Global citizenship education and the idea of diverse epistemologies*. W artykule skonstrastowane zostały trzy współcześnie szeroko dyskutowane koncepcje globalnego wychowania obywatelskiego – kosmopolityzm, lokalizm i relacjonizm, z postkolonialną ideą różnorodności epistemologicznej, która zdaniem autora powoduje w dziedzinie nauki zacieranie się różnicy między wiedzą a niewiedzą. Na tej podstawie K. Horsthemke postuluje wprowadzenie ścisłego rozgraniczenia między wewnątrz naukowymi kryteriami wiedzy a jej społecznymi determinantami. Te ostatnie nie powinny jego zdaniem wpływać na status naukowy wiedzy.

W następnym artykule Rafał Włodarczyk rozważa postulowane przez Janusza Korczaka prawo dziecka do szacunku, zwracając uwagę na mającą je uzasadnić argumentację „Starego Doktora”. Tytuł jego opracowania brzmi: *Korczak's postulate and justification for the child's right to respect. Resume on pedagogical deontology and pedagogy of asylum*. Jak wskazano w podtytule, perspektywą, z której R. Włodarczyk rozpatruje kwestię praw dziecka, jest deontologia pedagogiczna, a dokładniej rozwijana przez niego koncepcja pedagogii azyłu. Pomimo filozoficznego charakteru, a może właśnie z tego powodu, rozważania autora wykazują się wyjątkową aktualnością w kontekście współczesnej praktyki edukacyjnej, w której za niewystarczające należy uznać działanie pedagogiczne oparte na intuicji i/lub przekonaniach, bez dociekania rozumem jego racjonalnych powodów.

Piotr Magier w artykule zatytułowanym *Meta-subject research in Polish pedagogy. Introduction to the subject matter* przedstawia dorobek polskiej pedagogiki w zakresie badań metaprzedmiotowych. Autor przyjął do analizy pięć problemów: genezę, rozwój, definicje, funkcje i specyficzne problemy metodologiczne związane z badaniami metaprzedmiotowymi. Jak stwierdza się we wstępie, artykuł w języku angielskim ma za zadanie nie tylko uprzystępnienie naukowej twórczości polskich pedagogów, lecz również dostarczenie inspiracji do dalszych eksploracji.

Piąty w kolejności artykuł w części „Colloquia” wyszedł spod pióra Anny H. Fidelus i nosi tytuł *Integrating ex-prisoners in the local community*. Autorka zastanawia się w nim nad skutecznością pomocy udzielanej osobom opuszczającym placówki penitencjarne. Pomoc ta nakierowana jest na (re)integrację tych osób w ich środowisku lokalnym, przez co, z jednej strony, będą uchronieni przed powrotem do popełniania przestępstw, z drugiej zaś, otrzymają możliwość (re)adaptacji społecznej.

Joanna L. Pękala w artykule pt. *Ethical education in teacher studies – pilot study analysis* przedstawia analizę badania pilotażowego, którego celem było określenie poziomu wiedzy i kompetencji etycznych studentów kierunków nauczycielskich. Zdaniem autorki u badanych wyraźnie uwidoczniają się braki w przygotowaniu etycznym do wykonywania zawodu nauczyciela. Braki te są spowodowane po części metodami stosowanymi podczas kursów etyki w szkołach wyższych, po części zaś doborem treści, a dokładniej teoretycznym charakterem wiedzy związanej z różnymi nurtami filozoficznymi, co ogranicza możliwość kształtowania praktycznych umiejętności etycznych studentów.

Następny artykuł to opracowanie Martyny Czarneckiej pt. *Mental health of children and youth – examples of actions in the area of prevention and mental health promotion in Polish schools*. Autorka zaprezentowała w nim przykłady programów realizowanych w polskich szkołach, których celem jest profilaktyka i promocja zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży.

Również środowiska edukacyjnego, ale nieco innego i od innej strony, dotyczy artykuł Elżbiety Kwiatkowskiej pt. *Gifted child in kindergarten – assessment pitfalls*. Chodzi w nim o dość popularny we współczesnej literaturze problem identyfikacji dzieci zdolnych w przedszkolu. E. Kwiatkowska rozważa to zagadnienie od strony różnych teorii zdolności, ilustrując swoje analizy danymi zgromadzonymi metodą studium przypadku.

Dział „Colloquia” zamyka artykuł Moniki Żak-Skalimowskiej, zatytułowany *Creative attitude of pedagogy students and its relationship with metalearning competence*. Autorka postawiła w nim sobie za cel udzielenie odpowiedzi na tytułowe pytanie: Czy przyszli nauczyciele mają kompetencje w zakresie umiejętności metauczenia się? Aby odpowiedzieć na to pytanie, przeprowadziła wśród studentów pedagogiki badanie, którego przedmiotem były z jednej strony umiejętności zarządzania własnym procesem uczenia się, z drugiej zaś postawa twórcza, którą zakłada się w metauczeniu się. Wyniki badania potwierdziły istnienie statystycznego związku

między obydwojoma wskaźnikami, co oznacza, że każdy z nich pociąga za sobą współwystępowanie drugiego. Na tej podstawie M. Żak-Skalimowska przyjmuje, że studentom pedagogiki można przypisać posiadanie kompetencji metauczenia się.

W dziale „Recenzje” i „Kronika” umieszczono jeden odpowiednio artykuł rencyjny i sprawozdanie.

Dariusz Stępkowski*

ORCID ID: 0000-0002-6855-1517

* Dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

DZIAŁ TEMATYCZNY:
Świat dziecka i doświadczenia nauczycieli we wczesnej edukacji

ZUZANNA ZBRÓG*

Kielce, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-4048-626X>

Forum Pedagogiczne 10 (2020) 1

Wpłynęło: 30.12.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.02

**ORGANIZOWANIE ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO
SPRZYJAJĄCEGO UJAWNIANIU I ROZWIJANIU
KREATYWNOŚCI DZIECIĘCEJ**

Streszczenie: W artykule zanalizowano najważniejsze czynniki wspierające rozwój umiejętności kreatywnych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które zostały wyłonione na podstawie badań empirycznych z ostatnich kilkunastu lat. Dla jasności wyciągnięto z nich dwa grupy: środowisko fizyczne i środowisko pedagogiczne, choć wszystkie przedstawione determinanty wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Na zakończenie zarekomendowano wybrane rozwiązania dla praktyki wczesnej edukacji.

Słowa kluczowe: kreatywność; środowisko edukacyjne; wczesna edukacja.

Wprowadzenie

Na podstawie teorii socjokulturowych Lwa S. Wygotskiego i Jerome'a S. Brunera przyjmuje się, że środowisko edukacyjne może być rozumiane jako „źródło dziecięcych doświadczeń i rekonstrukcji”, jako „środowisko, które zawiera w sobie potencjał sprzyjający aktywności podmiotowej, gdzie dziecko może nabywać doświadczenie w różnych porządkach rzeczywistości i rekonstruować swoją wiedzę” (Bałachowicz 2018/2019, s. 16–17)¹. Organizowanie środowiska uczenia się / środowiska edukacyjnego wiąże się zatem z projektowaniem różnorodnych sytuacji, w których dziecko jest autentycznie zaangażowane w proces uczenia się, ponieważ samodzielnie i w grupie bada, eksperymentuje, poszukuje, interpretuje, tworzy, dostrzega i rozwiązuje różne problemy, korzystając z posiadanych narzędzi

* Dr hab. Zuzanna Zbróg, Uniwersytet Jana Kochaniowskiego w Kielcach, Instytut Pedagogiki; e-mail: zzbrog@ujk.edu.pl.

1 W artykule używam zamiennie określeń „środowisko edukacyjne” i „środowisko uczenia się”, ponieważ „środowisko edukacyjne” rozumiem jako zespół zróżnicowanych elementów/czynników, które wiążą się z procesem uczenia się.

kulturowych i możliwości, w tym np. potencjału kreatywności (np. Filipiak 2012; Bałachowicz 2016).

W tym artykule skoncentruję się na opisie – potwierdzonych empirycznie – cech środowiska edukacyjnego sprzyjającego ujawnianiu i rozwijaniu kreatywności dziecięcej we wczesnej edukacji.

Metaanalizy – co wynika z kwerendy literatury

Grupa angielskich badaczy przeanalizowała 210 publikacji naukowych na temat środowiskowych uwarunkowań umiejętności kreatywnych dzieci i młodzieży, które ukazały się na świecie w języku angielskim w latach 2005–2011 (Davies i in. 2013)². Tylko 32 publikacje odpowiadały na pytanie: Jakie są dowody w literaturze na określenie kluczowych cech środowisk i warunków, które są najskuteczniejsze w promowaniu rozwoju umiejętności kreatywnych u dzieci i młodzieży?, z czego aż 19 badań dotyczyło „wydarzeń krytycznych” (*critical events*), a więc takich jak projekt lub doświadczenie, które są w jakiś sposób „wyjątkowe” lub inne niż codzienna praktyka³. Wyróżnienie tego typu działań na rzecz stworzenia lub poprawy niektórych uwarunkowań kreatywności uczniów ma o tyle znaczenie, że po zakończeniu projektu o charakterze „wydarzenia krytycznego” zajęcia powracają do tradycyjnego modelu i nie zmieniają zauważalnie codziennego środowiska uczenia się dzieci (Davies i in. 2013, s. 84). Odchodzenie od transmisyjnego paradygmatu edukacji, tradycyjnych strategii nauczania w kierunku edukacji opartej na aktywnym uczeniu się stymulującym myślenie kreatywne uczniów wymaga zatem trwałej modyfikacji środowiska uczenia się oraz codziennego dążenia do uwzględniania jednocześnie wszystkich cech środowiska promującego rozwój dziecięcej kreatywności⁴.

W wyniku rozległej kwerendy stwierdzono, potwierdzone empirycznie, znaczenie kilku czynników wspierających rozwój umiejętności kreatywnych u dzieci, które – dla jasności wyводу – sklasyfikowałam w dwie podstawowe grupy: środowisko

2 Odwołując się do wyników badań zanalizowanych w artykule Dana Daviesa i in. (2013, s. 84–87), nie przywołuję już licznych odniesień do konkretnych przypadków. Można je odnaleźć we wspomnianej publikacji.

3 Wyrażenie *critical events* w publikacji D. Daviesa i in. (2013) niesie ze sobą inne znaczenie niż *critical incidents* – „zdarzenia krytyczne”, polskim czytelnikom znane z książki Davida Trippa (1996).

4 W polskiej literaturze metaanalizy badań nad cechami środowiska kreatywnego przeprowadzili m.in. Edward Nęcka (2012) i Krzysztof J. Szmidt (2013; 2017; 2018), jednak w swoich wypowiedziach koncentrowali się oni głównie na licznych nurtach teoretycznych polskiej kreatologii oraz jej determinizmie społeczno-kulturowym, geograficznym, ekonomicznym i politycznym. Badacze ci odnosili się zatem do szerzej rozumianych uwarunkowań identyfikowania i stymulowania rozwoju twórczości człowieka. W tym artykule analizuję uwarunkowania tzw. minitwórczości skupiającej się na fenomenach obserwowanych w warunkach szkolnych i przedszkolnych.

fizyczne i środowisko pedagogiczne. Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie czynniki wzajemnie się przenikają i uzupełniają, co podkreślam, odwołując się w tekście do uprzednio opisanych determinantów. W artykule odnoszę się ponadto do wybranej polskiej literatury z obszaru wczesnej edukacji, w której od wielu lat zwraca się uwagę na znaczenie organizowania właściwego środowiska do uczenia się dzieci, w tym wspierania ich umiejętności kreatywnych.

Środowisko fizyczne

W obszarze środowiska fizycznego badacze wskazują na kilka znaczących czynników sprzyjających innowacyjnemu myśleniu i działaniu dzieci. Dotyczą one przede wszystkim elastycznego wykorzystania czasu i przestrzeni w sali (przed)szkolnej i poza nią (*outdoor education*) oraz dostępności różnorodnych materiałów.

Elastyczne wykorzystanie przestrzeni

Wiele badań dowodzi, że przestrzeń w klasie może być elastycznie wykorzystywana do stymulowania kreatywności uczniów. Ważne jest ogólne poczucie otwartości i przestronności w sali, co wiąże się np. z usuwaniem zbędnych mebli po to, aby umożliwić uczniom swobodne poruszanie się.

Na podstawie serii studiów przypadków w szkołach w Reggio Emilia wykazano znaczenie dla kreatywności cech sensorycznych w środowiskach edukacyjnych – światła, koloru, dźwięku, mikroklimatu. Rekomenduje się w związku z tym urządzanie sal, w których odbywają się zajęcia z dziećmi, jako serii „miniatelier”, akustycznie, a nie tylko wizualnie oddzielonych od reszty sali, aby umożliwić uczniom cichą pracę w grupach.

W odpowiednio zorganizowanym środowisku uczenia się większość elementów znajdujących się w sali sprzyja samodzielnemu konstruowaniu wiedzy przez dzieci, indywidualnemu lub grupowemu tworzeniu, wyzwalanu ciekawości dziecięcej, inspirowaniu do podejmowania różnych aktywności/działań, aby w konsekwencji wytworzyć pomysł czy rozwiązanie świadczące o wyzyskaniu własnego/zespołowego potencjału kreatywności⁵.

Elastyczne wykorzystanie czasu

Empirycznie dowiedziono, że kreatywności najlepiej służy nierygorystyczne korzystanie z czasu. Zwłaszcza małe dzieci, aby osiągnąć twórcze wyniki, potrzebują dłuższych okresów na zanurzenie się w działaniu. Niezwykle istotna jest praca we własnym tempie, bez presji. Zwiększenie czasu na zajęciach przeznaczonych na

5 Szerzej na temat podejmowania i twórczego rozwiązywania różnorodnych problemów przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym piszę w innym artykule: Zbróg (2019).

tworzenie skutkuje zwielokrotnieniem zainteresowania i zaangażowania w twórczą aktywność, co przekłada się na większą innowacyjność rozwiązań.

Inną ważną cechą środowiska fizycznego, stymulującą kreatywność uczniów, o której nie wspomina się w polskiej literaturze z zakresu wczesnej edukacji, jest pokaz prac w toku (*in progress*). Zwykle na wystawach umieszczane są skończone prace. Okazuje się jednak, że eksponowanie prac niedokończonych stymuluje wytwarzanie pomysłów i decyduje o tym, że ukończone po przerwie (np. następnego dnia) dziecięce dzieła zyskują na innowacyjności. Proces kreatywnego myślenia jest wydłużony, a wytwarzanie nowych rozwiązań odbywa się nawet wówczas, gdy dzieci celowo nie myślą o swojej pracy, a więc poza ich świadomością. Rozłożoną w czasie aktywnością podkreśla się ponadto, że dla uczestników pracy twórczej ważny jest proces tworzenia, a nie jego wynik.

Sukcesywne zagospodarowywanie przestrzeni sali (przed)szkolnej wytworami twórczości dziecięcej nie tylko odzwierciedla rozwój realizowanej tematyki, lecz także eksponuje kolejne etapy dochodzenia do ostatecznych rozwiązań. Na przykład zdjęcia z odgrywanych scenek czy prowadzonych doświadczeń wywołują spontaniczne zainteresowanie i pomysłowe komentarze w grupie współpracujących rówieśników.

Dostępność odpowiednich materiałów

Ze studiów przypadków w licznych placówkach wczesnej edukacji wiadomo, że zapewnienie dzieciom szerokiego wyboru odpowiednich materiałów, narzędzi i innych zasobów może stymulować kreatywność. Szczególnie ważna jest dostępność do wielu lekkich, prawie bezkształtnych materiałów, które w dziecięcych dłoniach mogą przybrać dowolną formę, takich jak glina, modelina, plastelina, pianka modelarska, drut, celofan, bibułka, piasek itp. Z kącika zajęć technicznych dobrze jest usunąć gotowe klocki i zastąpić je sznurkami, styropianem, puszkami, pudłami i innymi opakowaniami (zob. np. Guz 2015, Tijnagel-Schoenaker 2017).

Dostęp do nowych mediów i technologii sprzyja rozwijaniu kreatywności głównie uczniów starszych i młodzieży wykluczonej społecznie, a także dorosłych. Jednak możliwość korzystania z tablic interaktywnych wspiera w rozwijaniu umiejętności twórczych uczniów młodszych z lepszą pamięcią wzrokową, a ponadto zwiększa u wszystkich uczniów klas I–III możliwości odkrywania i wyobrażania sobie możliwych rozwiązań, nawet jeśli zajęcia dotyczą takich podstawowych aktywności, jak czytanie czy liczenie.

Uczenie się poza szkołą/przedszkolem

Uczenie się poza salą szkolną czy przedszkolną, w środowisku naturalnym, sprzyja twórczemu rozwojowi dzieci. Jak dowiedziono w studium przypadku szkoły

podstawowej, która współpracowała z architektami krajobrazu w celu przekształcenia jej przestrzeni zewnętrznej, działając na zewnątrz, dzieci czuły się „właścicielami” czasu i przestrzeni, co sprzyja wytwarzaniu innowacyjnych pomysłów.

Badacze zauważyli ponadto dużą wartość zewnętrznych środowisk kreatywnych, które w szkołach szkockich i norweskich dotyczą tzw. „leśnych szkół”, jednak ich cechy mogą być przenoszone na inne środowiska zewnętrzne⁶. Cechy szkół leśnych jako „środowisk kreatywnych” obejmują:

- zastosowanie lokalnego lasu (a więc „dzikiego”, naturalnego środowiska przyrodniczego);
- regularny, częsty kontakt w tym samym otoczeniu przez dłuższy czas;
- zapewnienie swobody odkrywania przy użyciu wielu zmysłów i wielorakich inteligencji;
- zadbanie o czas i przestrzeń dla rozpoznania i pielęgnowania indywidualnych stylów uczenia się;
- zmniejszenie stosunku liczby uczniów do liczby dorosłych – dzieci najczęściej pracują w parach lub grupach, a więc nauczyciel ma jednorazowo pod swoją wspierającą uwagę niewielką grupę, co sprzyja m.in. owocnemu dialogowi.

Uczenie się w naturalnym środowisku niesie ze sobą szereg innych wartości: „Procesy wspólnej uwagi z rówieśnikami i dorosłymi – łączenie sfery fizycznej i społecznej, wzmocnione emocjami – uwydatniają zdolności wyodrębniania nowych informacji z otoczenia i zachowania się w określonym kontekście. Uczenie się skoordynowania działań społecznych, np. podczas budowania szałasów, gry w piłkę czy wchodzenia na drzewa, od razu uwypukla wartości relacyjne, uczy roztropności i swobodnego działania” (Bałachowicz 2017, s. 67). Wszystko to stanowi o uznawaniu danego środowiska za stymulujące kreatywność.

Do wymienionych zalet uczenia się poza salą (przed)szkolną należy dodać wolność uczenia się przy wykorzystaniu skarbnicy „luźnych części” (kamyczki, patyki, gałęzie, trawy, piasek), z zarządzaniem własnym działaniem i przestrzenią do odkrywania różnych możliwości i sposobów uczenia się.

Korzystanie z innych środowisk poza szkołą/przedszkolem, w tym z a b i e r a n i e dzieci do muzeów, galerii, filharmonii, zwiększa uczniowskie umiejętności kreatywne. Wyniki badań dowodzą jednak, że największe znaczenie dla zwiększenia aktywności dziecięcej i tym samym stwarzania uczniom młodszym kreatywnego środowiska uczenia się ma rzeczywiste, długofalowe partnerstwo z instytucjami zewnętrznymi, zaangażowanie w działalność grup sportowych czy

6 Przykłady pokazujące możliwość przełożenia norweskich założeń do polskiej praktyki edukacyjnej zawiera zeszyt nr 4 „Nauczania Początkowego” z roku 2016/2017 pt. *Uczenie się poza klasą szkolną – edukacja przyrodnicza*, pod red. Mirosławy Parlak i Anny Witkowskiej-Tomaszewskiej. Teoretyczne założenia edukacji przyrodniczej w Norwegii zostały opublikowane zarówno w tym numerze, jak i w monografii: Bałachowicz i in. (2015).

artystycznych oraz różnego typu stowarzyszeń. W organizacjach pozaszkolnych dzieci mają możliwość obserwowania przykładów innowacyjnych praktyk, prowadzenia rozmów z kreatywnymi specjalistami z różnych obszarów: sportowcami, artystami, biznesmenami, urzędnikami itp. Dla uzyskania długoterminowego oddziaływania kreatywnych środowisk pozaszkolnych ważna jest stała wymiana praktyk i wiedzy. Wyniki badań świadczą ponadto o tym, że „nieformalne” przestrzenie posiadają zasoby twórcze (ludzkie i materialne), które nie tylko pomagają stymulować kreatywność, ale także zwiększają dziecięcę zaangażowanie i motywację do wytwarzania innowacyjnych rozwiązań.

Środowisko pedagogiczne

W ramach tworzenia odpowiedniego dla rozwoju dziecięcej kreatywności środowiska pedagogicznego za najważniejsze uznaje się całościowe spojrzenie na dziecko, jego potrzeby i zasoby, w tym posiadany potencjał twórczy, za którego ujawnienie i aktywizację odpowiada nauczyciel.

Nieprecyzyjne planowanie

Zdolność nauczycieli do spontanicznego działania i zmiany planów uznawana jest za jeden z ważniejszych czynników modelowania kreatywnego środowiska uczenia się. Badania wykazały, że tam, gdzie dzieci mają pewną kontrolę nad własnym uczeniem się i są one wspierane w podejmowaniu ryzyka, z właściwą równowagą między wykonywaniem zadań ustrukturyzowanych a wolnym wyborem sposobu rozwiązania zadań, ich kreatywność jest zwiększona.

Wyzwalanie potencjału kreatywnego wymaga zatem odejścia od planowania zajęć i poszukiwania systemów, które przygotowują dzieci do wspólnego myślenia. Uznaje się bowiem, że kreatywność wyrasta z wielu zespołowych doświadczeń połączonych z dbałością o wspieranie rozwoju zasobów osobistych każdego dziecka. Dokładniej wyjaśnia tę zależność Józefa Bałachowicz (2017, s. 64), która zauważyła, że „[d]zięki współpracy i bogaceniu własnych doświadczeń dziecko zyskuje dostęp do zasobów kultury, jej systemów wiedzy, wartości i narzędzi poznania, a to z kolei daje mu możliwość wykorzystania i rozwoju psychicznych i duchowych potencjałów młodego człowieka”, w tym potencjałów twórczych.

Mimo nacisku na swobodę wyrażania siebie uczniowie w późnym wieku wczesnoszkolnym (9–10 r.ż.) potrzebują także wspierającego i jednocześnie zorganizowanego środowiska. Zapewnienie „bezpiecznej” struktury wykonywania zadań wydaje się być szczególnie ważne w celu umożliwienia uczniom podejmowania ryzyka, kreatywnego i krytycznego myślenia oraz zadawania pytań. Badacze uważają, że kreatywności w tym wieku najlepiej służy równowaga między pracą ustrukturyzowaną a nieustrukturyzowaną.

Uczenie się oparte na grach i zabawach

Rola gier i zabaw we wczesnej edukacji jest dobrze udokumentowana, jednak rzadziej dowodzi się ich dużego znaczenia również we wspieraniu rozwoju umiejętności kreatywnych. Podejście elastyczne, nieformalne, pozwalające uczniom pracować we własnym tempie, bez presji czasowej, z pewną dozą autonomii ucznia – jak dowodzi kilka badań – znacząco zwiększa kreatywność uczniów. Zarówno na terenie klasy szkolnej, jak i w środowisku pozaszkolnym znajdują się różnego rodzaju pomoce lub przedmioty, które mogą służyć dzieciom do uczenia się w trakcie zabawy. Wspólne swobodne zabawy nie tylko wspomagają rozwój umiejętności współdziałania u dzieci, lecz także sprzyjają tworzeniu: wymyślaniu nowych zabaw, gier, negocjowaniu, rozwiązywaniu rówieśniczych konfliktów i problemów – intensywnie wspierają rozwój nie tylko poznawczy i fizyczny, lecz także społeczno-emocjonalny.

Swobodna zabawa w gronie rówieśników stwarza liczne okazje do rozwijania dziecięcych zainteresowań, wyobraźni i przedstawiania rówieśnikom oryginalnych pomysłów, a także do przeżywania radości z tworzenia niecodziennych rozwiązań. W badaniach podkreśla się zresztą ogromne znaczenie radości i ogólnego poczucia humoru dla wyzwania potencjału kreatywnego podczas twórczej pracy, np. o charakterze twórczości językowej⁷. Także z polskich badań wiadomo, że jedną z cech osobowości twórczej u szczególnie uzdolnionych dzieci jest oryginalne i spontaniczne poczucie humoru (Bonar 2008, s. 38–41; Kuszak 2018/2019).

Uwzględnianie dziecięcych potrzeb

Sprzyjające ujawnianiu się i stymulowaniu umiejętności kreatywnych środowisko pedagogiczne związane jest w badaniach także z uwzględnianiem potrzeb dziecięcych. Wymienia się wśród nich głównie potrzebę wolności wyboru (tematyki zajęć, zadań, sposobów rozwiązania), wolności od presji (czasowej, wygórowanych oczekiwań, oceniania), potrzebę współdziałania i zabawy z rówieśnikami, potrzebę autonomii⁸.

Ważne jest w tym kontekście odchodzenie od narzucania przez nauczyciela ściśle określonych (np. programem nauczania, podręcznikiem) obszarów tematycznych, aby zapewnić dzieciom większą swobodę w wyborze tematyki, którą chcą się

7 „Dzieci są niezrównanymi kreatorami światów, zatem rozszyfrowują kreację poetycką za pomocą fantazji, radości i zmysłu humoru” (Książek-Szczepaniakowa 1994, s. 34).

8 W książce pt. *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych* na podstawie badań empirycznych na pełnej próbie uczniów z województwa świętokrzyskiego wykazałam, że uczniowie klas I–III odczuwają niedosyt w wyrażaniu dziecięcych potrzeby podmiotowego traktowania odnoszącej się do sfery wolności do dialogu, swobody wyboru ofert, współuczestniczenia w decydowaniu o sobie i swoim miejscu w szkole, a także wolności od krytyki (Zbróg 2011, s. 134–136).

zajmować i która jest ich „mocną stroną”. Nie chodzi przy tym wyłącznie o większą swobodę dla dziecięcej wyobraźni, ale przede wszystkim o poczucie podmiotowości, autonomii, o możliwość decydowania o sobie i tym, czego będą się uczyć i w jaki sposób. Ma to kluczowe znaczenie dla rozwijania indywidualnych „zasobów i możliwości uczenia się” (Bałachowicz 2017, s. 75). Ustalanie znaczeń w świecie życia codziennego wiąże się bowiem z takimi kompetencjami, jak: „umiejętność współpracy w grupie, prowadzenia dyskusji, negocjacji, umiejętność rozwiązywania konfliktów, kreatywne działanie, zdolność do samoorganizowania się, samorządność” (Bałachowicz 2017, s. 73).

Podmiotowe relacje między nauczycielami a uczniami

Ze świadomością dziecięcych potrzeb ściśle wiąże się elastyczność w relacjach pedagogicznych. Dialog wydaje się być kluczem do pojawienia się takiej relacji (Michalski 2016). Oddanie głosu dzieciom, uznawanie ich racji, wsłuchiwanie się w ich sposoby argumentowania decyduje także o ich zaangażowaniu w rozumienie siebie, innych i otaczającego świata, o pojawieniu się u uczniów najmłodszych poczucia ważności wyrażanych poglądów i zgromadzonych doświadczeń. Dzięki rozmowom z uczniami nauczyciel ma szansę się dowiedzieć, w jaki sposób dzieci postrzegają świat, co myślą o danej kwestii, czy też, jakie są ich przekonania na określony temat. Zyskuje on przekonanie, że efekty uczenia się, mimo iż są ograniczone celami, bywają nieprzewidywalne i zindywidualizowane.

Ważną i niepodważalną cechą wspierającego środowiska pedagogicznego jest zatem pełna szacunku relacja między nauczycielem a uczniami. Ze studiów przypadków dotyczących praktyk w Reggio Emilia wynika, że kreatywność zależy od oczekiwań nauczycieli i innych osób oraz od sposobu, w jaki dzieci postrzegają te oczekiwania. Jeśli nauczyciele oczekują od dzieci innowacyjnych rozwiązań, dzieci starają się korzystać ze swojego twórczego potencjału. Jeśli uczniowie czują, że nauczyciel z niechęcią odnosi się do ich niestandardowych pomysłów, ich kreatywność nie jest uruchamiana⁹.

Badacze zaobserwowali ponadto, że rozmowy między dziećmi a nauczycielami stanowią ramy wspierające wspólną pracę. Regularnie praktykowany dialog podtrzymuje społeczność, która myśli razem. Z badań wynika, że najbardziej sprzyjają kreatywności interakcje – wymiana międzyludzka, przy czym decydującymi elementami są: negocjowanie konfliktów oraz porównywanie, głośne omawianie czy też dyskusowanie nad pomysłami i działaniami.

9 Takie same wnioski wynikają z badań przeprowadzonych wśród studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, uczestniczących w praktykach pedagogicznych (Zbróg 2014, s. 256–257).

Oprócz wspierających relacji z nauczycielami istnieją mocne dowody, co wynika z badań, na to, że kreatywność uczniów jest ściśle związana z możliwością współpracy z rówieśnikami – obecność wspólnych działań jest istotną cechą środowiska twórczego, przy czym współpraca uczniów jest bardziej prawdopodobna na zewnątrz niż w klasie. Wewnątrz klasy praca koncentruje się zwykle na indywidualnym ukierunkowaniu uczniów, podczas gdy na zewnątrz zajęcia edukacyjne częściej wymagają współpracy między uczniami.

Zauważono ponadto, że już sama działalność o charakterze twórczym powoduje lepszą współpracę między dziećmi, promuje sytuacje wyzwalające innowacyjne pomysły oraz inicjuje wymianę myśli.

Rekomendacje dla praktyki we wczesnej edukacji

Irena Adamek i Józefa Bałachowicz (2013, s. 249) w podsumowaniu badań na temat kompetencji kreatywnych nauczycieli wczesnej edukacji stwierdziły, że „nawet jeśli [nauczyciele – przyp. Z.Z.] cenią twórcze postawy u swoich uczniów, to mają małe umiejętności tworzenia warunków do ich rozwoju. W wypowiedziach często podkreślają, że brakuje im w procesie doksztalcania możliwości doskonalenia kompetencji kreatywnych”. Badani nauczyciele nie wiedzą zatem, jak wykorzystywać własny potencjał kreatywności do organizowania środowiska uczenia się sprzyjającego stymulowaniu kreatywności u dzieci.

Zarówno analizy prowadzone pod kierunkiem I. Adamek i J. Bałachowicz (2013), jak i badania własne (Zbróg 2014) pokazują, że kreatywność jako potencjał twórczy, który bywa ujawniony przez jednostkę, może również – jak zauważyła Katarzyna Krasoń (2011, s. 10) – pozostać „niespełnioną obietnicą”. Wyzwalanie u dzieci kreatywności wymaga bowiem podejmowania świadomych i systematycznych działań pedagogicznych, zmieniających model wczesnej edukacji i dominujące w niej praktyki edukacyjne.

W polskiej literaturze pedagogicznej od kilkadziesiąt lat podkreśla się konieczność zwrócenia się ku „edukacji otwartej, elastycznej, transformatywnej, nastawionej na społeczne i kreatywne uczenie się” (Bałachowicz 2017, s. 45). Wyniki anglojęzycznych empirycznych badań naukowych na temat oddziaływania zorganizowanego przez nauczycieli środowiska uczenia się na rzecz wzbudzania i rozwijania umiejętności kreatywnych u dzieci, mogą stanowić podstawę rekomendacji dla nauczycieli także w polskich szkołach i przedszkolach. Najważniejsze z nich można zebrać w kilku punktach¹⁰:

1. Z metaanaliz wynika, że wiele kreatywnych prac w szkołach wiąże się ze specjalnymi, jednostkowymi inicjatywami (np. projekty, tygodnie tematyczne, praca z podmiotami zewnętrznymi), które zmieniają bieżącą praktykę tylko

10 Odwołuję się do wybranych rekomendacji z artykułu: Davies i in., 2013, s. 89 oraz do ustaleń z innych badań.

- tymczasowo. Z tego powodu ważne jest skoncentrowanie się na codziennym organizowaniu kreatywnego środowiska uczenia się.
2. Środowisko sprzyjające kreatywności znacznie poprawia się w wyniku długotrwałej współpracy ze środowiskami zewnętrznymi, instytucjami i organizacjami społecznymi, kulturalnymi, sportowymi, placówkami artystycznymi itp. oraz kreatywnymi specjalistami z różnych obszarów funkcjonowania człowieka w codziennym świecie.
 3. Jakakolwiek presja zewnętrzna (np. czasowa, co do osiągnięć, ocen) nie służy kreatywności. Należy zatem podkreślić wagę skupiania się nie na wynikach, ale na procesach wyzwających potencjał kreatywności i umiejętności tworzenia.
 4. Kreatywności pomaga elastyczne korzystanie z czasu i przestrzeni fizycznej (sali, naturalnego środowiska poza szkołą czy przedszkolem, dostępność do wielu zwykłych materiałów) oraz nierygorystyczne, nieprecyzyjne planowanie. Cenna jest spontaniczność nauczyciela oraz jego ogólne poczucie humoru.
 5. Rozmowy, dialog relacyjny nauczyciela z dziećmi, postawa pełna szacunku, dbałości o identyfikowanie i zaspokajanie dziecięcych potrzeb nie tylko sprzyjają tworzeniu odpowiedniego środowiska dla kreatywnego myślenia i działania, lecz także pozwalają dzieciom zachować większą kontrolę nad własnym uczeniem się, zwłaszcza zadbać o czas na wypracowywanie indywidualnie skutecznych strategii uczenia się.
 6. Uczenie się we współpracy z rówieśnikami, zwłaszcza podczas gier i zabaw, wspólne negocjowanie znaczeń w parach lub grupach, uczenie się jeden od drugiego samo w sobie decyduje o intensywnym wytwarzaniu różnych pomysłów i rozwiązań.

Podsumowanie

W literaturze dotyczącej przedmiotu badań podkreśla się znaczenie kilku kluczowych cech środowiska edukacyjnego (fizycznego i pedagogicznego), które wspierają rozwój umiejętności kreatywnych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zostały one szczegółowo omówione w artykule, warto jednak podkreślić, że metaanalizy wskazują na jeszcze inne zalety środowiska sprzyjającego kreatywności dziecięcej, np.: zwiększenie motywacji i zaangażowania w proces uczenia się, rozwój umiejętności społecznych, emocjonalnych i myślenia w trakcie wprowadzania codziennej pracy w małych zespołach, a nawet – poprawę frekwencji szkolnej.

Kwerenda angielskich badań dostarczyła dowodów także na to, że organizowanie przez nauczycieli środowiska uczenia się wspierającego kreatywność jest możliwe i niesie ze sobą wiele korzyści zarówno dla dzieci, jak i nauczycieli. Z jednej strony powoduje zwiększenie osiągnięć uczniów, a z drugiej – oddziałuje na rozwój

profesjonalizmu nauczycieli, którzy podejmując szereg działań na rzecz dzieci, jednocześnie doskonalą swoje kompetencje pedagogiczne w obszarze kreatywności.

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (2013). *Zakończenie*. W: *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka*. Adamek I., Bałachowicz J. (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bałachowicz J. (2016). *Paradoksy przemian współczesnej edukacji dziecka*. W: *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Szymański M. J., Walasek-Jarosz B., Zbróg Z. (red.), Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J. (2017). *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*. W: *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*. Bałachowicz J., Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz J. (2018/2019). *Poznawcze i społeczne wymiary projektowania środowiska skutecznego uczenia się dzieci*. „Edukacja Wczesnoszkolna”, nr 4, s. 7–20.
- Bałachowicz J., Halvorsen K. V, Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bonar J. (2008/2009). *Humor a twórczość, czyli dlaczego należy cenić uczniowskie poczucie humoru*. „Nauczanie Poczatkowe. Kształcenie Zintegrowane”, nr 2.
- Davies D., Jindal-Snape D., Collier C., Digby R., Hay P., Howe, A. (2013). *Creative learning environments in education: A systematic literature review*. „Thinking Skills and Creativity”, 8, s. 80–91.
- Filipiak E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Guz S. (2015). *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wybrane obszary kształcenia*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasoń K. (2011). *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
- Książek-Szczepaniakowa A. (1994). *Dobro „po niczemu”... W: Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*. Chęcińska U. (red.). Szczecin: Książnica Szczecińska.
- Kuszał K. (2018/2019). *Dyspozycje małego ucznia do obcowania z poezją*. „Edukacja Wczesnoszkolna”, nr 1, s. 7–22.
- Michalski J. (2016). *Relacyjność jako kategoria pedeutologiczna*. W: *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Szymański M. J., Walasek-Jarosz B., Zbróg Z. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Nęcka E. (2012). *Psychologia twórczości*. Sopot: GWP.
- Szmidt K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Szmidt K. J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Szmidt K.J. (2018). *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 7, nr 2, s. 8–43.
- Tijnagel-Schoenaker B. (2017). *The Reggio Emilia Approach... The Hundred Languages*. „Prima Educatione”, nr 1, s. 139–146.
- Tripp D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*. Warszawa: WSiP.
- Zbróg Z. (2011). *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zbróg Z. (2014). *Studentki o nowatorstwie pedagogicznym we wczesnej edukacji – analiza opinii z perspektywy teorii atrybucji*. W: *Pomiędzy dwiema edukacjami – nauczyciel wczesnej edukacji wobec czasu zmiany*. Adamek I., Olszewska B. (red.). Łódź: Wydawnictwo WSP.
- Zbróg Z. (2019). *Rozwijanie dziecięcej kreatywności w procesie uczenia się rozwiązywania problemów*. „Prima Educatione”, nr 3, s. 97–110.

ORGANIZING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO ENJOY DISCLOSURE AND DEVELOP CHILDREN'S CREATIVITY

Abstract: This article analyzes the most important factors supporting the development of creative skills in preschool and early education children, which were selected on the basis of empirical research from the last few years. For the sake of clarity they were divided into two groups: the physical environment and the pedagogical environment, although all the determinants presented intertwine and complement each other. Finally, selected solutions for early childhood education were recommended.

Keywords: creativity; educational environment; early childhood education.

RENATA MICHALAK*

Poznań, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-6578-3822>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 30.10.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.03

KIERUNKI ZMIAN SAMOOCENY UCZNIÓW O ZRÓŻNICOWANYCH DOŚWIADCZENIACH EDUKACYJNYCH¹

Streszczenie: Artykuł ma formę raportu z badań dotyczących dynamiki samooceny uczniów na przełomie edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej. Badania miały na celu uchwycenie kierunków zmian samooceny uczniów wchodzących w przestrzeń nowych doświadczeń edukacyjnych związanych z podjęciem roli ucznia klasy IV. Zbadano samoocenę uczniów pod koniec klasy III i na początku klasy IV. Założono, że trudności, jakich doświadcza dziecko wstępujące w progi edukacji przedmiotowej, mogą stanowić źródło niekorzystnych napięć, strachu i lęku, co może objawiać się w zaniżonej samoocenie i obniżonym nastroju. Próbę badawczą stanowili uczniowie o zróżnicowanych doświadczeniach szkolnych wynikających z odmiennych strategii pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przyjęto, że zróżnicowane doświadczenia edukacyjne wyniesione z dotychczasowej edukacji mogą odmiennie wpływać na psychospołeczne funkcjonowanie uczniów na kolejnych szczeblach edukacji.

Słowa kluczowe: samoocena; strategie kształcenia; edukacja wczesnoszkolna; edukacja przedmiotowa; adaptacja.

Wprowadzenie

Wiele sytuacji życia szkolnego, na co zwracają uwagę badacze (m.in. Brzezińska 2005; Cywińska 2017; Januszewska 1995; Karolczak-Biernacka 1989; Klus-Stańska 2004; Korczyński 2015; Lazarus 1991; Łosiak 2007; Petlak 2007; Segiet 2011), jest źródłem niekorzystnych napięć emocjonalnych, które mogą stanowić podłoże fobii szkolnej objawiającej się lękiem przed pójściem do szkoły czy dolegliwościami

* Dr hab. Renata Michalak, profesor UAM, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych; e-mail: renmi@amu.edu.pl.

1 Artykuł powstał na podstawie wyników badań własnych zaprezentowanych w książce autorki (Michalak 2013).

somatycznymi nasilającymi się przed niektórymi zajęciami utrudniającymi wypełnianie obowiązków szkolnych. Do takich zdarzeń można zaliczyć przekraczanie progu edukacji przedmiotowej. Jak pokazują badania (Michalak 2013), dzieci wchodzące w rolę ucznia klasy IV doświadczają wielu trudności adaptacyjnych, które stanowią przyczynę niepokoju, lęku przedmiotowego i fobii, co w konsekwencji może objawiać się obniżonym nastrojem, poczuciem zagrożenia własnej wartości i niepowodzeniami szkolnymi, a co więcej, konstruowaniem negatywnego obrazu własnego „ja”. Wchodzenie zatem w nową przestrzeń doświadczeń szkolnych stanowi ciekawe i wciąż otwarte pole badawcze. Badania prowadzone w wielu krajach (Alves-Martins i in. 2002; Ross i in. 2000; Trautwein i in. 2006; Walz i in. 1992; Wigfield i in. 1991; Zoller i in. 2014) pokazują powiązania między samooceną a warunkami, jakie tworzy uczniom szkoła, postawami uczniów wobec szkoły oraz poczuciem skuteczności w nauce. W Polsce niestety wciąż brakuje pogłębionych badań ukazujących zmiany w psychospołecznym funkcjonowaniu uczniów na drugim progu szkolnym.

W związku z tym podjęto zamiar zbadania kierunków² zmian w samoocenie uczniów od zakończenia edukacji zintegrowanej do zakończenia pierwszego semestru klasy IV. Założono bowiem, że nawet czasowe doświadczanie niepowodzeń w realizacji wymagań, jakie stawia przed dziećmi codzienność edukacji przedmiotowej, może przynieść niekorzystne zmiany w ich psychospołecznym funkcjonowaniu (Baldwin i in. 2002). Samoocena czy zamiennie stosowany termin pojęcie „Ja” zgodnie z najnowszymi teoriami psychologicznymi jest wieloaspektowym konstruktem, schematem poznawczym, stanowiącym zorganizowaną wewnątrznie strukturę wiedzy. Zawiera zarówno sądy wartościujące, jak i zakodowane w pamięci przekonania o sobie (Engler 2013; Glazzard 2010). Samoocena jest integralnym składnikiem osobistego doświadczenia i zmienia się wraz z rozwojem człowieka. W odniesieniu do dziecka doświadczenie to zdobywa ono przede wszystkim w sposób bezpośredni, głównie zmysłowy, poprzez kontakt z otaczającym je światem społeczno-materialnym. Jakość zatem środowiska edukacyjnego szkoły i nawiązywanych w nim relacji ma ogromny wpływ na formowanie jego samooceny.

Metoda

Badaniami objęto populację uczniów w liczbie 173, o zróżnicowanych doświadczeniach edukacyjnych wynikających głównie ze sposobu organizacji procesu kształcenia przez nauczycieli. Na podstawie badań wyróżniono trzy grupy uczniów: (1) doświadczających niskiego poziomu aktywizacji; (2) doświadczających przeciętnego poziomu aktywizacji; (3) doświadczających wysokiego poziomu

2 Przebieg badań i szczegółowe wyniki zaprezentowane zostały w książce autorki (Michalak 2013, s. 291–303).

aktywizacji³. Dzieci postawiono w różnych sytuacjach badawczych, które pozwoliły zdiagnozować zmiany w ich samoocenie.

W pierwszej sytuacji badawczej przedstawiono uczniom listę dziewięciu stwierdzeń i poproszono, aby ocenili, jak bardzo dane stwierdzenie odnosi się do nich, wpisując ocenę szkolną od 1 do 6 przy każdej odpowiedzi. Badani mogli otrzymać za swoje odpowiedzi od 1 do 5 punktów. To pozwoliło wyłonić pięć grup badanych ze względu na poziom samooceny: bardzo wysoki (40–45 pkt); wysoki (32–39 pkt); przeciętny (23–31 pkt); niski (15–22 pkt) i bardzo niski (9–14 pkt). Większa liczba uzyskanych punktów wskazywała na wyższy poziom samooceny. Następnie zestawiono wyniki, jakie uzyskały dzieci w klasie III, z tymi, jakie uzyskały w klasie IV, i określono kierunki zmian w obrazie zmiennej.

W drugiej sytuacji badawczej uczniowie mieli ocenić siebie na tle klasy. Badani otrzymali kartkę z narysowaną „drabiną”, która miała pięć szczebli. Zadanie polegało na zaznaczeniu szczebla, jaki w ich ocenie na niej zajmują, biorąc pod uwagę swoje zasoby. Im wyższy szczebel na drabinie, tym badany uzyskiwał większą liczbę punktów. Uczniowie oceniali siebie w dziewięciu różnych kategoriach. W sumie mogli otrzymać maksymalnie 45 punktów i minimalnie 9. W celu określenia poziomu samooceny zastosowano taką samą skalę punktową jak w poprzedniej sytuacji badawczej. Badania przeprowadzono w klasie III i powtórzono w klasie IV. To pozwoliło uchwycić zmiany, jakie zaszły w obrazie zmiennej.

Na koniec zbadano także opinie czwartoklasistów na temat zmian, jakie oni sami dostrzegają w różnych zakresach swojego funkcjonowania. W związku z tym poproszono, aby ocenili, na ile zmieniło się ich zachowanie w stosunku do tego, jakie przejawiali na etapie edukacji początkowej. Badani zakreślali odpowiedź przy różnych stwierdzeniach, które najlepiej odpowiadały ich aktualnemu stanowi. Jeśli badany nie zauważył zmian w swym funkcjonowaniu, zakreślał odpowiedź: tak samo; tyle samo lub takim samym.

3 Próbę badawczą zróżnicowaną z uwagi na poziom aktywizacji wyłoniono na podstawie badań nauczycieli i uczniów. Dane pochodziły z rejestracji wszystkich zachowań nauczyciela, jakie przejawiał on podczas trzech całoniedziowych zajęć szkolnych. Jednocześnie zapisano także zachowania dzieci w różnych sytuacjach edukacyjnych aranżowanych przez nauczyciela. Do rejestracji danych wykorzystano specjalnie skonstruowany kwestionariusz obserwacji. Zachowania nauczycieli zaobserwowane w różnych fazach procesu kształcenia zostały pogrupowane w trzy kategorie: (1) brak zabiegów wywołujących aktywność; (2) narzucanie aktywności oraz (3) stymulowanie samodzielnej aktywności dzieci. Każde zachowanie nauczyciela podlegało punktacji zgodnie z przyjętymi kategoriami. Jeśli należało do (1) kategorii zachowań wówczas nauczyciel uzyskiwał 0 punktów; jeśli do (2) przydzielano mu jeden punkt, za każde przejawione zachowanie z (3) kategorii nauczyciel uzyskiwał 2 punkty. Punkty zsumowano i stworzono pięciostopniową skalę, w oparciu o którą wyłoniono następujące poziomy stymulacji aktywności ucznia: 0–4 brak stymulacji; 5–9 niski poziom stymulacji; 10–14 przeciętny poziom stymulacji; 15–19 wysoki poziom stymulacji; 20–24 bardzo wysoki poziom stymulacji. Badaniom poddano 101 nauczycieli klas III z różnych województw.

Należy zaznaczyć, że wzięto pod uwagę głównie poznawczy komponent samooceny, a więc zbadano przekonania i sądy uczniów na temat własnego „Ja” w różnych obszarach ich funkcjonowania. Podczas konstrukcji sytuacji badawczych wzięto pod uwagę krytyczną analizę testów służących pomiarowi samooceny dokonaną przez Liam H. Chiu (1988). Badania uczniów przeprowadzono pod koniec klasy III i powtórzono pod koniec pierwszego semestru w klasie IV.

Dane empiryczne – analiza i interpretacja

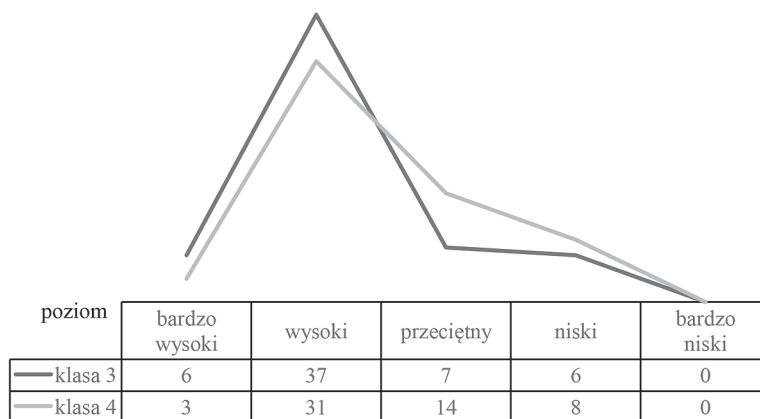
Poniżej przedstawiono dane uzyskane w trakcie badania w odniesieniu do każdej z grup z osobna. Dane te poddano analizie i interpretacji.

Kierunki zmian samooceny uczniów doświadczających niskiego poziomu aktywizacji na etapie edukacji wczesnoszkolnej (grupa A)

Badaniami objęto w sumie 56 uczniów z trzech różnych klas, którzy na etapie edukacji początkowej doświadczali niskiego poziomu aktywizacji w procesie kształcenia. Dane empiryczne pozwalają stwierdzić, że badani mieli wysokie poczucie własnej wartości, choć należy zauważyć, że poziom ich samooceny na mecie edukacji wczesnoszkolnej był wyższy niż na starcie edukacji przedmiotowej. Bardzo wysoki poziom samooceny lub wysoki miało 76,8 proc. badanych trzecioklasistów, a po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej procent ten spadł do 60,7 proc. Znacznie natomiast wzrosła liczba uczniów o przeciętnym poziomie samooceny (z 12,5 proc. w klasie III do 25 proc. w klasie IV). Niewiele natomiast wzrósł procent dzieci o niskim poziomie samooceny. Dynamikę zmian w zakresie samooceny zilustrowano na wykresie nr 1.

Analiza jakościowa danych pozwoliła określić dynamikę zmian poziomu samooceny. I tak spadek poziomu samooceny odnotowano u sześciorga dzieci (dwie dziewczynki i czterech chłopców), co stanowi 30 proc. wszystkich uczniów badanej klasy i jest to najwyższy spadek w tej grupie dzieci. Odnotowano także wzrost poziomu samooceny u jednej dziewczynki. Spadek poziomu samooceny dotyczył także dwóch chłopców z kolejnej klasy, którzy zostali zaklasyfikowani z wysokiego poziomu samooceny do poziomu przeciętnego oraz czworga dzieci, co stanowi 16,7 proc. uczniów tej klasy. Należy także zauważyć, że jedna dziewczynka awansowała z przeciętnego poziomu samooceny do wysokiego.

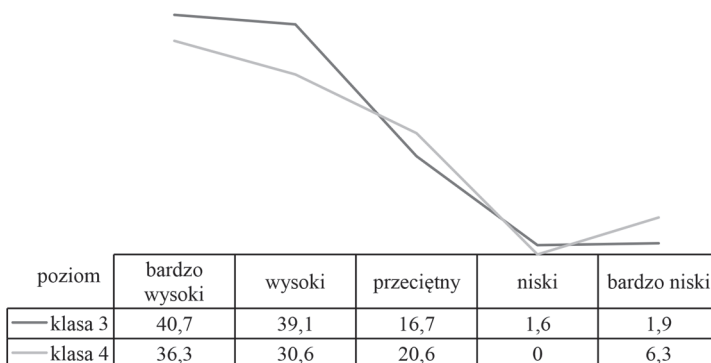
W znacznym stopniu wyniki te zostały potwierdzone w drugiej sytuacji badawczej, nazwanej „drabina”. Ich analiza pozwoliła stwierdzić, że dzieci wysoko oceniały swoje zasoby, porównując się do innych uczniów w swojej klasie. Tendencję tę zaobserwowano zarówno w klasie III, jak i IV. Odnotowano jednak różnice w liczbie badanych reprezentujących poszczególne poziomy samooceny na tych dwóch etapach badania. Ogólnie rzecz ujmując, odnotowano spadek samooceny u czwartoklasistów w stosunku do tej, jaką przypisywali sobie jako trzecioklasiści.



Wykres 1. Dynamika zmian samooceny uczniów doświadczających niskiego poziomu aktywizacji w procesie kształcenia (rozkład liczbowy)

Źródło: opracowanie własne

W klasie III bardzo wysoki poziom samooceny uzyskało 40,7 proc. dzieci, a w klasie IV było takich uczniów o ponad 4 proc. mniej. Wysoki poziom samooceny przypisało sobie 39,1 proc. trzecioklasistów, podczas gdy w klasie IV taki poziom osiągnęło 30,6 proc. badanych. Mniej więcej o 4 proc. wzrosła liczba badanych czwartoklasistów plasujących się na pozostałych poziomach samooceny. Szczegółowy rozkład wyników zaprezentowano na wykresie 2.



Wykres 2. Dynamika zmian samooceny uczniów doświadczających niskiego poziomu aktywizacji – sytuacja badawcza „drabina” (rozkład procentowy)

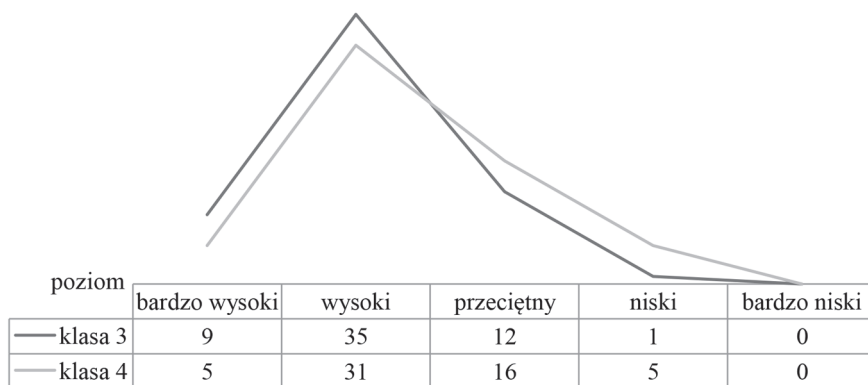
Źródło: opracowanie własne

Dane uzyskane podczas badania czwartoklasistów w trzeciej sytuacji badawczej nie potwierdziły dotychczas sformułowanych wniosków. W większości badani uczniowie uważali, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej nastąpiła zmiana na lepsze lub nie nastąpiła żadna zmiana w ich samoocenie. Ponad połowa badanych (55,7 proc.) stwierdziła, że nastąpiła zmiana na lepsze. Jedynie 6,1 proc. czwartoklasistów uważała, że na gorsze, twierdząc m.in., że w klasie IV są gorszymi uczniami i kolegami oraz zasługują na mniej pochwał i sukcesów.

**Kierunki zmian samooceny uczniów przeciętnie aktywizowanych
w edukacji wczesnoszkolnej (grupa B)**

Kolejną grupę badawczą stanowili uczniowie trzech zespołów klasowych w przeciętnym stopniu aktywizowanych na etapie nauczania początkowego, w liczbie 57. Analiza ilościowa wyników z badania tej grupy dzieci skłania do takich samych wniosków jak w przypadku dzieci nieaktywizowanych. Najwięcej uczniów oceniało siebie wysoko lub bardzo wysoko. Jeśli zaś chodzi o kierunek zmian w poziomie samooceny u badanych, to po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej nastąpił jego spadek. 77,2 proc. badanych w klasie III oceniało siebie bardzo wysoko lub wysoko. Natomiast w klasie IV już tylko 62,2 proc. Wzrósł nieznacznie procent dzieci o przeciętnym poziomie samooceny i niestety dość znacznie o niskim poziomie samooceny (z 1,7 proc. do 8,7 proc.). Dane empiryczne ukazano na wykresie 3.

Jakościowa analiza zmiennej pozwoliła uchwycić dynamikę zmian w poziomie samooceny u poszczególnych uczniów z trzech zespołów klasowych. Jeśli chodzi o uczniów pierwszego zespołu, to spadek poziomu samooceny dotyczył pięciu z nich

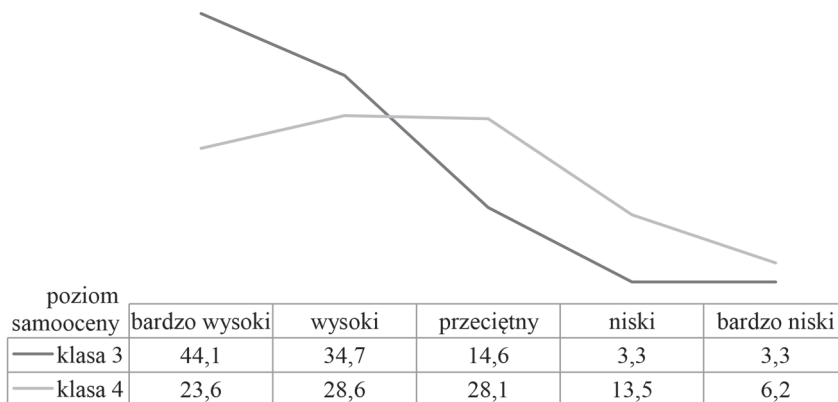


Wykres 3. Dynamika samooceny uczniów o przeciętnym poziomie aktywizacji (rozkład liczbowy)

Źródło: opracowanie własne

(dwie dziewczynki i trzech chłopców). Należy zauważyć, że w przypadku jednej dziewczynki spadek nastąpił z bardzo wysokiego poziomu samooceny do przeciętnego. Tak drastyczny spadek poziomu samooceny odnotowano także u dwóch uczniów z kolejnej klasy (jedna dziewczynka i jeden chłopiec). Jednocześnie spadek poziomu samooceny, choć nie tak znaczny, nastąpił także w przypadku jednej dziewczynki i trzech chłopców z trzeciego zespołu klasowego. Nie odnotowano natomiast w tej grupie badawczej wzrostu poziomu samooceny u żadnego badanego dziecka.

Dokonując weryfikacji danych uzyskanych w drugiej sytuacji badawczej „drabina”, można także stwierdzić spadek samooceny u czwartoklasistów. Liczba punktów, jaką uzyskiwali uczniowie na poszczególnych etapach badania, pozwoliła stworzyć ilościowy rozkład zmiennej. I tak w klasie III najwięcej dzieci (44,1 proc.) osiągnęło najwyższy poziom samooceny Wysoki poziom samooceny uzyskało 34,7 proc., a przeciętny – 14,6 proc. Po 3,3 proc. badanych trzecioklasistów uplasowało się na niskim i bardzo niskim poziomie samooceny. Ci sami uczniowie w klasie IV oceniali siebie na tle innych uczniów ze swojej klasy dużo niżej. Największy spadek samooceny odnotowano na bardzo wysokim poziomie samooceny. Ten poziom w klasie IV uzyskało już tylko 23,6 proc. badanych. Wysoki poziom samooceny uzyskało 28,6 proc. badanych, a przeciętny 28,1 proc. O ponad 10 proc. wzrosła liczba czwartoklasistów przypisujących sobie niską ocenę. Najniższy poziom osiągnęło 6,2 proc. badanych. Na wykresie 4. zobrazowano wyniki badania omawianej tu grupy uczniów.



Wykres 4. Dynamika samooceny uczniów o przeciętnym poziomie stymulacji aktywności – sytuacja badawcza „drabina” (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne

W trzeciej sytuacji badawczej, która miała na celu zbadanie opinii czwartoklasistów na temat zmian, jakie zaszły w obrazie ich samooceny, zgromadzono wyniki, które pozwalają na wyprowadzenie odmiennych od dotychczas sformułowanych wniosków. Otóż zdecydowana większość badanych dostrzegła zmiany na lepsze lub uważała, że nic się nie zmieniło w obrazie ich samooceny. Ponad 30 proc. badanych zauważyła zmiany na lepsze. Niespełna zaś 12 proc. uczniów z omawianej tu grupy badawczej dostrzegło zmiany na gorsze, co potwierdzili, zakreślając odpowiedzi, że w klasie IV są gorszymi uczniami i kolegami oraz że są z siebie mniej zadowoleni i zasługują na mniej sukcesów i pochwał. W kontekście jednak szczegółowej analizy danych warto zauważyć, że co piąty badany określił zmiany w samoocenie jako niekorzystne. Ponadto w porównaniu z grupą badanych uczniów nieaktywizowanych na etapie edukacji początkowej odsetek dzieci, które uważały, że nastąpiły zmiany na gorsze w ich samoocenie, wzrósł w tej grupie o ponad pięć punktów procentowych.

Kierunki zmian samooceny uczniów w wysokim stopniu aktywizowanych (grupa C)

Ostatnią grupę badawczą stanowili uczniowie, którzy doświadczali w wysokim stopniu aktywizacji w procesie kształcenia. Przebadano także trzy zespoły klasowe, do których uczęszczało 60 uczniów.

W tej grupie badawczej porównanie poziomu samooceny uczniów z klasy III do poziomu samooceny z klasy IV także wypada na niekorzyść klasy IV. Choć należy zauważyć, że większość badanych dzieci zarówno w klasie III, jak i IV wysoko lub bardzo wysoko siebie oceniało. W klasie III takich dzieci było 71,7 proc. i jest to najniższy wynik spośród wszystkich badanych grup. W klasie IV natomiast takich uczniów było już tylko 56,7 proc. i jest to także najniższy wynik. Dalsza analiza wyników pozwoliła zauważyć, że wzrosła liczba czwartoklasistów z przeciętnym poziomem samooceny (z 21,7 proc. w klasie III do 31,7 proc. w klasie IV) i niskim poziomem samooceny (z pięciu proc. do 10 proc.). Jedynie w tej grupie badawczej odnotowano jedno dziecko, które zarówno w klasie III jak i IV uzyskało bardzo niski poziom samooceny.

Dynamikę zmian poziomu samooceny u poszczególnych uczniów można było zobrazować dzięki jakościowej analizie danych empirycznych. I tak w tej grupie badawczej zarejestrowano spadek poziomu samooceny u sześciu dziewczynek i sześciu chłopców. Odnotowano także wzrost poziomu samooceny u jednego chłopca. Problem ten w różnym stopniu i zakresie dotyczył uczniów z poszczególnych zespołów klasowych. Największą dynamikę zmian omawianej tutaj zmiennej zarejestrowano wśród badanych z trzeciego zespołu. U dwojga spośród nich (jeden chłopiec i jedna dziewczynka) odnotowano znaczny spadek poziomu samooceny (z poziomu bardzo wysokiego do przeciętnego) i u czworga spadek o jeden poziom (jedna dziewczynka i trzech chłopców). Następnie odnotowano spadek poziomu samooceny o jeden poziom u dwóch dziewczynek i dwóch chłopców z drugiego



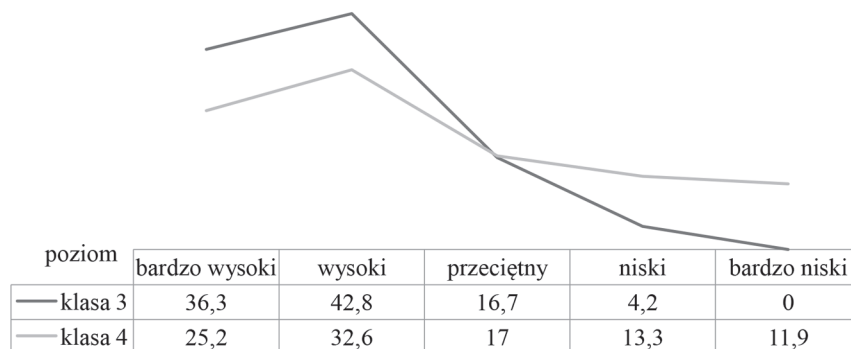
Wykres 5. Dynamika zmian samooceny uczniów doświadczających wysokiego poziomu aktywizacji (rozkład liczbowy)

Źródło: opracowanie własne

zespołu klasowego. W wyniku procedury badawczej jedna dziewczynka z pierwszego zespołu klasowego została przypisana z poziomu bardzo wysokiego do przeciętnego (spadek o dwa poziomy) i jedna z wysokiego do niskiego.

Dynamika zmian w samoocenie w omawianej tu grupie dzieci, które na etapie edukacji początkowej doświadczyły wysokiego poziomu aktywizacji, znajduje swe potwierdzenie w kontekście wyników uzyskanych w drugiej sytuacji badawczej. Zaobserwowano bowiem spadek samooceny u czwartoklasistów. Warto podkreślić, że w tej grupie uczniów odnotowano największą liczbę dzieci, które w klasie IV uzyskały bardzo niski poziom samooceny. Takich uczniów było 11,9 proc., podczas gdy w klasie III nie odnotowano żadnego ucznia z niskim poziomem samooceny. Ponadto także w tej grupie badanych najwięcej dzieci zaklasyfikowano do wysokiego (42,8 proc. trzecioklasistów i 25,2 proc. czwartoklasistów), a nie do bardzo wysokiego poziomu samooceny, jak to było w przypadku pozostałych grup. Natomiast bardzo wysoki poziom samooceny uzyskało 36,3 proc. badanych na etapie klasy III i 25,2 proc. w klasie IV. Graficzne opracowanie szczegółowych danych ukazano na wykresie 6.

Także wyniki uzyskane podczas badania w tej grupie czwartoklasistów w trzeciej sytuacji odbiegają od wyników z pozostałych grup badawczych. Tym razem aż 19,7 proc. wszystkich badanych czwartoklasistów z tej grupy uważało, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej zaszły zmiany na gorsze w ich samoocenie i jest to najwyższy wskaźnik procentowy pośród wszystkich badanych grup uczniów. Natomiast ponad 21,4 proc. badanych oceniło zmiany na lepsze, i tym razem jest



Wykres 6. Dynamika samooceny uczniów o wysokim poziomie aktywizacji – sytuacja badawcza „drabina” (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne

to najniższy wskaźnik procentowy spośród wszystkich badanych grup. W opinii zaś 59 proc. czwartoklasistów nie nastąpiły żadne zmiany w ich samoocenie, co oznacza, że są takimi samymi uczniami, kolegami jak wcześniej i są z siebie tak samo zadowoleni jak w klasie III.

Podsumowanie

W kontekście danych empirycznych należy stwierdzić, że badane dzieci, zarówno w klasie III, jak i IV, miały wysokie poczucie własnej wartości, co objawiało się w poziomie ich samooceny. Rozkład ilościowy zmiennej wykazuje jednak, że uczniów oceniających się bardzo wysoko i wysoko było więcej na etapie edukacji zintegrowanej. Analiza danych empirycznych pokazała, że w klasie IV następuje spadek samooceny u badanych dzieci. Podobne wyniki uzyskano w badaniu uczniów podczas tranzykcji ze szkoły podstawowej do szkoły średniej (Blyth i in. 1983; Wigfield i in. 1991). Jakościowa analiza wyników pozwoliła stwierdzić, że największy spadek samooceny dotyczył uczniów, którzy byli w wysokim stopniu stymulowani do podejmowania aktywności na etapie edukacji zintegrowanej. Niemal co trzecie dziecko oceniło siebie niżej w klasie IV w porównaniu z tym, jak oceniło siebie w klasie III. U pozostałych czwartoklasistów, którzy byli aktywowani w niskim lub przeciętnym stopniu, spadek samooceny dotyczył mniejszej liczby badanych. I tak bardzo wysoki poziom samooceny lub wysoki poziom samooceny miało 76,8 proc. badanych trzecioklasistów o niskim poziomie aktywizacji na etapie edukacji początkowej. Po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej procent ten spadł do 60,7 proc. Podwoiła się natomiast liczba dzieci o przeciętnym poziomie samooceny. W przypadku zaś uczniów doświadczających przeciętnej aktywizacji na

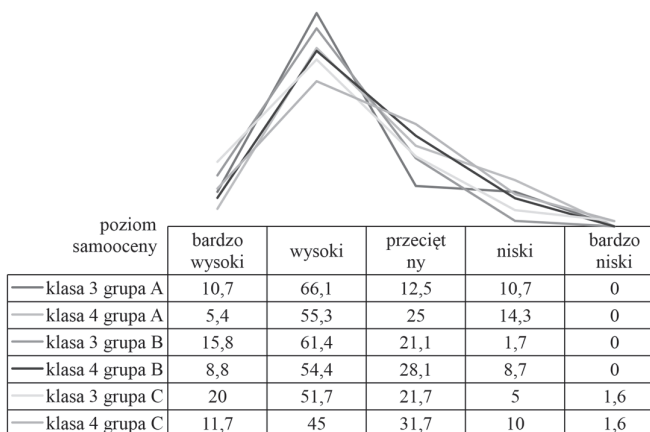
etapie nauczania początkowego liczba oceniających się bardzo wysoko lub wysoko zmniejszyła się o 15 proc. na niekorzyść klasy IV. Wzrosła natomiast dość znacznie liczba dzieci (z 1,7 proc. do 8,7 proc.) o niskim poziomie samooceny (patrz wykres 7).



Wykres 7. Dynamika zmian samooceny wszystkich badanych uczniów w klasie IV (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne.

Nieco inaczej kształtuje się obraz zmiennej w kontekście analizy odpowiedzi badanych czwartoklasistów na pytanie o ocenę zmian, jakie zaszły w ich samoocenie. Tę różnicę przedstawia wykres 8.



Wykres 8: Poziom samooceny wszystkich badanych uczniów w klasie III i IV (rozkład procentowy)

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z powyższego wykresu, zdecydowana większość badanych uważała, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej nastąpiła zmiana na lepsze lub nie nastąpiła żadna zmiana w ich samoocenie. Dotyczy to głównie badanych o niskim poziomie aktywizacji na etapie nauczania początkowego i przeciętnie aktywizowanych. Jedynie 6,1 proc. czwartoklasistów o niskim poziomie aktywizacji i 12 proc. aktywizowanych w stopniu przeciętnym uważało, że zaszły zmiany na gorsze. Wyniki uzyskane z badania grupy czwartoklasistów w wysokim stopniu aktywizowanych na etapie edukacji początkowej odbiegają natomiast od wyników poprzednio przywołanych grup badawczych. Tym razem aż 19,7 proc. wszystkich badanych czwartoklasistów uważało, że po przekroczeniu progu edukacji przedmiotowej zaszły zmiany na gorsze w ich funkcjonowaniu. Jedynie 21,4 proc. badanych oceniło zmiany na lepsze, a 59 proc. uważało, że nie nastąpiły żadne zmiany w ich samoocenie.

Konkluzja

U wszystkich dzieci bez względu na rodzaj stymulacji ich aktywności na etapie edukacji wczesnoszkolnej odnotowano spadek w poziomie samooceny. Największy spadek odnotowano u uczniów, którzy na etapie edukacji wczesnoszkolnej doświadczyli wysokiego poziomu aktywizacji. Uczniowie ci nie byli zadowoleni ze swojego funkcjonowania w roli czwartoklasistów i oceniali siebie gorzej niż koledzy z pozostałych prób badawczych. Przyczyn tego zjawiska można poszukiwać w mechanizmie kształtowania ogólnej samooceny dzieci na etapie edukacji szkolnej. Otóż w klasie III i IV zachodzą znaczące zmiany w definiowaniu własnego „Ja”, co ma swój wyraz w tym, że dzieci biorą coraz częściej pod uwagę trwałe wartości wewnętrzne. Oznacza to, że postrzeganie siebie nabiera charakteru abstrakcyjnego i relatywnego. Poczucie „Ja” zaś zawiera bardzo ważny element – samoocenę, a jej kształtowanie poza formowaniem poczucia kompetencji stanowi główny proces, charakterystyczny dla wieku szkolnego. Poziom samooceny jest wypadkową rozdźwięku między „Ja idealnym” (jakie chciałoby być dziecko, myślenie, że powinno takie być) a „Ja realnym” (myśli, że takie jest). Zależy również od wsparcia uzyskiwanego od osób znaczących, zarówno dorosłych, jak i rówieśników. Im dziecko intensywniej doświadcza akceptacji i pozytywnych informacji na swój temat, tym wyższą posiada samoocenę (Appelt, Jabłoński 2004; Bee 2004; Brzezińska 2005). Czwartoklasiści, którzy dotąd na etapie edukacji początkowej otrzymywali pozytywne wsparcie i akceptację od nauczyciela, w obliczu trudności adaptacyjnych i braku pozytywnych nastawień nauczycieli edukacji przedmiotowej, a także w przypadku surowszych wymagań konstruują niższą ocenę swych możliwości i osiągnięć. Ponadto można wnioskować, że istnieje u nich duża rozbieżność między dotąd wytworzonym na podstawie dotychczasowych doświadczeń obrazem „Ja idealnego” a obrazem „Ja realnego”.

Bibliografia

- Alves-Martins M., Peixoto F., Gouveia-Pereira M., Amaral V., Pedro I. (2002). *Self-esteem and academic achievement among adolescents*. „Educational Psychology”, nr 1, s. 51–62.
- Appelt K., Jabłoński S. (2004). *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*. W: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Brzezińska A., Hornowska E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Baldwin S.A., Hoffmann J. P. (2002). *The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis*. „Journal of Youth & Adolescence”, nr 2, s. 101–115.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Blyth D.A., Simmons R.G., Carlton-Ford S. (1983). *The adjustment of early adolescents to school transitions*. „Journal of Early Adolescence”, nr 2, s. 105–120.
- Brzezińska A.I. (2005). *Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Brzezińska A.I. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chiu L.H. (1988). *Testing the test. Measures of self-esteem for school-age children*. „Journal of Counseling and Development”, nr 6, s. 293–301.
- Cywińska M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Engler B. (2013). *Personality theories*. Canada, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Glazzard J. (2010). *The impact of dyslexia on pupil's self-esteem*. Dostępny na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x> (otwarty: 10.10.2019).
- Januszewska E. (1995). *Osiągnięcia szkolne oraz poziom lęku u dzieci. Badanie uwarunkowań*. W: *Lęk. Zjawisko motywowane*. Tłokiński W. (red.). Warszawa: Drukarnia Naukowo-Techniczna.
- Karolczak-Biernacka B. (1989). *Nauczyciel jako źródło lęku u uczniów*. „Nauczanie i Wychowanie”, nr 1–2.
- Klus-Stańska D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego-Mazurskiego.
- Korczyński S. (2015). *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*. Warszawa: Delfin S.A
- Lazarus R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Łosiak W. (2007). *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Michalak R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Petlak E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ross C.E., Broh B.A. (2000). *The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process*. „Sociology of Education”, nr 73, s. 270–284.

- Segiet K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Trautwein U., Lüdtke O., Köller O., Baumert J. (2006). *Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 2, s. 334–349.
- Walz G., Bleur J. (1992). *Student self-esteem: A vital element of school success*. Greensboro: ERIC Counseling and Personnel Service, Inc.
- Wigfield A., Eccles J.S., MacIver D., Reuman D.A., Midgley C. (1991). *Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school*. „Developmental Psychology”, nr 4, s. 552–565.
- Zoller Booth M., Gerard J.M. (2014). *Adolescents Stage-Environment Fit in Middle and High School: The relationship between students perceptions of their school and themselves*. „Youth & Society”, nr 6, s. 735–755.

HOW DO STUDENTS WITH VARIED EDUCATIONAL EXPERIENCES CHANGE THEIR SELF-ESTEEM

Abstract: The article has the form of a research report on the dynamics of self-esteem of students at the turn of early education (key stage 2) and subject education (key stage 3). The research was aimed at capturing the directions of changes in self-esteem of students entering the expanse of new educational experiences related to taking the role of a fourth-grade student. The self-esteem of students at the end of the third grade and the beginning of the fourth grade was examined. It was assumed that the difficulties experienced by a child entering the thresholds of subject education (key stage 3) may be a source of negative tensions, fear and anxiety, which may be manifested in low self-esteem and bad mood. The research sample was determined of students with varied school experiences resulting from different strategies of early primary education teachers. It was assumed that diverse educational experiences gained from previous education may have a different impact on the psychosocial functioning of students at subsequent levels of education.

Keywords: self-esteem; education strategies; early school education; subject education; adaptation.

MONIKA KUPIEC*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-4479-9753>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 16.10.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.04

NAUCZYCIELSKI OBRAZ MŁODSZEGO UCZNIA NA PROGU CZWARTEJ KLASY

Streszczenie: W artykule zaprezentowano wyniki badań fenomenograficznych, których przedmiotem są oczekiwania polonistów wobec ucznia w młodszym wieku, rozpoczynającego edukację w systemie przedmiotowym. Celem badania było dotarcie do przyjętego przez respondentki obrazu ucznia, będącego elementem ich indywidualnych teorii nauczycielskich, przekładającym się na praktykę nauczycielską, warunkującą adaptację czwartoklasistów, którzy w wieku sześciu lat rozpoczęli naukę w szkole. Przedstawione wyniki badań wskazują na to, że na obraz ucznia klasy IV – bez względu na wiek – składają się jego braki, których uzupełnianie będzie zadaniem nauczycieli. Wyniki badań ujawniają również, że obniżenie wieku czwartoklasisty wzmaga tendencję usilnego postrzegania ucznia przez pryzmat jego niedoskonałości.

Słowa kluczowe: obraz ucznia; edukacja wczesnoszkolna; edukacja przedmiotowa; młodszy wiek; model deficytów.

Wprowadzenie

Barbara Smolińska-Theiss (2014, s. 59) w swoim studium nad dzieckiem i dzieciństwem podkreśla rolę szkoły w pielęgnowaniu modelu dziecka w roli ucznia. Słusznie wskazuje na wymuszający charakter oddziaływań szkolnych na zachowanie dziecka. Siła szkoły polega na konserwowaniu modelu ucznia „na miarę”, sprawia, jak zauważa autorka, że staje się ona jego fundamentem lub reliktem.

W przyjętej w tym artykule perspektywie opisany obraz ucznia stanowi o „urządzeniu” dziecka w roli ucznia, odzwierciedla społeczno-kulturowe oczekiwania wobec niego i ukazuje rolę nauczyciela w ich realizowaniu. Pozwala odpowiedzieć na pytania, jakiego ucznia oczekuje szkoła i jakich wysiłków dokonuje, aby

* Dr Monika Kupiec, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji; e-mail: mkupiec@aps.edu.pl.

skonstruować jego rolę „na miarę” swoich oczekiwań, których nauczyciel jest bezpośrednim realizatorem oraz czy młodszy wiek dziecka różnicuje owe oczekiwania.

Wiek ucznia, jako podstawowa kategoria analizy i interpretacji wyników w tym artykule, zasadniczo stanowi punkt wyjścia do ukazania sposobów postrzegania zasobów dziecka, od których ostatecznie zależy konstruowanie warunków adaptacji – wchodzenie dziecka w nową rolę ucznia edukacji przedmiotowej bez względu na wiek.

Zjawisko przekraczania drugiego progu edukacyjnego było w ostatnich latach tematem dyskusji toczących się w różnych gremiach i instytucjach, wzbudzało zainteresowanie nauczycieli i rodziców dzieci kończących edukację wczesnoszkolną, ze względu na dwukrotne zmiany ministerialnych decyzji w sprawie wieku rozpoczynania realizacji obowiązku szkolnego. Jak pokazują badania Renaty Michalak (2013, s. 317), najczęściej uruchamiane przez czwartoklasistów strategie adaptacyjne do warunków edukacji przedmiotowej są oparte na lęku. Wysiłki szkoły we wprowadzaniu dziecka do nowej roli ucznia w edukacji przedmiotowej są zatem okupione przez nie strachem. Trzeba dodać, że to szerokie studium teoretyczno-empiryczne autorki nie uwzględniła kategorii młodszego wieku czwartoklasisty.

W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań jakościowych, których przedmiotem są oczekiwania nauczycieli IV klasy wobec młodszego absolwenta wczesniej edukacji¹.

Pytanie o sposób, w jaki nauczyciel definiuje swoje oczekiwania wobec dziecka – ucznia klasy IV, jego zasobów, cech, kompetencji – jest zasadniczo pytaniem o rozumienie roli praktyki nauczycielskiej oraz o jej praktykę w relacji z uczniem, w procesie jego adaptacji na drugim progu edukacyjnym. Próba odpowiedzi na pytanie, jak nauczyciel postrzega zasoby ucznia, którego dopiero bierze pod swoją opiekę, oraz o to, jak rozumie własne oddziaływania wobec dziecka, pozwala na ujawnienie przyjętego modelu ucznia, obrazu jego wiedzy i sposobu, w jaki się uczy. Kategoria wieku ucznia, rozpoczynającego naukę w klasie IV, staje się zatem pretekstem do zgromadzenia i opisu znaczeń, jakie nauczyciele nadają zasobom dziecka oraz własnym działaniom, a których celem jest wprowadzenie go w nową dla niego rolę ucznia w edukacji przedmiotowej.

Indywidualne teorie nauczycielskie i ich znaczenie dla codziennej praktyki

Obraz dziecka pokonującego próg klasy IV w oczach nauczyciela przedmiotu to jeden z elementów struktury jego teorii indywidualnej (Bałachowicz 2009, s. 155). Owe przekonania i oczekiwania, dotyczące m.in. sposobu, w jaki ono się uczy, jego rozwoju, uczniowskiej roli, sposobu aktywności na lekcji, nawiązywanych relacji

1 W artykule są prezentowane wyniki badań przeprowadzonych w związku z rozprawą doktorską autorki pt. *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec ucznia na progu nauczania przedmiotowego*, która została napisana pod kierunkiem prof. Józefy Bałachowicz.

społecznych, nadadzą kierunek działań każdego nauczyciela, a te przełożą się na doświadczenia dziecka. Mnogość „stylów nauczania” nowych nauczycieli i ogromne zróżnicowanie w obrębie ich „względnie stałych sposobów działań edukacyjnych” (Bałachowicz 2009, s. 159) to codzienność każdego dziecka w klasie IV, kiedy dokonuje się złożony proces jego adaptacji do roli ucznia w systemie przedmiotowym.

Według Krzysztofa Polaka (1999), teoria indywidualna nauczyciela wykazuje dwojaki charakter: zawiera reprezentacje rzeczywistości szkolnej oraz sama jest instrumentem ich tworzenia i decyduje o sposobie doświadczania tej rzeczywistości. Teorie te posiadają aspekt poznawczo-orientacyjny, na który nakłada się aspekt emocjonalno-wartościujący. Według autora jest to typ wiedzy w działaniu, której nauczyciel używa podczas swojej pracy.

Przyjęty przez nauczyciela obraz dziecka w roli ucznia ma zatem zasadnicze znaczenie dla „określenia przez nauczyciela reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym oraz planowania zajęć i ich realizacji” (Bałachowicz, Witkowska 2015, s. 191).

Stanisław Dylak wskazuje na rolę mechanizmu samospełniającej się przepowiedni w kształtowaniu i podtrzymywaniu indywidualnych teorii nauczycielskich, które „działają jak reflektory oświetlające tylko te obszary i zdarzenia, które chcemy zobaczyć” (2000, s. 178).

Metodologia badań własnych

Rozpoznanie oczekiwań nauczyciela wiązało się z próbą dotarcia do przyjętego przez niego obrazu młodszego ucznia, do tego elementu jego teorii indywidualnej, który przekłada się na praktykę nauczycielską warunkującą rodzaj tworzonego środowiska edukacyjnego, w jakim będzie odbywał się proces adaptacyjny uczniów klasy IV. Ważne więc jest ujawnienie tego, co jest w nim kolektywne, zwerbalizowane i wyłania się w wypowiedziach dotyczących działania nauczyciela wobec ucznia. Przedmiotem zainteresowań badawczych były nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia rozpoczynającego klasę IV, koncentrujące się wokół kategorii wieku dziecka.

Przyjęta perspektywa fenomenograficzna, zakładająca jedność myślenia i działania, pozwoliła podjąć próbę ujawnienia, jak zaproszone do badania nauczycielki identyfikują własne spostrzeżenie zasobów ucznia z codzienną praktyką edukacyjną.

Według Dariusza Kubinowskiego (2010, s. 194), fenomenografia opiera się na odkryciu, że każde zjawisko, koncepcja, zasada mogą być rozumiane przez ludzi w różny jakościowo sposób. Zakłada się jednak, że liczba conceptualizacji, interpretacji zjawiska jest ograniczona i nie ma potrzeby prowadzić badań z bardziej liczną grupą respondentek. Przyjęcie fenomenograficznej perspektywy badawczej umożliwi dotarcie do nauczycielskiego obrazu młodszego ucznia w klasie IV, który

już ujawni pewną kolektywność sposobów myślenia o jego zasobach i kierunku działań edukacyjnych nauczycieli.

W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań nad obrazem absolwenta edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w klasie IV, który wyłania się z określonych oczekiwań respondentek. Obraz absolwenta edukacji wczesnoszkolnej tworzą sensory wydobyte z deklarowanych oczekiwań oraz te zawarte w reprezentacjach dodatkowych, które towarzyszyły respondentkom w precyzowaniu swojego rozumienia badanego zjawiska.

W badaniach wzięło udział 27 nauczycielek języka polskiego, pracujących w klasach IV w szkołach na terenie miasta i gminy Wołomin w województwie mazowieckim. Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, dwie nauczycielki przyjęły ją po odbyciu stażu. Nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po pięcioletnich studiach filologii polskiej (17), uzupełniane kwalifikacje na trzyletnich studiach podyplomowych filologii polskiej, ukończone pięcioletnie studia na kierunkach pedagogicznych. Część badanych nauczycielek posiadających tytuł magistra filologii polskiej także ukończyła studia podyplomowe na kierunkach: logopedia (2), bibliotekarstwo (2), edukacja wczesnoszkolna (1). Jedna z badanych posiadała tytuł magistra filologii polskiej i filologii angielskiej. Placówki, z których rekrutowały się uczestniczki badań, znajdowały się na terenach wiejskich (cztery szkoły) i miejskich (pięć szkół).

Prezentacji wyników badań dokonano w postaci siatek znaczeń nadawanych przez nauczycielki kategoriom związanym z postrzeganiem zasobów absolwenta edukacji wczesnoszkolnej w różnych obszarach jego funkcjonowania na początku klasy IV. Pole semantyczne badanych kategorii nazwano siatką znaczeń, gdyż łatwo dostrzec w niej przenikanie, powiązanie różnorodnych koncepcji, które w podejściu całościowym ujawniają pewne tendencje, ukryte w wypowiedziach nauczycielek. Ten sposób prezentacji wyników jest jednocześnie sposobem ich interpretacji. Siatka znaczeń akcentuje językowy walor tych wypowiedzi, ilustruje, jak różnie stylistycznie uczestniczki badań ujmują „swoje” doświadczanie wspólnej rzeczywistości. Takie ujęcie zjawiska w potocznym języku zdaje się szczególnie przybliżyć ich wersję świata, do której podjęto próbę dotarcia. Łatwo w nich dostrzec podobny dobór słownictwa przez respondentki i jednocześnie uchwycić dominującą tendencję w sposobie określania, nazywania zasobów ucznia rozpoczynającego naukę w klasie IV.

Przyjętym kryterium uporządkowania materiału badawczego był sposób definiowania przez nauczycielki zasobów dziecka oraz sposobów własnego oddziaływania wobec niego. Nauczycielskie sposoby rozumienia danych kategorii zdają się niejednokrotnie wykraczać poza naukowe definicje, wzajemnie się przenikać, uzupełniać.

Wyniki badań własnych

Nauczycielki posiadały doświadczenie w pracy z uczniem, kiedy to w zespole około 20-osobowym były również młodszymi dziećmi, od jednego do trzech. W wypowiedziach zaproszonych do badań nauczycielek młodszy uczeń wyróżnia się na tle klasy złożonej ze starszych dzieci.

Tabela 1. Zasoby młodszego ucznia w wypowiedziach nauczycielek w klasie IV

<p>„infantylnie dziecko, ma swój świat”; „nie jest w stanie pojąć”; „najchętniej by się ciągle bawiły”; „mało dojrzałe, dziecinne”; „zaraz płacze, nie radzi sobie z emocjami”; „świat jej pisma jest światem bajki”; „będą wędrować w świat baśni częściej, odchodzić od tematu”; „obaj są słabi, ale ten młodszy szczególnie”; „nie odstają, są przygotowane, będą się uczyły tego samego”; „niedojrzałe emocjonalnie; mniejsza samodzielność, więcej problemów z emocjami”; „skupienie uwagi krótsze, problem z koncentracją”; „mniejsza wiedza o świecie”; „wolniejsze tempo pracy”; „bardzo wolne tempo pracy”; „uwaga i koncentracja dziecka będzie obniżona”; „im w głowie jeszcze zabawa, a nie obowiązki”; „inaczej postrzega sprawę obowiązku, czasu pracy”; „większa liczba dzieci z nieopanowanym czytaniem”; „rozumienie tekstu gorsze, gubią sens wypowiedzi”; „to, co mówią jest niedopasowane do reszty klasy”; „większy problem z czytaniem lektur, nie wszystkie będą gotowe przeczytać w całości i jeszcze zrozumieć”; „dukających, głoskujących”; „będzie problem z grafia, utrzymaniem w liniaturze”; „grafia raczej obniżona”</p>

Źródło: opracowanie własne.

Zasoby ucznia postrzegane są jako niewystarczające lub nieadekwatne. Nauczycielskie wypowiedzi koncentrują się wyraźnie na brakach w jego zasobach, które wpływają na jakość adaptacji czwartoklasisty w nowym środowisku uczenia się i nauczania. Uczeń młodszy nie spełnia oczekiwań w wielu obszarach jego funkcjonowania w roli ucznia klasy IV, tak jak jego starszy kolega. Jednak można zauważyć, że nauczycielki oceniają zasoby młodszego ucznia gorzej. Świadczą o tym takie wyrażenia, jak: „będą wędrować w świat baśni **częściej**”, „**mniejsza samodzielność**”, „**więcej problemów** z emocjami”, „skupienie uwagi **krótsze**”, „**mniejsza** wiedza o świecie”, „**wolniejsze** tempo pracy”, „**większa liczba** dzieci z nieopanowanym czytaniem”, „rozumienie tekstu **gorsze**”, „**większy problem** z czytaniem lektur”.

A zatem wiek ucznia w myśleniu uczestniczek badań stanowi kryterium oceny jego zasobów: **młodsze = gorsze: mniej wie, mniej rozumie, mniej doświadcza**. W wypowiedziach nauczycieli niedojrzałość (bycie młodszym) dziecka ujawnia się w jego zetknięciu z nowymi wymaganiami, zasadami. Dominującym sposobem rozumienia dojrzałości przez nauczycielki jest posłuszeństwo, wiedza o tym, co należy robić, a czego nie oraz wiedza i wypełnianie tego, czego oczekują inni. Uczeń, który jest niedojrzały, jest dzieckiem, które robi to, co chce mimo wiedzy

o oczekiwaniach otoczenia. Niedojrzałość młodszego dziecka ujawnia się np. podczas wypowiedzi – mówi to, co jemu się wydaje, nie mówi tak jak inni (starsi) lub reaguje płaczem na trudności. Wyraźnie widać, że oczekiwane tempo pracy na lekcji dotyczy samodzielnego obcowania ze słowem pisanym.

Tabela 2. Obraz niedojrzałego ucznia w młodszym wieku w wypowiedziach nauczycieli czwartoklasistów

Młodszy uczeń jest nieposłuszny
„w innej klasie dziewczyna – jest rozbiegana, ta starsza to jej przeciwieństwo – jest skupiona, wie, co ma robić”; „przyswojeniu wiedzy, umiejętności, wiadomości będą trudności, systematyczność, dyscyplina będzie inna. Im w głowie jeszcze zabawa, a nie obowiązki”; „miały w tym roku problem z ilością pracy, to będzie problem i dla młodszych dzieci; mniejsza samodzielność wynikająca z mniejszej dojrzałości”; „najchętniej by się ciągle bawiły, mało dojrzałe, dziecinne”
Młodszy uczeń jest infantylny
„będą wędrować w świat baśni częściej, odchodzić od tematu”; „dzieci młodsze gubią sens wypowiedzi, to, co mówią, jest niedopasowane do reszty klasy”; „świetnie czyta, dobrze pisze, opowiada świetnie, ale treść jest infantylna”; „mimo że ma wiedzę o życiu, rozmawia o wszystkim, jest świadoma, ale świat jej pisma jest światem bajki, baśni”
Młodszy uczeń jest zbyt emocjonalny
„więcej problemów z emocjami”; „zaraz płacze, nie radzi sobie z emocjami”; „spowoduje obniżenie wymagań, bo będą niedojrzałe emocjonalnie”
Młodszy uczeń jest nieskoncentrowany
„skupienie uwagi krótsze, [...] to będzie obszar chyba najbardziej różnicujący dzieci młodsze i starsze”; „możliwość na krócej skupienia uwagi”; „będzie problem z koncentracją”; „będzie różnica, bo w rozwoju dziecka rok to dużo, w koncentracji na lekcji”; „myślę, że uwaga i koncentracja dziecka będzie obniżona”
Młodszy uczeń ma wolne tempo pracy/pisania/czytania
„z racji wieku będziemy mniej wymagać [...], będzie większy rozdźwięk w klasie między dziećmi, bardzo wolne tempo pracy”; „skoro teraz nie można wypracować efektywnych metod czytania, to będzie gorzej”; „spodziewam się większej liczby dzieci z nieopanowanym czytaniem i jeszcze wolniejszym tempem pracy”; „wydaje mi się, że dzieciom będzie trudniej, czy one będą umiały od razu w IV klasie napisać opowiadanie”; „będzie wolniejsze tempo pracy, technika czytania, grafia raczej obniżona, większe rozbieżności w klasie”; „młodsze dzieci w IV klasie to porażka, będzie więcej dzieci dukających, głoskujących, będzie problem z grafia, utrzymaniem w liniaturze”
Młodszy uczeń ma mniejszą wiedzę
„nawet teraz trzeba im czasem tłumaczyć ten język, żeby zrozumieli”; „one często nie wiedzą, czego nie rozumieją”; „być może będzie większy problem z czytaniem lektur, nie wszystkie będą gotowe przeczytać w całości i jeszcze zrozumieć”

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można określić, jakich cech oczekują respondentki od ucznia, gwarantujących mu dobrą adaptację. Wyraźnie można dostrzec, że nauczycielskie oczekiwania koncentrują się wokół posłuszeństwa, obowiązkowości, samodzielności, powściągliwości i pracy w szybkim tempie.

Analiza wypowiedzi pozwala na wyodrębnienie trzech dominujących sposobów rozumienia działania nauczyciela wobec młodszego ucznia o niższych zasobach, uwzględniających jego braki i realizujących powyższe oczekiwania, które mają – w rozumieniu respondentek – sprzyjać dobrej adaptacji dziecka w roli ucznia klasy IV.

Tabela 3. Działanie nauczyciela wobec młodszego ucznia w wypowiedziach nauczycielek

Obniżanie wymagań, ułatwianie
„z racji wieku będziemy mniej wymagać”; „trzeba im tłumaczyć ten język”; „muszę prościej kierować polecenia”; „będę musiała zmieniać polecenia, będę musiała więcej sama im czytać, wyrozumiałość musi być”; „trzeba się zniżyć do ich poziomu, trzeba się dostosować, będę musiała nagiąć metody pracy, będę musiała obniżyć poziom wymagań”; „będę musiała mówić prostszym językiem”; „nie będę wiedzy wymagać natychmiast, trzeba zażartować, praca w grupie będzie wymagała większej koordynacji nauczyciela, więcej interwencji, organizacji”; „podejście powinno być takie, że powinnam zaplanować tak lekcje, żeby treści nie było dużo”
Uatrakcyjnianie, urozmaicanie, aktywizowanie
„będziemy musieli poświęcić czas na zabawę”; „nie można wymagać zawsze przepisywania”; „będę musiała więcej pracować na komputerze”; „będę musiała dużo czytać [w klasie]”; „będę musiała się przeorganizować”; „trzeba będzie więcej czasu poświęcić na przygotowanie pomocy”; „trzeba prowadzić rozmowy dowolne, tu coś musi się dziać”
Działanie bez zmiany
„będą musiały się w tym odnaleźć”; „będą musieli wdrożyć się do tego”; „będzie wymagało więcej pracy, będzie wymagało większego przemyślenia, jak można te dzieci utrzymać w ławkach”; „stawiam im wysokie wymagania, nie chcę obniżyć wymagań, muszę realizować podstawę programową”; „muszę ich wdrożyć do pracy w szybkim tempie, opieram się na wymaganiach podstawy programowej, materiał trzeba realizować”; „podstawa programowa musi być zrealizowana, wymagań nie zmienię, bo to będzie musiało być tak samo”

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe znaczenia wskazują na nadawanie swojemu działaniu formy przymusu, wynikającego zarówno z wieku dziecka i formalnych wymagań wobec nauczyciela, który „musi” realizować podstawę programową, przygotować do sprawdzianu. Wyraźnie w rozumieniu uczestniczek badań niższe zasoby młodszego ucznia „zmuszają” nauczycielki do „obniżenia wymagań”, natomiast nauczycielskie zobowiązania wykluczają tę możliwość. Wypowiedzi ujawniają uwikłanie nauczycielek, które widzą potrzebę konkretnej zmiany sposobu pracy z młodszym

dzieckiem (np. „będziemy musieli poświęcić czas na zabawę”) i mają świadomość, że „nie mogą” sobie na to pozwolić (np. „lekcja ma nie przebiegać na zabawie”; „praca w grupach by pozostała, gry językowe... dzieci to bardzo lubią, a czasu jest tak niewiele na to”).

Powyższe wypowiedzi ukazują również pewnego rodzaju schizofreniczność w nauczycielskim postrzeganiu własnych oczekiwań wobec młodszego ucznia. Schizofreniczność postrzegania zasobów ucznia polega na niedostrzeganiu konsekwencji realizowania swoich oczekiwań. Z jednej bowiem strony nauczycielki jasno formułują, czego oczekują i jak to osiągną w pracy z dzieckiem, z drugiej – bardzo krytycznie wartościują możliwe efekty takich oddziaływań. Ostatecznie zatem zasoby ucznia zawsze są postrzegane jako niewystarczające, niskie.

Tabela 4. Konflikt nauczycielskich oczekiwań względem zasobów ucznia i ich oceny

Oczekiwania nauczycieli względem zasobów ucznia	Ocena zasobów ucznia
<ul style="list-style-type: none"> • szybkie tempo pisania (pracy) „tempo – dobrze by było, żeby było szybsze, muszą pisać szybciej” 	<ul style="list-style-type: none"> • brak estetyki pisma „pismo zmienia się na niechlujne, niestaranne”
<ul style="list-style-type: none"> • zadawanie pytań „jest aktywny – pyta, udziela odpowiedzi, ma być na zasadzie dialogu, żywa lekcja”; „jest śmiały – nie boi się zapytać, jeśli ma wątpliwości, to powinien to sygnalizować”; „dobrze, gdy zadają pytania, dużo pytań”; „nie lubię lekcji wykładowych, kiedy ja mówię, oni zadają pytania, wiem, co rozumieją, czego nie wiedzą”; „jestem do ich dyspozycji, że można mnie zawsze zapytać” 	<ul style="list-style-type: none"> • zadawanie zbyt wielu pytań „pytają mnie po 50 razy, co było, mogą się dopytywać, ale już w marcu mnie to irytuje”; „denerwują mnie pytania typu, jaki będzie temat, zalewanie pytaniami”; „funkcjonowali dziecięco, o wszystko pytali”
<ul style="list-style-type: none"> • praca w bezruchu i ciszy „nie mam kłopotów z dyscypliną, siedzą cicho”, „mają problem z wysiedzeniem na lekcji”, „nie mogą usiedzieć w miejscu, usadzam ich po okresie swobody według mojego uznania”, „powtarza im się, że nie wolno wstawać”, „przychodzą i skarżą”, „przychodzi do mnie i mówi”, „idealne – żadne nie podejdzie” 	<ul style="list-style-type: none"> • brak aktywności, problemy z „koncentracją” „dekoncentracja jest wielka, interesuje ich to, co za oknem”; „problemy z koncentracją, tylko myślą, żeby na dwór, nie są zainteresowane”

Oczekiwania nauczycieli względem zasobów ucznia	Ocena zasobów ucznia
<ul style="list-style-type: none"> • podatność na kontrolę „jak stoję i sobie opowiadamy, jak te wypowiedzi mają wyglądać”; „stale muszą być pod naszym nadzorem, dostosowują się tylko pod naszą kontrolą”; „jeśli przychodzą i się skarżą, to ja muszę wiedzieć wcześniej” 	<ul style="list-style-type: none"> • brak samodzielności „piszą zbyt krótko, oczekują konkretnej instrukcji, pytają, na ile mają napisać”; „ciągle trzeba czymś interesować, bo one nie potrafią same czymś się zająć na chwilę, muszą być ciągle zajmowane”

Źródło: opracowanie własne.

W postrzeganiu nauczycielek zmiany w nauczaniu młodszego ucznia miałyby polegać przede wszystkim na częstszym stosowaniu **aktywnych sposobów nauczania**. Znamienne jest, że aktywność ucznia jest w świadomości nauczycielek sposobem na „rozluźnienie”, a nie procesem uczenia się. Aktywność rozumiana jako urozmaicenie, atrakcja, która ma zatrzymać ucznia w ławce, pełni funkcje dyscyplinujące, nie jest utożsamiana z procesem uczenia się: „[...] wpleść elementy zabawy, **oczywiście lekcja ma nie przebiegać na zabawie**, ale jej elementy mogą być wykorzystywane – gry dydaktyczne, **między wiadomości wplatać im gry**”; „większa różnorodność ćwiczeń, żeby dzieci się nie nużyły, nie męczyły, **żeby ich najdłużej przytrzymać**”; „będzie wymagało **większego przemyślenia, jak można te dzieci utrzymać w ławkach**”; „tu ciągle musi być działanie, ta praca w grupach, coś organizować, **co je utrzyma w zainteresowaniu**, w centrum”; „sprawdzi się praca w grupie – to najważniejsza **metoda, która ułatwi i zadanie będzie wykonane**”.

Wyraźnie respondentki postrzegają potrzebę większego wysiłku ze swojej strony, zatem aktywność leży po stronie nauczyciela, a nie ucznia, bardziej aktywny ma być nauczyciel, który ma zadanie pokazać, wystąpić, najlepiej w atrakcyjnej formie, z „pomocami” („Przy tych maluchach pomoce, pomoce, pomoce. Każda lekcja musi być wyzwaniem, bo nie wysiedzą 45 minut [...]"). Działanie nauczyciela zatem ma odtąd przypominać grę aktorską, a uczeń pełnić rolę widza siedzącego w ławce.

Wypowiedzi ujawniają, że nauczycielki dostrzegają wymóg „większej pracy” i „większego przemyślenia”, co wskazuje na to, że dotychczas nie było to dla nich koniecznością („Myślę, że będzie to inna praca. [...]"). Wypowiedzi ilustrują także, jak nauczycielki postrzegają swoje dotychczasowe sposoby pracy na lekcji w klasach IV.

Tabela 5. Obraz dotychczasowego działania nauczyciela wobec uczniów IV klasy

„metoda, że ja **mówię, mówię**, a wy **słuchacie, słuchacie**, odpada”; „nie można wymagać zawsze **przepisywania** itp., bo to będzie dla nich szokiem, więc dłużej będzie trwało ich przygotowanie, że od tej pory tak będzie wyglądała ich praca”; „więcej rzeczy pisać, mniej **mówić**, bo one zapamiętują lepiej wzrokowo”; „teksty krótsze do **czytania, przepisywania**”; „mniej będzie **pisania w zeszytach**”; „zamiast **notatki, czytania** lekcja na zasadzie doświadczenia, przedstawienia, dramy”; „korzystamy z tablicy interaktywnej, dzieciom się to podoba, żeby coś poklikały, zawsze to coś innego niż taka **nudna lekcja – pisanie, czytanie**”; „na pewno nie tak, że tu zeszyt, książka, wy **sobie przepisujecie, pracujecie, tutaj tablica, kreda...** tu ciągle musi być działanie”; „aktywne metody, a nie – **czytasz, odpowiadasz**”; „więcej metod aktywnych, aktywizujących [...] inaczej planować pracę, w odstępach, mniej **pracy samodzielnej**”; „nie wyobrażam sobie, żeby z tymi dziećmi zachować takie **tempo pracy** jak teraz. **Metody aktywizujące są zawsze mile widziane i dzieci chętnie nimi pracują.** Dużo modyfikowania, żeby dzieci lepiej się koncentrowały, pracować należy niekoniecznie w ławkach”; „lubią, jak **im się czyta**, więc będę musiała dużo czytać”; „wiadomo, że musi być **ćwiczenie pisma**, ale nie **takie obszerne**. Teraz opis zajmuje w IV klasie około strony, nie wiem, czy będziemy w stanie tyle zapisać, bo dzieci będą pisały wolniej, ale będziemy się starać”; „oglądanie tego, co dzieci same przyniosą z domu, w ten sposób **jeszcze nie do końca z tym dzieciństwem rozstaną**”; „nie da się **45 minut usiedzieć w ławce, w zupełnej koncentracji**. Trzeba prowadzić rozmowy dowolne, **wprowadzać bliższe treści, niezwiązane z przedmiotem...** Może będziemy od tego wychodzić?”

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe wypowiedzi ujawniają, że nauczanie w IV klasie oparte jest na:

- werbalnym przekazie nauczyciela;
- samotnym („samodzielnym”) kontakcie ze słowem pisanym (czytanie, pisanie);
- pracy w ławkach w większości czasu;
- treściach dalekich doświadczeniu uczniów;
- okazjonalnej („odświeżonej”) aktywności uczniów;
- pisaniu, czytaniu (istotną cechą jest tempo pisania i czytania).

Wnioski

B. Smolińska-Theiss (2014, s. 59) określa charakter oddziaływań szkoły na zachowanie dziecka jako wymuszający. Siła szkoły, konserwująca model ucznia „na miarę”, sprawia, jak zauważa autorka, że staje się ona fundamentem lub reliktem modelu dziecka w roli ucznia.

W przyjętej w tym artykule perspektywie opisany obraz ucznia: jego wiedzy, sposobu, w jaki się uczy, a także dotychczasowego źródła jego zasobów – stanowi o „urządzeniu” dziecka w roli ucznia edukacji przedmiotowej, odzwierciedla społeczno-kulturowe oczekiwania wobec niego i ukazuje rolę nauczyciela w ich realizowaniu. Pozwala odpowiedzieć na pytanie, jakiego ucznia oczekuje szkoła

i jakich wysiłków dokonuje, aby skonstruować jego rolę „na miarę” swoich oczekiwań. Analizowana w tym artykule kategoria wieku ucznia rozpoczynającego edukację przedmiotową stała się pretekstem do poszukiwania przyjętego obrazu dziecka w roli ucznia. Jest to obraz przytłaczający i rozczarowujący, skrojony nie na miarę współczesnych oczekiwań wobec szkoły jako środowiska wzrostu, rozwoju. Przyjęcie obrazu ucznia ubożego w zasoby determinuje przedmiotowe oddziaływania wobec dziecka, a zatem przeczy wnoszonym od dawna postulatami, w których „dziecko jako aktor społeczny jest współcześnie rozumiane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruuje swoją indywidualność i społeczne relacje we współpracy z innymi” (Adamek, Bałachowicz 2016, s. 23).

Na obraz czwartoklasisty – niezależnie od jego wieku – będą zatem składały się jego braki, których uzupełnianie (tym intensywniejsze, im młodszymi jest uczeń) będzie zadaniem nauczycieli edukacji przedmiotowej. Przedstawione wyniki badań wskazują na tendencję usilnego konserwowania modelu deficytów, co wiąże się z koncepcją wychowania i stwarzania dziecku warunków społeczno-kulturowych polegających na akcentowaniu tego, czego mu brakuje, czego nie ma, a co mieć powinien, gdyż tego się oczekuje (Śliwerski 2007, s. 102–110).

Adamek i Bałachowicz proponują wprowadzenie metafory „bogatego dziecka”, wyrażającej „ogromny potencjał rozwojowy dziecka, jego możliwości poznawcze, aktywność i zdolność do tworzenia znaczeń i konstruowania kultury, tworzenia własnych teorii świata i teorii umysłu” (2016, s. 23–24). Według autorek działanie edukacyjne nauczyciela wobec dziecka bogatego w kompetencje jest jednoznaczne ze stwarzaniem mu najlepszych warunków dla jego rozwoju. W ten sposób respektuje się kulturowe i społeczne podstawy uczenia się, a więc wypełnia się podstawowy cel edukacji we współczesnym świecie, w którym panuje zmienność, wielość i różnorodność (Touraine 2013, s. 163–164).

Wyniki przedstawionych badań ukazują wiedzę nauczycieli dotyczącą podstawowych dla edukacji kategorii (wiedza ucznia, uczenie się i nauczanie) w bardzo niekorzystnym świetle. Jednak uchwycona w analizie schizofreniczność postrzegania zasobów dziecka ujawnia uwikłanie nauczycielskich oczekiwań, ponieważ choć kształtują się w złożonym procesie, to zachowują niezależny charakter, realizując się ostatecznie w bezpośredniej relacji z uczniem. Adaptacja ucznia klasy IV niezależnie od wieku będzie zatem przebiegać wyraźnie pod wpływem oczekiwań nauczycieli, niejednokrotnie sprzecznych, paradoksalnych, niemożliwych do zrealizowania.

Oczekiwania nauczyciela, koncentrujące się na brakach dzieci kończących edukację wczesnoszkolną, wpływają na sposób adaptacji uczniów, zwłaszcza na początku klasy IV oraz mają wpływ na poziom lęku, frustracji i bierności. Oczekiwania nauczycieli wobec czwartoklasistów na początku nauki stanowią barierę, które dla większości dzieci jest nie do pokonania i może zaważyć na edukacji szkolnej. Dla wielu uczniów – niezależnie od ich wieku – to środowisko „pozaszkolne” stanie się miejscem ich rozwoju, zwłaszcza w zakresie niedostrzeganego lub deprecjowanego przez nauczycieli potencjału, a szkole przypadnie rola konserwowania obrazu ucznia, jaki nie istnieje.

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (2014). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Adamek I., Bałachowicz J. (2016). *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń w czasach zmiany*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Bałachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor, s. 155.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dylak S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Kruszewski K. (red.). Warszawa: WSiP.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Michalak R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Polak K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Smolińska-Theiss B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Touraine A. (2013). *Po kryzysie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

A TEACHER'S PICTURE OF A YOUNGER STUDENT ON THE 4TH GRADE

Abstract: This article presents the results of phenomenographic research, the subject of which are expectations teachers of Polish have towards younger student starting the second stage of education (grades 4-8). The aim of the study was to establish the image of the student adopted by the respondents, which is part of their individual teaching theories. This image translates into teaching practice that can condition the functioning of fourth grade students who started their education at the age of six. The presented research results indicate that the image of a 4th grade student - regardless of their age - is made up of deficiencies that will be supplemented by teachers. The research results also reveal that lowering the 4th grade age increases the tendency of perceiving the student through the prism of his imperfections.

Keywords: student image; early school education; subject education; younger age; deficit model.

MAŁGORZATA KOWALIK-OLUBIŃSKA*

Olsztyn, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0001-9687-9862>

Forum Pedagogiczne

10 (2020) 1

Wpłynęło: 31.12.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.05

DZIECI W OBLICZU ZMIANY KLIMATU – OBRAZ DZIECIĘCEJ PARTYCYPACJI W RAPORTACH MIĘDZYNARODOWYCH ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Streszczenie: Zmiana klimatu stanowi największe wyzwanie, przed którym stoi obecnie ludzkość. Skutki tej zmiany ponoszą wszyscy ludzie, a zwłaszcza dzieci mieszkające w najuboższych regionach świata. W tej sytuacji międzynarodowe organizacje pozarządowe podejmują działania, których celem jest adaptacja lokalnych społeczności do zmieniających się warunków ich życia. Autorka dokonuje rekonstrukcji modelu partycypacji dzieci w tych działaniach na podstawie wybranych raportów międzynarodowych organizacji pozarządowych. Zastosowana przez autorkę jakościowa analiza treści raportów ukazuje model partycypacji dzieci nawiązujący w swych podstawach do idei dziecka-aktora społecznego. W modelu tym dzieci wspólnie z dorosłymi i/lub na zmianę z nimi podejmują decyzje i działania, których skutki wpływają na życie pojedynczych osób i całej wspólnoty.

Słowa kluczowe: zmiana klimatu; międzynarodowe organizacje pozarządowe; partycypacja; kompetencja; sprawczość.

*Children are much more than
passive victims of climate change –
they are powerful agents of change.*
(Children in a Changing Climate, 2015)

Wprowadzenie

Pojęcie partycypacji dzieci w życiu społecznym odnosi się zarówno do możliwości wyrażania przez dzieci swoich opinii i poglądów, jak i do współudziału w podejmowaniu decyzji lub współuczestniczenia w działaniach, które bezpośrednio i/lub pośrednio wiążą się z ich codziennymi doświadczeniami. Tak rozumiana

* Dr Małgorzata Kowalik-Olubińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych; e-mail: malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl.

partycypacja dzieci może ograniczać się do obszaru spraw dotyczących ich własnej sytuacji życiowej (w rodzinie, szkole itp.), może też odnosić się do kwestii związanych z życiem różnych społeczności (na poziomie lokalnym, krajowym lub globalnym). Dzięki tak ujętemu uczestnictwu dzieci zyskują możliwość wpływania na to, co dzieje się z nimi samymi oraz na zdarzenia zachodzące w bliższym i dalszym otoczeniu. Za konstytutywne cechy autentycznej dziecięcej partycypacji uznaje się dobrowolność uczestnictwa i rozumienie przez dzieci ich wpływu na wydarzenia. Pozbawiona tych cech partycypacja ma charakter pozorny, tokenistyczny, a jej efektem jest stworzenie fałszywego wrażenia równości statusu społecznego dzieci i dorosłych (Hart 1992).

W praktyce dziecięcej partycypacji coraz częściej obecny jest wątek uczestnictwa dzieci w rozwiązywaniu problemów społeczności dotkniętych skutkami zmian klimatycznych i klęsk żywiołowych. Tendencja ta jest jak najbardziej uzasadniona, zmiana klimatu stanowi bowiem najpoważniejsze wyzwanie, przed którym stoi obecnie ludzkość. Jest to jedno z najlepiej udokumentowanych zjawisk w historii nauki (Bińczyk 2018; Popkiewicz 2012; Schmidt, Wolfe 2009). Dowiedziono przy tym, że zmiana klimatu stanowi efekt działalności człowieka: nadmiernej emisji gazów cieplarnianych, wycinania lasów, hodowli zwierząt oraz spalania paliw kopalnych w transporcie, energetyce i przemyśle (IPCC 2014)². Zmiany klimatyczne wywierają negatywny wpływ na całą biosferę, pogarszają jakość życia, a nawet godzą w podstawy egzystencji, ludzi i istot pozaludzkich³. Skutki tych zmian ponoszą wszyscy ludzie, a zwłaszcza ci, którzy mieszkają w najuboższych regionach świata. W tej sytuacji międzynarodowe organizacje pozarządowe podejmują działania, których celem jest adaptacja różnych społeczności do zmieniających się warunków ich życia. Status współuczestników tych działań przyznaje się dzieciom, uznając je tym samym za aktywnych współtwórców życia wspólnot, do których należą.

W swoich badaniach, w których zagadnienie zmian klimatu łączy się z problematyką partycypacji dzieci, zastosowałam podejście jakościowe, sytuujące się w teoretycznej ramie konstruktywizmu (Flick 2010). Celem badań uczyniłam rekonstrukcję modelu partycypacji dzieci w działaniach na rzecz przezwyciężania skutków zmian klimatycznych, dokonaną na podstawie wybranych raportów międzynarodowych organizacji pozarządowych. W związku z tak sformułowanym celem postawiłam następujące pytania problemowe: Jaki model partycypacji dzieci zawarty jest w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych? Czyja narracja określa ten model? Jakie są granice partycypacji dzieci?

2 Trwałość śladu, jaki pozostawia po sobie ludzkość, uznano za podstawę wyodrębnienia nowej epoki w historii Ziemi – epoki człowieka, czyli antropocenu (Bińczyk 2018).

3 Tempo wymierania gatunków jest tysiąc razy szybsze od naturalnego, stąd też mówi się o zjawisku kolejnego, szóstego już w dziejach Ziemi wymierania. Tym razem jednak nie jest ono spowodowane czynnikami naturalnymi, lecz stanowi efekt działalności człowieka (Kolbert 2016).

Przegląd literatury

Literatura poświęcona dzieciom i ich życiu w obliczu postępujących zmian klimatu odnosi się głównie do zagadnień wpływu wywieranego przez te zmiany na rozwój i jakość życia dzieci oraz ich partycypacji w rozwiązywaniu problemów społeczności dotkniętych skutkami tych zmian. Autorzy publikacji poświęconych pierwszemu z tych zagadnień zgadzają się co do tego, że na negatywne konsekwencje zmian klimatu szczególnie narażone są dzieci. Bezpośrednie i pośrednie skutki tych zmian ujawniają się m.in. w postaci problemów zdrowotnych dzieci⁴, wzrostu przypadków niedożywienia⁵ prowadzącego do zahamowania wzrostu i upośledzenia rozwoju psychicznego dzieci, konieczności częstego przemieszczania się i wymuszonej migracji (Burgess 2013; UNICEFF, 2014, 2015; Hanna, Oliva 2016; Kousky 2016). Stwierdza się przy tym, że o stopniu podatności dzieci na skutki gwałtownych zjawisk pogodowych decyduje wiele czynników, takich jak: rodzaj naturalnej katastrofy, kraj, w którym dzieci mieszkają, typ rodziny, do której należą czy cechy indywidualne dzieci (np. wiek i płeć). Lepsze poznanie mechanizmów wpływu tych czynników na reakcje dzieci pomogłoby w opracowaniu strategii skutecznego wspierania dzieci w radzeniu sobie w sytuacji wystąpienia klęski żywiołowej (Kousky 2016).

W literaturze stwierdza się również, że dzieci i młodzież stanowią generację, która wprawdzie w niewielkim stopniu przyczyniła się do zmian klimatycznych, jednak to ona będzie musiała w najbliższej przyszłości zmierzyć się z coraz bardziej dotkliwymi skutkami tych zmian. Nawołuje się w związku z tym do podjęcia refleksji nad problemem sprawiedliwości międzypokoleniowej (Burgess 2013; UNICEFF, 2014). Uobecnienie w praktyce społecznej zasad tej sprawiedliwości wymagałoby zakwestionowania obecnego stylu życia oraz intensywnej eksploatacji zasobów naturalnych, a ponadto podjęcia działań łagodzących skutki dotychczasowych zmian i zapobiegających pogłębianiu się kryzysu klimatycznego.

Zagadnienie partycypacji dzieci w działaniach na rzecz przewyciężania skutków opisywanego kryzysu obejmuje kilka powiązanych ze sobą kwestii. Jedną z nich dotyczy postrzeganej przez dorosłych możliwości uczestnictwa dzieci w tego typu działaniach. Badania odnoszące się do tego problemu wskazują na powolne odchodzenie od powszechnie przyjmowanej dotychczas narracji, ukazującej dzieci jako wymagające szczególnej troski i ochrony, bierne ofiary klęsk żywiołowych. Alternatywną wobec niej jest narracja podkreślająca dziecięcą sprawczość w zakresie radzenia sobie w sytuacji wystąpienia ekstremalnych zdarzeń (Back i in. 2009; Mitchell i in. 2009; Tanner 2010). Kolejną kwestią odnosi się do

4 Według szacunków WHO, 88 proc. przypadków schorzeń wywołanych przez skutki zmian klimatycznych ujawnia się u dzieci poniżej piątego roku życia (Burgess 2013).

5 Przewiduje się, że do 2050 roku odnotuje się o 25 mln więcej niż obecnie przypadków niedożywienia będącego efektem zmian klimatu (Burgess 2013).

form partycypacji dzieci w rozwiązywaniu problemów związanych z kryzysem klimatycznym. Badacze odnotowują w tym zakresie zmiany podejścia twórców programów adaptacyjnych, dostrzegają oni bowiem przesunięcie akcentu z działań inicjowanych przez dorosłych na promowanie aktywności inicjowanej przez dzieci (Back i in. 2009; Burgess 2013; Mitchell i in. 2009; Tanner 2010; UNICEFF, 2014). Jeszcze jeden problem sygnalizowany przez badaczy dotyczy czynników ograniczających dziecięcą partycypację. Autorzy różnych publikacji podzielają opinię, zgodnie z którą zasadniczym czynnikiem ograniczającym dziecięce uczestnictwo jest funkcjonujący w danym kontekście społeczno-kulturowym i politycznym sposób konceptualizowania dzieci, ich miejsca i roli w życiu społeczności (Mason, Bolzan 2010; Mitchell i in. 2009; Shier 2010a, 2010b; Tanner 2010).

Metody

Nawiązując do wskazań Uwe Flicka (2010), dotyczących projektowania badań jakościowych, do gromadzenia materiału badawczego wykorzystałam metodę zbierania dokumentów, a do interpretacji danych – metodę analizy dokumentów. Przy doborze dokumentów kierowałam się opisaną przez Tima Rapleya (2010) strategią tworzenia archiwum materiałów na potrzeby późniejszej analizy. W skład archiwum weszły dostępne w internecie raporty opublikowane przez międzynarodowe organizacje pozarządowe działające na rzecz dzieci. Zgromadziłam w nim 20 dokumentów powstałych w latach 2009–2015, powiązanych z tematem *children and climate change*. Po wstępnym zapoznaniu się z ich zawartością do analizy wybrałam te dokumenty, których treść koncentruje się na zagadnieniu dziecięcej partycypacji w kontekście zmian klimatu, oscyluje więc wokół takich słów kluczowych, jak: *climate change, disasters, children's participation, children's voices*. Nadawcami tych raportów są organizacje Save the Children, Plan International oraz Children in a Changing Climate, które prowadzą działalność w krajach szczególnie dotkliwie doświadczających skutków klęsk żywiołowych i zmian klimatu. Podstawą wyboru przywołanych organizacji pozarządowych był fakt, iż przyczyniły się one do powstania raportów będących podstawą analizy.

Analizując treść dokumentów, przyjąłam podejście niestrukturalizowane, jak bowiem pisze Anssi Peräkylä (2009), badacze jakościowi, używając tekstów pisanych jako materiału badawczego, w wielu przypadkach nie kierują się wcześniej ustalonymi zasadami analizy. Zgodnie ze wskazaniem tego autora skierowanym do badaczy, którzy „[c]zytają kilkakrotnie materiał badawczy, próbują znaleźć kluczowe tematy i tym samym naszkicować obraz założeń i znaczeń składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Peräkylä 2009, s. 326), dokonałam jakościowej analizy treści raportów na różnych poziomach oglądu, adekwatnie do przyjętych pytań problemowych.

Wyniki

Zastosowane podejście do analizy dokumentów pozwoliło na wyłonienie tematów oddających znaczenia, które składają się na obraz dziecięcej partycypacji w działaniach na rzecz adaptacji różnych społeczności do skutków zmian klimatu, zawarty w raportach organizacji pozarządowych. Tematy te, rozpatrywane przez pryzmat pytań problemowych, odnoszą się do trzech niżej prezentowanych kwestii: modelu partycypacji dzieci, narracji określającej ten model oraz granic dziecięcej partycypacji.

Model partycypacji dzieci zawarty w raportach

Dzieci czynnikiem sprawczym zmiany (*children as agents of change*) – to kluczowy wątek analizowanych raportów. Zawarta w nim wizja dziecka aktywnie uczestniczącego w dokonywaniu zmiany społecznej stanowi fundament założonego przez nadawców dokumentów podejścia do partycypacji dzieci. Zrywa się w nim z tradycją uznawania dzieci za bierne ofiary klęsk żywiołowych i przyznaje się im prawo do współuczestnictwa w przezwyciężaniu przez wspólnotę problemów związanych ze skutkami zmian klimatu. „Niedawno agencje takie jak Plan International i Save the Children rozpoczęły współpracę z dziećmi jako uczestnikami działań mających na celu zmniejszenie zagrożeń, z którymi mierzą się one same oraz ich społeczności” (ARTP⁶, s. 6).

Tematy, które oddają znaczenia tworzące model partycypacji dzieci zawarty w analizowanych raportach, określić można słowami: dorośli inicjatorami i facylitatorami; dzieci facylitatorami zmian w społeczności; inicjatywa po stronie dzieci. Sygnalizują one zmienność ról pełnionych przez dzieci i dorosłych. Temat dorośli inicjatorami i facylitatorami sygnalizuje wypełnianie przez dorosłych dwóch ról: inicjatorów i facylitatorów dziecięcych działań. Pełniąc pierwszą z tych ról, dorośli zapraszają dzieci do udziału w zaplanowanych przez siebie działaniach. Występując w drugiej roli, dorośli zmierzają do wzbogacenia zasobu wiedzy dzieci, wzmocnienia ich zdolności i poszerzenia zakresu umiejętności po to, aby mogły samodzielnie podejmować różne działania.

Wątek dzieci facylitatorami zmian w społeczności odnosi się do sytuacji, w których dzieci przekazują innym dzieciom i/lub osobom dorosłym (w rodzinie i w szerszej społeczności) wiedzę i umiejętności zdobyte wcześniej w trakcie kursów szkoleniowych prowadzonych przez organizatorów programów. Taką rolę pełniła mieszkająca w Wietnamie 10-letnia Tam, której celem było informowanie członków jej wspólnoty o zmianie klimatu i problemach z tym związanych. „Każdego miesiąca ja i moi przyjaciele organizowaliśmy spotkania grupowe, w trakcie których

6 Gdy przywołuję fragmenty raportów, używam skróconego zapisu ich tytułów. Pełne tytuły raportów i skrócone ich zapisy znajdują się w bibliografii.

przekazywaliśmy informacje na temat zmian klimatycznych przy użyciu gier i tablic demonstracyjnych” (C-CCR, s. 13).

Dzieci występowały też w roli osób planujących i realizujących własne propozycje działań w swoich społecznościach, co sygnalizuje temat inicjatywa po stronie dzieci. Oto egzemplifikacje tej formy partycypacji dzieci: powołanie przez dzieci w Hernani, małej filipińskiej wspólnocie, grupy pod nazwą Children's Coalition for Adaptation and Resilience (CARE), działającej na rzecz zwiększania świadomości dotyczącej zmian klimatycznych u młodszych i starszych członków wspólnoty (WSAO); podjęcie przez salwadorskie dzieci inicjatywy w zakresie powstrzymania lawin błotnych często występujących w pobliżu miejsca ich zamieszkania (ARTP); prowadzenie przez dzieci na Filipinach cotygodniowej audycji radiowej poświęconej zmianie klimatu (C-CA).

Analiza materiału badawczego ukazuje model partycypacji, w którym dzieci wspólnie z dorosłymi i/lub na zmianę z nimi podejmują decyzje i działania wywierające wpływ na życie pojedynczych osób i/lub całej wspólnoty. Dający się dostrzec w raportach entuzjazm dzieci, ich zaangażowanie i towarzyszące mu zrozumienie problemów, w rozwiązywaniu których współuczestniczą, świadczą o autentyczności ich partycypacji.

Narracja określająca model partycypacji dzieci

Model partycypacji dzieci zawarty w analizowanych raportach określają narracje dorosłych i narracje dzieci, które koncentrują się wokół trzech zasadniczych tematów: kompetencja, sprawczość, poczucie wspólnotowości. Wątek kompetencji odnosi się do dzieci, sygnalizuje, że posiadają one wiedzę, zdolności i umiejętności potrzebne do sprawnego i skutecznego działania w rozwiązywaniu problemów wspólnoty. Dorosli w następujący sposób mówią o dzieciach: „Dzieci są zdolne do opracowywania i wprowadzania w życie innowacyjnych rozwiązań złożonych problemów” (C-CA, s. 3); „Dzieci skutecznie przekazują informacje o zagrożeniach i są motorami zmian w swoich społecznościach” (ARTP, s. 1).

Zawarte w raportach narracje ukazują dzieci jako osoby świadome zagrożeń niesionych przez zmiany klimatyczne i dostrzegające konieczność podejmowania przez ludzi działań zapobiegających pogłębianiu się tych zmian. Dowodzi tego dobitnie wypowiedź 10-letniej dziewczynki: „Musimy przestać propagować górnictwo. Węgiel nie jest dobry dla ludzkości. Dobra dla ludzkości jest energia odnawialna” (WSAO, s. 37).

Wątek sprawczości łączy się z postrzeganiem dzieci jako osób wpływających na zdarzenia, przyczyniających się do przekształcania warunków życia społeczności, do której należą. O dziecięcej sprawczości mówią dorośli: „Uczniowska organizacja na Filipinach prowadziła lokalną kampanię, która, po przeprowadzeniu oceny ryzyka osunięcia się ziemi [...], zaowocowała przeniesieniem szkoły z Santa Paz” (C-CDRR, s. 7); Dzieci „dają innym dzieciom i młodym ludziom w społeczności

siłę do stawania się edukatorami rówieśników” (WSAO, s. 27). Poczucie własnej sprawczości dzieci sygnalizują słowa: „I dokonaliśmy zmiany!” (WSAO, s. 27).

Za wątkiem poczucia wspólnotowości kryje się dostrzeżenie przez dzieci własnego wkładu w rozwój innych osób i całej społeczności oraz zadowolenie, satysfakcja, radość z działania prospołecznego i poczucie odpowiedzialności za powzięte zobowiązania. O odczuciach dzieci związanych z działaniem na rzecz innych mogą świadczyć następujące ich wypowiedzi: „Uważam, że opowiadania posłużą czytelnikom do uczenia ludzi jak powinni reagować w sytuacji wystąpienia powodzi” (C-CCR, s. 11); „Jestem szczęśliwy i dumny z siebie, że robię coś dla innych, pisząc tę książkę z opowiadaniem na temat zmian klimatycznych” (C-CCR, s. 11). O pozytywnych uczuciach związanych z działaniem we wspólnocie i dla wspólnoty traktują kolejne wypowiedzi: „Jestem szczęśliwy, że mogę być jednym z młodych liderów w naszej wiosce. Działania na rzecz ograniczania ryzyka klęsk żywiołowych mogą pomóc nie tylko nam, ale także innym ludziom, gdy dojdzie do katastrofy” (LDCC, s. 31); „Czuję się odpowiedzialny za wszystko, do czego się zobowiązałem i zrobię na czas to, co do mnie należy” (LDCC, s. 31).

Ustalenia poczynione w tej części artykułu pozwalają na dopełnienie opisu modelu partycypacji dzieci zawartego w analizowanych raportach, poprzez wskazanie obrazu dziecka, na którym się on opiera. Uzasadniona jest konstatacja, że model ten, nawiązujący u swej podstawy do idei dziecka-aktora społecznego, odwołuje się do koncepcji dziecka kompetentnego, sprawczego, odpowiedzialnego i zdolnego do działania na rzecz wspólnego dobra.

Granice partycypacji dzieci

Formy uczestnictwa dzieci w realizacji opisanych w raportach programów zależą od ich wieku. W przypadku dzieci młodszych mamy do czynienia głównie z różnymi odmianami aktywności dzieci inicjowanej przez dorosłych, w przypadku dzieci starszych, głównie nastolatków, to one są bardzo często inicjatorami działań podejmowanych we wspólnocie.

Z analizy raportów wynika, że zasadniczą barierę dla dziecięcej partycypacji stanowią tradycyjne poglądy o dzieciach zakorzenione w świadomości społecznej wielu społeczeństw. Przywiązanie do obrazu bezbronnego, wymagającego stałej opieki i troski dziecka, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, prowadzi w konsekwencji do ignorowania dziecięcych głosów, o czym świadczą następujące stwierdzenia: „Na żadnej scenie politycznej nie czyni się obecnie użytku z poglądów i głosów dzieci, nie respektuje się też ich priorytetów” (ARTP, s. 4); „Powszechnie uważa się, że dorośli w pełni odpowiadają na potrzeby społeczności. Tym samym wyklucza się poglądy dzieci, a one same przedstawiane są jako bierne ofiary katastrof i skutków zmian klimatycznych” (C-CCR, s. 9).

Szukając odpowiedzi na pytanie o możliwość wyjścia poza stereotypowe myślenie o dzieciach i poszerzenia granic ich partycypacji, narracja autorów

raportów toczy się wokół wątku integracji społeczności, do których należą dzieci. Rozwiązanie widzą w angażowaniu dorosłych członków społeczności w rozwiązywanie wspólnych problemów i zachęcaniu ich do wspierania uczestnictwa dzieci. „Aby przełamać bariery uczestnictwa dzieci należy systematycznie angażować rodziców, nauczycieli i członków społeczności, zachęcać ich do wspierania dziecięcej partycypacji w działaniach skoncentrowanych na dzieciach i kierowanych przez dzieci” (WSAO, s. 4).

Partycypacja dzieci, bez względu na ich wiek, wiąże się w większości kontekstów społeczno-kulturowych opisywanych w raportach z koniecznością uzyskania przez dzieci wsparcia ze strony osób dorosłych. To dorośli tworzą przestrzeń, w której może dojść do autentycznego uczestnictwa dzieci w życiu różnych społeczności, o czym może świadczyć następująca wypowiedź: „Kluczowe znaczenie ma wspieranie dorosłych w tworzeniu środowiska sprzyjającego dziecięcej partycypacji” (C-CDRR, s. 14).

Dyskusja wyników

Odnosząc ujawniony w trakcie analizy raportów model partycypacji dzieci do typologii partycypacji opisywanych w literaturze, można skonstatować, że zawarte w nim formy uczestnictwa dzieci plasują się na pięciu szczeblach, od czwartego do ósmego, „drabiny dziecięcej partycypacji” Rogera Harta (1992). Na czwartym szczeblu dzieci wykonują wprawdzie zadania przydzielone przez dorosłych, ale podjęcie tych zadań jest poprzedzone wyjaśnieniem ich istoty. Na piątym szczeblu dorośli konsultują planowane przez siebie inicjatywy z dziećmi. Dzieci rozumieją rolę, jaką pełnią w procesie konsultacji, a ich opinie są brane pod uwagę w dalszych etapach postępowania. Na kolejnych szczeblach mamy do czynienia ze wspólnym podejmowaniem decyzji i z działaniami inicjowanymi, planowanymi i realizowanymi przez dzieci.

Odwołując się do typologii Harry’ego Shiera, można dostrzec zbieżność form uczestnictwa dzieci w modelu zawartym w raportach z formami partycypacji umieszczonymi przez autora na poziomach od trzeciego do piątego. Na kolejnych poziomach dochodzi w coraz większym stopniu do dzielenia się władzą i odpowiedzialnością za proces podejmowania decyzji. Podzielam przy tym opinię wyrażoną przez Shiera (2010a), zgodnie z którą proces uczestnictwa dzieci w życiu społecznym jest złożony i wielowymiarowy, a poziomy i style zaangażowania dzieci są różnorodne i unikatowe.

Ustalenia poczynione w trakcie prowadzonej analizy treści raportów w odniesieniu do czynników wpływających na partycypację dzieci zgodne są ze stanowiskiem innych badaczy wskazujących na istotną rolę takich czynników, jak: kontekst społeczno-kulturowy, wiek dzieci czy sposób konceptualizacji obrazu dzieci i ich miejsca w społeczeństwie (Mason, Bolzan 2010; Tanner 2010; Shier 2010b; Shier i in. 2014). Oddziaływanie tych czynników sprawia, że we współczesnym świecie

w dalszym ciągu od woli dorosłych zależy to, czy i w jakim zakresie dzieci mogą aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności.

Konkluzja

Analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwala na dostrzeżenie rozdźwięku między tradycją przypisywania dzieciom roli pasywnych obiektów oddziaływań opiekuńczych, edukacyjnych i socjalizujących a ujawnioną w raportach zdolnością dzieci do pełnienia roli aktorów społecznych. W opisach rzeczywistych działań podejmowanych przez dzieci w różnych kontekstach społeczno-kulturowych wyraźnie widoczne jest ich dążenie do bycia sprawcami zdarzeń w świecie zdominowanym przez dorosłych. To, co zwraca uwagę w działaniach dzieci i w nich samych, to ich bezinteresowność i troska o wspólne dobro. Uczynienie dzieci zaangażowanymi podmiotami działań związanych z przewyższaniem skutków zmian klimatu należy uznać zatem za wyraz docenienia ich odpowiedzialności, sprawczości i refleksyjności.

Na koniec można zapytać o to, co wynika z oglądu raportów dla systemu edukacji. Jeden z wniosków dotyczy uwzględnienia w procesie edukacyjnym podmiotowego podejścia do dzieci i umożliwienia im autentycznego współuczestnictwa w życiu szkoły. Drugi wniosek odnosi się do konieczności włączenia do programu szkolnego, na wszystkich etapach edukacji, treści związanych ze zmianą klimatu i przewyższaniem jego skutków. Edukacja stanowi bowiem jeden z czynników, które mogą zapobiec pogłębianiu się obecnego kryzysu klimatycznego: *Investing in children and young people's education and engaging them now in adaptation and strategies and technologies for a low carbon future will lead to a greener next generation* (ARTP, s. 14) („Inwestowanie w edukację dzieci i młodzieży oraz angażowanie młodych w proces adaptacji do zmian i w działania na rzecz przyszłości z niskim spalaniem węgla doprowadzi do ukształtowania się pokolenia bardziej zielonego niż obecne”).

Bibliografia

- Back E., Cameron C., Tanner T. (2009). *Children and Disaster Risk Reduction: Taking stock and moving forward*. Children in a Changing Climate Research Report, Institute of Development Studies, dostępny na: www.preventionweb.net/files/15093_12085ChildLedDRRTakingStock1.pdf (otwarty: 12.12.2019).
- Bińczyk E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: PWN.
- Burgess J. UNICEF UK. (2013). *Climate change: children's challenge*, dostępny na: <https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2013/09/unicef-climate-change-report-2013.pdf> (otwarty: 10.12.2019).

- Children in a Changing Climate*. (2009). *A right to participate: Securing children's role in climate change adaptation* (ARTP), dostępny na: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3954/pdf/3954.pdf> (otwarty: 12.12.2019).
- Children in a Changing Climate*. (2015). *Child-centred adaptation: Realising children's rights in a changing climate* (C-CA), dostępny na: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/9995/pdf/5_child_centered_climate_change_adaptation_-_realising_childrens_rights_in_climate_change_adaptation_-_cccc.pdf (otwarty: 10.12. 2019).
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. Tomanek P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hanna R., Oliva P. (2016). *Implications of Climate Change for Children in Developing Countries*. „The Future of Children”, nr 26 (1), s. 115–132.
- Hart R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF, Innocenti.
- IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Core Writing Team, R. K. Pachauri and L. A. Meyer (eds.). IPCC, Geneva, Switzerland, dostępny na: <https://www.ipcc.ch/report/ar5/syr> (otwarty: 9.12.2019).
- Kolbert E. (2016). *Szóste wymieranie. Historia nienaturalna*. Warszawa: WAB.
- Kousky C. (2016). *Impacts of Natural Disasters on Children*. „The Future of Children”, nr 26 (1), s. 73–92.
- Mason J., Bolzan N. (2010). *Questioning understandings of children's participation: applying a cross-cultural lens*. W: *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Percy-Smith B., Thomas N. (red.). London–New York: Routledge.
- Mitchell T., Tanner T., Haynes H. (2009). *Children as agents of change for Disaster Risk Reduction: Lessons from El Salvador and the Philippines*. Children in a Changing Climate Research, Institute of Development Studies, Plan International, dostępny na: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/1300.pdf> (otwarty: 11.12.2019).
- Morrissey I., Mulders-Jones S., Petrellis N., Evenhuis M., Treichel P. (2015). *We Stand as One. Children, Young People and Climate Change*. Plan International Australia, Plan International Youth Ambassadors (WSAO), dostępny na: <https://plan.org.au/-/plan/documents/resources/we-stand-as-one--children-young-people-andclimate-change.pdf> (otwarty: 10.12.2019).
- Peräkylä A. (2009). *Analiza rozmów i tekstów*, tłum. Figiel A. W: *Metody badań jakościowych*. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.). T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Plan International (2010). *Child-Centred Disaster Risk Reduction. Building resilience through participation. Lessons from Plan International* (C-CDRR), dostępny na:

- www.plan-international.org/publications/child-centred-disaster-risk-reduction (otwarty: 12.12.2019).
- Plan International UK. (2009). *Global Warning: Children's Right to be Heard in Global Climate Change Negotiations* (GW), dostępny na: www.childreninachangingclimate.org/uploads/6/3/1/1/63116409/plan_globalwarning_2009.pdf (otwarty: 8.12.2009).
- Popkiewicz M. (2012). *Świat na rozdrożu*. Katowice: Sonia Draga.
- Rapley T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, tłum. Gąsior-Niemiec A. Warszawa: PWN.
- Save the Children. (2010). *Living with disasters and changing climate. Children in Southeast Asia telling their stories about disaster and climate change* (LDCC), dostępny na: https://www.preventionweb.net/files/submissions/15087_Livingwithdisastersweb.pdf (otwarty: 12.12.2019).
- Schmidt G., Wolfe J. (2009). *Climate Change. Picturing the Science*. New York: W.W. Norton & Company.
- Schoch C., Treichel P. (2015). *Child-Centred Climate Resilience: Case studies from the Philippines and Vietnam*. Plan International and Save the Children(C-CCR), dostępny na: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/9180/pdf/cccr_report_high-res_final.pdf (otwarty: 15.12.2019).
- Shier H. (2010a). 'Pathways to participation' revisited. *Learning from Nicaragua's child coffee workers. W: A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. Percy-Smith B., Thomas N. (red.). London–New York: Routledge.
- Shier H. (2010b). *Children as Public Actors: Navigating the Tensions*. „Children & Society”, nr 24 (1), s. 24–37.
- Shier H., Hernandez Mendez M., Centeno M., Arroliga I., Gonzalez M. (2014), *How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lessons from Nicaragua*. „Children & Society”, nr 28 (1), s. 1–14.
- Tanner T. (2010). *Shifting the narrative: Child-led Responses to Climate Change and Disasters in El Salvador and the Philippines*. „Children & Society”, nr 24 (4), s. 339–351.
- UNICEF Office of Research (2014). *The Challenges of Climate Change: Children on the front line*. Innocenti Insight, Florence: UNICEF Office of Research, dostępny na: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ccc_final_2014.pdf (otwarty: 5.12.2019).
- UNICEF. (2015). *Unless we act now. The impact of climate change on children*, dostępny na: https://www.unicef.org/publications/files/Unless_we_act_now_The_impact_of_climate_change_on_children.pdf (otwarty: 10.12. 2019).

CHILDREN FACING THE CLIMATE CHANGE: THE IMAGE OF CHILDREN'S PARTICIPATION IN REPORTS OF INTERNATIONAL NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS

Abstract: Climate change constitutes one of the greatest the challenges mankind currently faces. Everyone bears the consequences of the change, especially children living in the poorest parts of the world. Therefore, international non-governmental organizations undertake actions to adapt the local communities to the changing living conditions they live in. The author makes a reconstruction of the model of the children's participation in those actions based on selected reports of international non-governmental organizations. The qualitative analysis of the contents of the reports applied by the author depicts a model of children's participation which in its basics pertains to the concept of child as the social actor. In this model, children, together with adults and/or alternately with them, take decisions and actions the outcomes of which affect the lives of both individual people and the entire community.

Keywords: climate change; international non-governmental organizations; participation; competency; agency.

ANNA SANECKA*

Wrocław, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0003-3876-2660>

Forum Pedagogiczne

10 (2020) 1

Wpłynęło: 6.01.2020

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.06

DZIECKO W ŚWIECIE WARTOŚCI. SPEKTAKL TEATRALNY JAKO NARZĘDZIE WYCHOWAWCZE

Streszczenie: Celem artykułu jest wskazanie, jak spektakl teatralny może być wykorzystywany jako narzędzie wychowawcze. Wychodząc z założenia, że teatr to nie tylko rozrywka, wskazano, jakie funkcje mogą spełniać przedstawienia teatralne we wczesnej edukacji dzieci. Z analizy wybranych współczesnych dzieł teatralnych wynika, że poruszane są w nich tematy nie tylko ponadczasowe, lecz także aktualne, a wiele z nich dotyka kwestii jeszcze niedawno postrzeganych jako zarezerwowane dla dorosłych; że raczej zadają pytania, niż udzielają odpowiedzi, skłaniają do dyskusji, niż dają jednoznaczne wskazówki. Zaprezentowane przykłady wskazują, że spektakl może stać się odpowiednim materiałem umożliwiającym wprowadzenie dzieci w świat wartości. Dzięki temu teatr wpisuje się w pedagogikę kultury, rozumianą jako wychowanie do wartości oraz pedagogikę aksjologiczną.

Słowa kluczowe: teatr dla dzieci; pedagogika kultury; pedagogika aksjologiczna; wychowanie przez sztukę; wartości.

Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że teatr obecny jest w życiu dzieci na etapie wczesnej edukacji – grupy przedszkolaków czy uczniów klas I–III to *gros* widowni w teatrach dla dzieci. Mimo że sztuka teatralna swymi korzeniami sięga starożytności, pierwsze teatry lalkowe dla dzieci powstawały dopiero na przełomie XIX i XX wieku, kiedy dostrzeżono możliwości dydaktyczne, jakie niesie teatr dla najmłodszych. Ewa Tomaszewska zauważa, że „w XX wieku sztuka powiązana z dzieckiem utworzyła dwie różne formy: sztukę dziecięcą i sztukę dla dziecka. [...] Sztuka dla dziecka jest formą rozmowy pomiędzy dorosłym twórcą a dzieckiem” (Tomaszewska 2014, s. 236). Niniejszy tekst dotyczy sztuki „dla dziecka”.

Grupowe wyjście do teatru to interesujący sposób na przełamanie edukacyjnej rutyny, jednak jego celem nie powinno być spędzenie dnia poza szkołą czy przedszkolem. Z doświadczeń autorki wynika, że dzieci często nie są zainteresowane prezentowanym spektaklem, głośno wyrażają znudzenie czy negatywne opinie

* Dr Anna Sanecka, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Studiów Stosowanych; e-mail: anna.sanecka@gmail.com.

na temat obejranej sztuki albo teatru jako takiego. Często ich dezaprobata jest efektem niedostosowania przedstawienia do wieku widowni, braku wcześniejszego przygotowania do odbioru dzieła teatralnego lub sposobem na ukrycie wzruszenia wywołanego przedstawieniem przed krytycznymi rówieśnikami. Rzeczywistą przyczyną może być też brak zrozumienia przez pedagogów powodów, dla których organizują dzieciom wyjścia do teatru, będący pochodną znikomego zainteresowanie teatrem na gruncie pedagogiki.

Mimo funkcjonującej, na gruncie niemieckojęzycznym, „pedagogiki teatru” z jej specyficznymi zainteresowaniami, sama pedagogika rzadko podejmuje zagadnienia dotyczące teatru (także tego dla dzieci), jego roli w kształtowaniu osobowości i wrażliwości widza oraz oddziaływania edukacyjnego czy wychowawczego. Nieliczni współcześni polscy autorzy odwołują się do piśmiennictwa z lat 60. i 70. XX wieku – złotych lat polskiego teatru współczesnego. Wtedy sztuka dziecięca była ograniczona do spraw „odpowiednich dla dzieci”, a teatralne widowiska zwykle były interpretacjami baśni z jasno wyrażonym morałem. Maria Signorelli pisała, że „dramaturgowie piszący dla dzieci starali się uchronić je przed obrazami negatywnymi, wprowadzając widza w idylliczną atmosferę generalnego szczęścia” (Signorelli 1965, s. 368). Tomaszewska stwierdza, że sztuka dla dzieci jest nowością wynikającą z rozpoznania dzieciństwa jako specyficznego okresu rozwojowego oraz szerszego włączenia sztuki w działania edukacyjne (Tomaszewska 2014, s. 234). Jednak już w latach 60.–70. XX wieku Romana Miller pisała o teatrze adresowanym *stricte* do dziecięcej widowni jako o sztuce, a nie „teatrzyku” czy namiastce prawdziwego teatru (za: Szczepska-Pustkowska, Rodziewicz 2017, 43): o tradycji polskiego lalkarstwa oraz przeżyciach teatralnych i reakcjach dziecięcej publiczności, a także o wpływie teatru na osobowość dziecka, edukacyjnej i terapeutycznej roli teatru oraz o „wychowaniu przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego” (Szczepska-Pustkowska, Rodziewicz 2017, s. 106).

Przez kolejne pół wieku niemal nie powstawały teksty na styku teatru i pedagogiki, chociaż sam teatr dla dzieci zmienił się w tym czasie niewyobrażalnie – z przedstawień opartych na lalkach (o jakich pisała Miller) w stronę spektakli w większości aktorskich; sceniczne adaptacje prozy (głównie baśni, o których pisała Signorelli) zastąpiły dramaty pisane często na zamówienie konkretnych teatrów; z tematów uniwersalnych nacisk został przeniesiony na aktualne. Tematyka spektakli stała się też bardziej poważna i trudniejsza (poznawczo i emocjonalnie) – dla dzieci i towarzyszących im dorosłych.

Teatr, kultura i sztuka w pedagogice

Wiesław Żardecki pisze: „Pedagogika traktuje teatr jako jedną z możliwości optymalnego rozwoju duchowego człowieka, kształcenia kultury osobistej jednostki, pobudzania [...] kreatywności, [...] rozwijania wrażliwości, stymulowania intuicji i wyobraźni, animacji sił twórczych, uczenia myślenia osobistego, umiejętności

rozumienia sytuacji innych ludzi, stawiania pytań pod adresem zewnętrznego świata, zdobywania podstaw oceny moralnej, budowania postaw otwartości i zaangażowania [...] pedagogiczna perspektywa rozpatrywania zagadnień teatralnych zakorzeniona jest w wielu nurtach [...] pedagogiki kultury” (2009, s. 113), i szybko przechodzi do działań animatorów teatru i pedagogiki teatru, co znaczy, że pola zainteresowań pedagogów teatrem są mało precyzyjne. Warto więc określić miejsce kultury, sztuki i teatru we wzajemnie ze sobą powiązanych subdyscyplinach: pedagogice kultury, pedagogice teatru i pedagogice aksjologicznej.

Irena Wojnar umieściła teatr w obszarze kultury artystycznej i kultury *per se*, pisząc, że kultura to „aktywność duchowa człowieka, pewien zakres norm moralnych. Kultura to tyle co właśnie kultura artystyczna, szeroko pojęta sztuka, różne jej dziedziny (literatura, sztuki piękne, muzyka, teatr, kino)” (1984, s. 22). Teatr stanowi więc obszar zainteresowań pedagogiki kultury, której przedmiotem jest „w węższym zakresie edukacja i socjalizacja kulturalna dokonująca się za pośrednictwem działań i wytworów, których normatywność określałaby kultura wysoka, a w szerszym – edukacja i socjalizacja kulturalna, w tym wypadku zwana też kulturową, dokonująca się poprzez uczestnictwo w całokształcie kultury symbolicznej” (Milerski 2009, s. 30). Bogusław Milerski nazywa też pedagogikę kultury „humanistyczną teorią edukacji i socjalizacji kulturalnej” (2010, s. 71) oraz hermeneutyczną nauką dążącą do wskazania „różnorodnych uwarunkowań procesów edukacyjnych w konfrontacji z kulturowymi ekspresjami ludzkiej duchowości” (2014, s. 213). Renata Pater konstatuje zaś: „Współcześni badacze widzą w pedagogice kultury szansę na pełny rozwój osobowości człowieka, kształtowanie jego postaw etycznych – moralnych, estetycznych i politycznych, budowaniu tożsamości, a także pojmowaniu człowieka jako osoby posiadającej najwyższe prawo do godności i wolności” (2011, s. 156).

Jeśli przyjmiemy za *Leksykonem PWN Pedagogika*, że pedagogika kultury jest „kierunkiem [...] ujmującym pedagogikę jako filozofię wychowania”, której przedstawiciele „pod pojęciem kultury rozumieli wszystkie wartościowe [...] treści, które wiążąc się z rozwojem osobowości człowieka nadawały mu sens, jedność i kierunek; wychowanie pojmowali jako proces kształtowania osobowości w oparciu o dobra kultury [...] mający swoją podstawę w zakorzenieniu istot ludzkich w rzeczywistości duchowej” (Śliwerski, Milerski 2000, s. 152–153), to zauważymy, że wszelki udział dzieci w przedsięwzięciach teatralnych ma cel i charakter zakładany przez pedagogów kultury – kształtowanie osobowości, życia duchowego, świata wartości dziecka.

Pedagogika teatru jest pewnym *novum* w polskich teatrach. Marzena Wiśniewska w pedagogice kultury widzi grunt, na którym powstała pedagogika teatru: „jeszcze przed drugą wojną światową w polskiej myśli pedagogicznej i filozoficznej doszły do głosu pierwsze idee wychowania estetycznego i namysłu nad zadaniami oraz wartościami działalności kulturalnej, które po wojnie wyodrębniły się w osobną dyscyplinę – pedagogikę kultury. To przestrzeń wielu inspiracji dla współczesnych

pedagogów teatru” (Wiśniewska 2018, s. 24). Natomiast Katarzyna Kalinowska określa pedagogikę teatru jako „sposób mediowania między twórcą a odbiorcą, między przekazem treściowym a recepcją emocjonalną, między znaczeniem a wrażeniem, wreszcie – między sztuką a życiem” (2018, s. 13).

Mirosława Zalewska-Pawlak wskazuje na obszary pedagogiki, które odnoszą się do sztuki czy teatru, mocno akcentując pedagogikę aksjologiczną: „Sztuka [więc także teatr – A. S.] jako przedmiot rozważań podejmowanych przez pedagogów [...] zawsze zachowywała swoją autonomię artystyczną [...] podstawę działań wychowawczych stanowiły jej wartości estetyczne. Był to warunek [...] wykorzystania jej pozaestetycznych wartości wychowawczych. [...] Sfera wartości wychowawczych, wprowadzanych przez sztukę jest niezwykle bogata i dynamiczna [...] ale zawsze mieści się w kategorii wartości humanistycznych [...] Dla teorii aksjologicznej najważniejszymi są: podmiotowość, wolność, odpowiedzialność, spotkanie i dialog. Podstawy teoretyczne pedagogicznej koncepcji sztuki [...] wskazują na szczególną rolę pedagogiki kultury w ich konstytuowaniu” (2001, s. 196–198).

Wychowanie ku wartościom określane jest jako jedno z najważniejszych zadań wychowawczych (Bursztyn 2015, s. 108). Łącząc pedagogikę kultury z pedagogiką aksjologiczną, Łucja Kabzińska konstatuje: „w refleksji o wartościach mogą być pomocne i inspirujące koncepcje pedagogiki kultury [...] sens poszukiwań pedagogów kultury w zakresie istoty wychowania [...] zawarty jest w rozważaniach na temat istoty człowieczeństwa [...] odwoływanie się do wartości [...] ogólnoludzkich, wizji lepszego świata, lepszych wzorów osobowych” (2001, s. 71).

Artykuł *Odniesienia aksjologiczne działań teatralnych* rozpoczyna stwierdzenie umieszczające teatr jako taki w obszarze pedagogiki aksjologicznej: „Teatr jest jednym z obszarów rzeczywistości społecznej, gdzie człowiek spotyka się z wartościami poprzez ich doświadczanie, tworzenie i przeżywanie” (Turlejska 1997, s. 95). Wartości uobecniane przez teatr to „wartości duchowe, do których zalicza się wartości estetyczne, poznawcze i moralne”, które „pojawiają się wyłącznie w zasięgu życia duchowego człowieka” (Morszczyńska, Morszczyński 2010, s. 65). Także Milerski podkreśla aksjologiczny charakter kultury, pisząc, że jej „wytwory [...] są [...] ważne edukacyjnie ze względu na walor normatywności” (2010, s. 84).

Teatr jako obszar edukacji nie tylko estetycznej

Na tle znikomego zainteresowania teatrem na gruncie pedagogiki znaczące wydaje się podjęcie kwestii edukacyjnej roli teatru w teatrologii: „Od wieków wykorzystywano teatr do celów dydaktycznych. [...] Tak jak wykład, obowiązkowa lektura i teatr stanowił element edukacji” (Hausbrandt 1983, s. 87). W zakresie wychowawczo-poznawczych funkcji teatru Andrzej Hausbrandt umieszcza problemy ideowe (np. religijne czy filozoficzne), moralne, oświatowe oraz te związane z objaśnianiem świata i miejsca w nim człowieka. Natomiast funkcje kathartyczne dotyczą psychiki widza, np. aktualizacji emocji i przeżyć, które nie mogą być zrealizowane

w życiu codziennym (1983, s. 14). Podkreśla też różnicę między „edukowaniem dla teatru” i „edukowaniem przez teatr” (Hausbrandt 1983, s. 80). Pierwsze bliższe jest pedagogice teatru i animacji kulturalnej. Drugie dotyczy wychowywania przez sztukę: „nie wzorce i gotowe rozwiązania, a katalog pytań [...] stanowią [...] wyraz edukacyjnej działalności teatru. [...] Teatr nie jest Mesjaszem [...] wznoszącym kamienne tablice [...] przykazań. Może natomiast wychowywać swą publiczność w nawyku myślenia o potrzebie stosowania kategorii etycznych w życiu, może służyć propozycjami w tym względzie” (Hausbrandt 1990, s. 237).

Teatr, będąc sztuką widowiskową, bywa postrzegany jako środek oddziaływania i edukacji jedynie estetycznej. Jak pisze Zalewska-Pawlak, „w określeniu relacji sztuka – wychowanie niezwykle cenne dla pedagogów były odniesienia do estetyki” (2001, s. 198). Takie postrzeganie zubaża zakres możliwości wychowawczych teatru. Anna Asyngier-Kozieł pisze: „teatr stanowi sztukę tworzoną przez człowieka, dla człowieka i o człowieku” (2003, s. 119). Określenie „o człowieku” ma ważne znaczenie dla oddziaływań na najmłodszą widownię, oznacza bowiem dwie perspektywy – bohaterem sztuki jest człowiek (we współczesnych przedstawieniach dla dzieci coraz mniej jest bohaterów zwierzęcych, a coraz więcej ludzkich, z którymi widzom łatwiej jest się utożsamić), ale teatr „o człowieku” mówi też o ludziach tworzących widownię – o ich uczuciach, postawach, refleksjach i przeżyciach. Wydarzenia prezentowane na scenie pozwalają dziecku zrozumieć nie tylko otoczenie, lecz także siebie. To czyni teatr obszarem edukacji nie tylko estetycznej, lecz także społecznej, emocjonalnej czy etycznej. Tak przedstawia teatr i jego oddziaływanie Asyngier-Kozieł, pisząc: „Różnorodne uczucia i doznania towarzyszące dziecku podczas oglądania przedstawień [...] świadczą o niezwykłym bogactwie przeżyć artystycznych, mających aspekt intelektualny, moralny, społeczny, estetyczny, zabawowy, kompensujący i terapeutyczny” (2003, s. 121, 123). Mieszając swobodnie dwa obszary istnienia teatru w życiu dziecka (odbiór spektakli przez dzieci oraz dziecięce działania teatralne), omawiana autorka wyraża także pogląd bliski autorce niniejszego artykułu, że „źródłem bogatych i różnorodnych przeżyć jest dla dziecka oglądanie gotowych widowisk teatralnych” (Asyngier-Kozieł 2003, s. 124). Także Signorelli (1965, s. 367, 368, 370) określa kilka pozaestetycznych obszarów wychowawczych sztuki teatralnej, stwierdzając, że edukacja teatralna, wzmacniając rozumienie i odczuwanie, wpływa na wszystkie dziedziny życia dziecka, poszerza horyzont umysłowy, kształtuje światopogląd, charakter i wolę oraz całość osobowości. Ta sama autorka upomina się o teatr wychowawczy, czyli taki „który mając na celu zorientowanie dziecka w podstawowych problemach życiowych i zaszczepienie zasad moralnych, uwzględnia specyficzne cechy psychiki dziecięcej” (Signorelli 1965, s. 369). Wychowawcza rola teatru zaznacza się także w obszarze społeczno-tożsamościowym: „jeżeli teatr przedstawia nieskończony świat ludzkich namiętności i przeznaczeń, jeżeli istnieje możliwość usłyszenia ze sceny głosów wyrażających nasze najgorętsze przeżycia, jeżeli, być może, właśnie dzięki scenie można usłyszeć tętno życia kraju, epoki, cywilizacji” (Signorelli 1965, s. 365). Signorelli wskazuje

na te elementy spektaklu teatralnego, które mają szczególną moc wychowawczą: bohatera przedstawienia i śmiech. Znaczenie bohatera polega na możliwości utożsamienia się z nim i zobaczenia w jego historii własnych losów, a także na „rozszerzaniu życiowych doświadczeń dziecka; umożliwia mu zakosztowanie wzruszeń wynikających z włączenia w życie i doświadczenia bohaterów” (1965, s. 368). To daje dziecku poczucie, że może – naśladować bohatera – rozwiązać swoje problemy. Signorelli nazywa bohatera „jednym z najlepszych wychowawców” (1965, s. 369). Odnośnie do śmiechu stwierdza jego ogólną wartość wychowawczą, wskazując też na konkretne oddziaływania: zawiera elementy krytycyzmu, rozwija inteligencję i zdolność myślenia, wyostrza poczucie rzeczywistości oraz kształtuje charakter, co czyni go podstawą humanistycznego, moralnego i umysłowego wychowania (Signorelli 1965, s. 370). I chociaż autorka konstatuje fakt szczególnego wyczulenia dzieci na moralizatorstwo: „mały widz [...] otwarcie odrzuca banalne komedyjki i opowiadania sceniczne o wyraźnej tendencji wychowawczej” (Signorelli 1965, s. 366), to jednoznacznie stwierdza, że „dzieło przeznaczone dla młodzieży¹ powinno służyć za przewodnik i [...] koniecznie zawierać treść moralną” (Signorelli 1965, s. 366), a zatem służyć także, a może przede wszystkim wychowaniu aksjologicznemu.

Sfery oddziaływania teatru

Choć spojrzenie na teatr i sam teatr zmieniały się na przestrzeni wieków, stałe pozostały zarówno funkcje, jak i obszary oddziaływania teatru. Mieszczą się one w szerszym obszarze oddziaływania sztuki, mając jednak specyfikę wynikającą z faktu, że teatr łączy w sobie elementy innych sztuk, a przede wszystkim konstytuuje się w obecności publiczności. Teatr jest działaniem społecznym, spotkaniem aktora z widzem i „dopiero poprzez wywołanie odpowiednich przeżyć u odbiorców mogą się spełnić artystyczne i wychowawcze zamierzenia twórców widowiska teatralnego” (Tyszkowa 1966, s. 112).

Najstarsze określenie celów oddziaływania teatru odsyła nas do funkcji starogreckiej tragedii, wyrażonej w *Poetyce*: „przez wzbudzenie litości i trwogi doprowadza do „oczyszczenia” [katharsis] tych uczuć” (Arystoteles 1983, s. 17). Współcześnie cele te są postrzegane inaczej i wielorako, a pewną ich systematykę przedstawia Hausbrandt, określając obszary, na które teatr wpływa: wrażliwość estetyczną, sprawność intelektualną, ciekawość, analizowanie z nowej perspektywy zjawisk znanych, konstruowanie analogii, tworzenie więzi egzystencjalnej z innymi ludźmi oraz lepsze ich rozumienie, odkrywanie zasady mnożących się pytań i potrzeby poszukiwania kolejnych odpowiedzi, akceptację różnych wariantów rzeczywistości, krytyczny stosunek do przedstawianych racji oraz rozwijanie umiejętności posługiwania się symbolami (1990, s. 242–243). Autor wskazuje też, że wśród zadań teatru pierwsze miejsce zajmuje edukacja moralna, która ma „dawać przykłady (ale

1 Autorka stosuje zamiennie określenie dziecięcej widowni – dzieci i młodzież.

nie gotowe formułki, lecz jakby obrazki, ilustracje [...] [...] by po zakończonym spektaklu każdy mógł sam już i na własną rękę, zbrojny tą szczególną edukacją, dawać sobie radę w życiu” (Hausbrandt 1983, s. 82).

Maria Tyszkowa pisała: „Dziecko wczesnie staje się wrażliwe na grę, także sceniczną [...] jest szczególnie wrażliwe na oddziaływanie tych elementów ludzkiej kultury, która opiera się na uczuciowości i wyobraźni: na baśń, na sztukę i literaturę. [...] Sztuka teatralna zaspokajając pewne aktualne potrzeby psychiczne dziecka, modeluje zarazem jego wyobrażenia o świecie, ludziach i sobie samym, rozwija wrażliwość, porządkuje i pomaga scalić doświadczenia indywidualne, dostarcza wzorów postępowania” (1969, s. 35–36). Tyszkowa wskazała na 9 obszarów oddziaływania sztuki teatralnej na dziecko: 1. Odświętność wyjścia do teatru oraz wspólnego przeżywania przedstawienia; 2. Czynny odbiór widowiska – aktywna obserwacja, współoddziaływanie aktorów i publiczności, przeżywanie oglądanych zdarzeń; 3. Przeżywanie perypetii niedostępnych w realnym życiu i kompensowanie potrzeby nowych doznań i doświadczeń; 4. Poszerzanie wiedzy o świecie, ludziach i sobie samym jako realizowanie funkcji poznawczej; 5. Wyzwalanie z konfliktów, oczyszczanie ze stresu i mobilizacja do aktywnego przewycięzania problemów przez podobieństwo własnych przeżyć do losów scenicznych bohaterów; 6. Wzmacnianie motywacji do działania i modelowanie drogi własnego rozwoju i przyszłego postępowania w oparciu o losy bohaterów przedstawienia; 7. Kształtowanie gustu i wrażliwości estetycznej i moralnej dziecka; 8. Rozwijanie i poszerzanie zakresu uczuć dziecka oraz ekspresji emocji; 9. Uspołecznianie psychiki dziecka przez wspólne z innymi oglądanie spektaklu, współodczuwanie z bohaterami scenicznymi oraz wychodzenie poza własny egocentryzm (1969, s. 36). Wiele z nich zachowuje aktualność, a niektóre nawet zyskały na znaczeniu na tle innych rozrywek czy mediów oddziałujących na najmłodszą widownię. Ważne i aktualne jest np. kształtowanie wrażliwości moralnej dzieci, które na co dzień mają do czynienia z grami komputerowymi, opisywanymi jako „dynamiczna strzelanka” i formującymi raczej postawy kultu siły i kultury wojny niż społecznie pożądaną kulturę pokoju².

Jak zauważa Asyngier-Kozieł: „Teatr [...] chce odgrywać coraz istotniejszą rolę w życiu współczesnego człowieka (dziecka), chce wpływać na jego postępowanie i uczucia, pragnie kształtować i jednocześnie zaspokajać określone jego potrzeby duchowe. Teatr jest sztuką sceniczną, która uczy żyć, tłumaczy życie, objaśnia je i komentuje. Oddziałując na całą osobowość dziecka, teatr zaspokaja jego «potrzeby intelektualne, ekspresyjne, emocjonalne i estetyczne»” (2003, s. 121). Także Julia A. Sienkiewicz-Wilowska wskazuje na podobne obszary wychowawczego oddziaływania teatru, stwierdzając, że „oglądanie sztuk teatralnych odgrywa istotną

2 Agnieszka Piejka opisuje budowanie pokoju jako jedno z najważniejszych zobowiązań edukacyjnych, a właśnie sztukę traktuje jako narzędzie „kształtowania człowieka (...) i ukierunkowywania dokonujących się w nim zmian” (Piejka 2015, s. 119).

rolę we wspieraniu rozwoju dzieci. Choć szczególnie ważne są te zadania, które są związane ze wspieraniem rozwoju społecznego i emocjonalnego, teatr w istotny sposób poszerza również wiedzę kulturową i możliwości poznawcze dziecka” (2013, s. 5) i przedstawia katalog obszarów w rozwoju dzieci, na które może wpływać teatr: społeczny, emocjonalny, kształtowanie empatii, poznawczy, moralny oraz kulturowy. Rozwój społeczny polega na scenicznej prezentacji sytuacji i relacji społecznych, postaw, zachowań czy ról społecznych, a także konsekwencji wypełniania różnych ról. Emocjonalne oddziaływanie teatru oparte jest na możliwości poznania stanów emocjonalnych, umiejętności odczytywania emocji innych ludzi, wczucia się w emocje bohaterów, a także emocjonalnym odreagowaniu własnych przeżyć, ponieważ „sztuka stanowi źródło poznania rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej. Dziecko poszerza swoją wiedzę o świecie, ludziach i sobie samym” (Asyngier-Kozieł 2003, s. 131). Rozwój poznawczy związany jest z bezmiarem tematyki poruszanej w spektaklach oraz możliwością poznania różnych konwencji teatralnych. Ponadto teatr „kształci spostrzegawczość, pamięć i myślenie, a także umiejętność kojarzenia spraw pozornie odległych” (Asyngier-Kozieł 2003, s. 131). Prezentowane w spektaklach wzory postaw i wzorce etyczne przyczyniają się do rozwoju moralnego, kształtowania umiejętności humanistycznych oraz wrażliwości na wartości i normy. Przedstawienie może być sposobem przekazania systemu wartości oraz kształtowania postaw dzieci. Rozwój kulturowy wynika z wykorzystania w teatrze wielu innych elementów (np. bajek czy muzyki) danej kultury regionalnej czy narodowej, zatem pozwala młodym widzom zapoznać się z tradycją kulturową oraz uczy ich określonego kodu kulturowego.

Spektakl teatralny w wychowaniu do wartości

Wizyta w teatrze z przedszkolakami czy dziećmi klas młodszych jest pewnego rodzaju okazją edukacyjną czy wychowawczą, a sam spektakl nauczyciel może potraktować jako „coś, co pobudzi dziecięcą wrażliwość zmysłową, co zaintryguje dzieci, przyciągnie ich uwagę, obudzi ciekawość i zainteresowanie tym, co będzie treścią projektowanych okazji” (Gawlicz, Zwiernik, 2014, s. 195). Wyjście na spektakl (a nie do teatru – to ważna różnica) staje się „punktem wyjścia” do zdobycia przez dziecko nowej wiedzy i umiejętności lub po prostu pretekstem do rozmowy o wartościach. Takie wykorzystanie przedstawienia teatralnego doskonale współgra ze specyfiką teatru jako miejsca, w którym nie daje się gotowych recept i wskazówek, nie moralizuje się, lecz raczej zachęca się do dyskusji. Z tego powodu teatr jest z jednej strony medium bardziej wymagającym dla nauczycieli czy rodziców, z drugiej – wpisującym się w dialogiczny i emancypacyjny charakter wychowania. Pozwala też na dotknięcie trudnych tematów w sposób przyjazny i dostosowany do dziecięcej wrażliwości oraz nienarzucającą prezentację społecznie preferowanych wartości, postaw i zachowań.

Tomaszewska zauważa, że w kontekście oddziaływania wychowawczego teatru przeznaczonego dla dzieci pojawia się „pytanie o tematykę, jaką powinno poruszać się w czasie artystycznej rozmowy z dziećmi. Istnieje fałszywe mniemanie, że wiele tematów jest zbyt poważnych i trudnych dla odbiorcy dziecięcego i należy je pomijać, zwracając uwagę przede wszystkim na dydaktyczne treści i morały [...]”. W rzeczywistości dzieci nurtują te same pytania, co dorosłych [...] są to najczęściej pytania dotyczące kondycji człowieka, życia i śmierci, dobra i zła, miłości przyjaźni, zdrady, problemu lojalności” (2014, s. 237). W tym miejscu warto przedstawić kilka spektakli, których tematyka i treść pozwalają na podjęcie z dziećmi rozmów na temat wartości moralnych, duchowych, ludzkich. Pochodzą one z repertuaru dwóch polskich teatrów, których ofertę można postrzegać jako zaangażowaną nie tylko w działalność rozrywkową czy artystyczną, lecz także społeczną czy etyczną. Wszystkie są przykładami współczesnej dramaturgii dziecięcej z obszaru edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przeznaczone są dla widzów w wieku od 5 do 9 lat, a powstały na zamówienie konkretnego teatru.

Spektakl Teatru Animacji w Poznaniu „Ja, bałwan”³ to przedstawienie o przyjaźni, a także umiejętności mówienia o niej i wyrażania uczuć; o cieszeniu się życiem, aby przeżyć tyle, ile się da; o odchodzeniu i o tym, jak je przyjąć; jak przygotować się do odejścia kogoś bliskiego, jak mu w tym towarzyszyć, jak się pożegnać, wcześniej przeżywając razem najważniejsze chwile oraz o tym, że pewne sprawy są w życiu nieuniknione.

„Odd i Luna”⁴, spektakl Wrocławskiego Teatru Lalek, jest opowieścią o Innym, o tym, że bycie Innym, odróżniającym się od ogółu, prowadzi do zamknięcia się przed ludźmi, do samotności, a także o znaczeniu spotkania z inną istotą dla zmiany życia/w życiu, o roli dialogu (o roli języka i możliwości zrozumienia innej osoby), oraz o tym, że poznanie Innego jest najlepszym sposobem na akceptację własnej inności.

Także „Odłot”⁵ poznańskiego Teatru Animacji to spektakl o inności i o tym, że różnice nie muszą być źródłem konfliktu; o odpowiedzialności za przyjaciela i o tym, że wymarzone miejsce nie musi okazać się idealne. O otwartości (lub jej braku) w stosunku do przybyszów oraz o tożsamości narodowej (lokalnej) i kwestii jej zawłaszczania.

Spektakl WTL „Yemaya – Królowa Mórz”⁶ jest opowieścią o wojnie, która niszczy dotychczasowy porządek, o uchodźstwie i niebezpieczeństwie związa-

3 Dokładny opis fabuły spektaklu oraz informacje na temat jego realizatorów dostępne są na stronie internetowej Teatru Animacji w Poznaniu, <https://teatranimacji.pl/spektakl/ja-bawan/>.

4 Zob. https://www.teatrlalek.wroclaw.pl/pl/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=163.

5 Zob. <https://teatranimacji.pl/spektakl/odlot/>.

6 Zob. https://www.teatrlalek.wroclaw.pl/pl/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=63.

nym z ucieczką, o dwóch światach, które niekoniecznie pokojowo współistnieją; o ludzkim okrucieństwie, ale także o pełnej nadziei miłości ojca do syna, której nie przeszkadza nawet brak wzajemnego zrozumienia.

Spektakl Wrocławskiego Teatru Lalek „Piekło–Niebo”⁷ porusza kwestie nagłej śmierci mamy bohatera i konieczności zaakceptowania tej sytuacji; pogodzenia się ze stratą; niezgody na trudne życiowe wydarzenia; dążenia do realizacji marzeń. A także porusza temat matczynej miłości, która nie zawsze pozwala dostrzec, że dziecko dorasta; przebaczenia, które zawsze jest wartością; potrzeby akceptacji nieuniknionego; buntu, wytrwałości w działaniu i gotowości do stawienia czoła przeciwnościom (nawet jeśli w spektaklu przybierają one postać Boga); potrzeby samodzielnego myślenia. Wbrew temu, co piszą twórcy spektaklu w internecie, spektakl ten mówi również o tym, że matki nie zawsze „dają radę” i że mają do tego prawo.

Spektakl Teatru Animacji „Opowieści z niepamięci”⁸ stanowi pretekst do zastanowienia się nad pamięcią i jej rolą w życiu człowieka i społeczności; mówi o odchodzeniu z pamięci i powodach tego oraz o sposobach na zatrzymanie uciekających wspomnień; o znajomości własnego historyczno-kulturowego dziedzictwa i pamięci o nim; o indywidualnym poświęceniu dla dobra wspólnego, a także o zmianach klimatycznych oraz o ludzkiej odpowiedzialności za powierzoną nam Ziemię.

Zaprezentowane powyżej spektakle odwołują się do moralnych, społecznych, duchowych wartości i prowokują do rozmowy o nich. Poruszają zagadnienia często uważane za nieodpowiednie dla dzieci. Jednak teatralni twórcy uznają, że medium, jakim dysponują, jest właściwe do podjęcia tych tematów w dialogu z najmłodszymi. Nie ulega wątpliwości, że nie wszystkie spektakle dzieci powinny oglądać w towarzystwie koleżanek i kolegów z grupy/klasy, nie wszystkie tematy powinny poznawać pod opieką nauczyciela. Tematyka niektórych spektakli wymaga rodzinnego wyjścia do teatru, a potem – podjęcia rozmowy na te ważne tematy, znalezienia wraz z dzieckiem odpowiedzi na pojawiające się pytania.

Wnioski, czyli po co teatr dla dzieci i dziecięca widownia w teatrze?

W *Lecie Muminków* Tove Jansson napisała, że „teatr jest najważniejszą rzeczą na świecie, gdyż tam pokazuje się ludziom, jakimi mogliby być, jakimi pragnęliby być, choć nie mają na to odwagi, i jakimi są” (Jansson 2006, s. 116). To zdanie pozycjonuje teatr w obszarze kształtowania osobowości człowieka, oddziaływań wychowawczych i aksjologicznych.

7 Zob. https://www.teatrlalek.wroclaw.pl/pl/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=16.

8 Zob. <https://teatranimacji.pl/spektakl/opowiesci-z-niep/>.

Z pedagogicznej perspektywy to nie jakość teatru jest najważniejsza⁹. Najważniejsze jest oddziaływanie teatru na motywacje, wyznawane wartości i wynikające z nich przyszłe zachowania dziecięcych widzów. Na taki bardziej pedagogiczny wymiar edukacji teatralnej i wychowania przez teatr wskazuje Hausbrandt, pisząc: „teatr ukazując los człowieka w czasie i przestrzeni jest ważkim elementem humanizującym – co może jest najistotniejszym czynnikiem edukacji, jakiej winniśmy wszyscy nieustannie być poddawani” (1990, s. 243).

Od jakości teatru dla najmłodszych, jego przemyślanego i celowego wykorzystania w procesach edukacyjnych i wychowawczych, od teatralnej edukacji aksjologicznej zależy bowiem nie tylko kształt kultury przyszłości. Zależy też kształt i humanistyczna twarz przyszłego świata i zamieszkujących go ludzi.

Bibliografia

- Bursztyn M. (2015). *Znaczenie wartości w wychowaniu dziecka*. W: *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym – perspektywy i problemy*. Karbowniczek J., Błasiak A., Dybowska E. (red.). Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Gawlicz K., Zwiernik J. (2014). *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci w: Poprzez praktykę do profesjonalizmu: przygotowanie do zawodu nauczyciela*. W: Kutrowska B., Pereświat-Sołtan A. (red.). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Hausbarnadt A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hausbarnadt A. (1990). *Elementy wiedzy o teatrze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Jansson T. (2006). *Lato Muminków*, Szuch-Wyszomirska I. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Kabzińska Ł. (2001). *Aksjologiczne aspekty wychowania w polskiej pedagogice kultury*. W: *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Ostrowska U. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kalinowska K. (2018). *Kulturowy entourage pedagogiki teatru*. W: *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*. Czarnota-Misztal J., Szpak M. (red.). Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Kazimierczak Sz. (2015). *Teatralna inicjacja*. Dostępny na: http://www.teatr-pismo.pl/przeglad/1265/teatralna_inicjacja (otwarty: 30.01.2019).

9 O nią upomina się Szymon Kazimierczak, gdy pisze: „w znacznym stopniu od jakości dzisiejszego teatru dla dzieci i edukacji teatralnej może zależeć jakość i kształt kultury w przyszłości” (2015, s. 16).

- Milerski B. (2009). *Pedagogika kultury: zagadnienie teoretycznej tożsamości*. W: *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencja dla teorii i praktyki*. Gajda J. (red.). Kraków: Impuls.
- Milerski B. (2010). *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika tom 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Śliwerski B. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milerski B. (2014). *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika 1. Podręcznik Akademicki*. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). Warszawa: PWN.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morszczyńska U., Morszczyński W. (2010). *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: *Dziecko w świecie wartości. Część pierwsza. Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Dymara B. (red.). Kraków: Impuls.
- Signorelli-Volpicelli M. (1965). *Wychowujące znaczenie teatru*. W: *Wychowanie przez sztukę* Wojnar I. (wybór, wstęp, red.). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Tomaszewska E. (2014). *W poszukiwaniu nowego teatru dla dzieci*. W: *Sztuka-edukacja-kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*. Szuścik U., Linkiewicz E. (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Turlejska B. (1997). *Odniesienia aksjologiczne działań teatralnych*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Kułokowicz T., Nowak M. (red.). Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tyszkowa M. (1966). *Niektóre problemy recepcji widowiska teatralnego przez dzieci*. „Przegląd Psychologiczny”, z. 12, s. 112–139.
- Tyszkowa M. (1969). *Recepcja sztuki teatralnej przez dzieci*. „Nowa Szkoła”, z. 3, s. 35–36.
- Wiśniewska M. (2018). *W stronę polskiego modelu pedagogiki teatru w: Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*. Czarnota-Misztal J., Szpak M. (red.). Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Wojnar I. (1984). *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Żardecki W. (2009). *Wprowadzenie do wiedzy o teatrze dla pedagogów*. W: *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*. Bobrowicz W. (red.). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zakład Pedagogiki Kultury.

A CHILD IN THE WORLD OF VALUES. THEATRICAL PERFORMANCE AS AN EDUCATIONAL TOOL

Abstract: This article is to indicate how and in which areas a theatrical performance can be used as an educational tool. Starting with the assumption that a play is not only entertainment, it is pointed out what other functions can be fulfilled by theatrical performances in early childhood education. The content of selected contemporary theatrical

works shows that they not only deal with universal but also very up-to-date subjects, and many of them touch upon issues that, until recently, have been perceived as adult only; that they ask questions rather than give answers, encourage discussion rather than provide clear guidance. The presented examples of performances for children indicate that theatre may become a suitable material to introduce children to the world of values. Thanks to this, the theatre fits into the pedagogy of culture understood as value-based education and axiological pedagogy.

Keywords: theatre for children; cultural pedagogy; axiological pedagogy; education through art; values.

KATARZYNA BŁAŻEJWSKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0003-2793-3276>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 19.12.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.07

PRACA DOMOWA UCZNIÓW W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie: Artykuł traktuje o pracy domowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Dokonano przeglądu literatury pedagogicznej dotyczącej pracy domowej, koncentrując się na cechach, funkcjach, celach, rodzajach oraz sposobach jej zadawania. Sformułowanych zostało również kilka wniosków dotyczących zadawania pracy domowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: praca domowa; edukacja; edukacja wczesnoszkolna.

Ostatnie lata przyniosły wiele zmian w systemie polskiej edukacji. Zmieniło się również spojrzenie na funkcjonowanie ucznia w tym systemie. Uczeń stał się podmiotem nauczania. Obecnie coraz częściej poruszany jest temat roli zadawanej uczniowi pracy domowej. Mimo że MEN już w 1992 roku wycofało się z centralnego sterowania szkołami, a szkoły regulują swoje działania za pomocą statutów, to nadal rzadko znajdują się w nich zapisy dotyczące pracy domowej. Coraz więcej rodziców jest przeciwnych zadawaniu dzieciom pracy do domu, często cały proceder nazywany jest wręcz, w ekstremalnych przypadkach, ograniczaniem swobód obywatelskich dziecka. Rodzice uważają, że ich prawa rodzicielskie są również w ten sposób ograniczane – nie mają możliwości spędzania czasu ze swoimi dziećmi w sposób inny niż odrabianie pracy domowej.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić dwa podejścia do znaczenia pracy domowej:

1. tradycyjne – uznające pracę domową za bardzo istotny element procesu kształcenia;
2. nowsze (oparte na wynikach najnowszych badań) – podkreślające, że wykonywanie zadań w domu nie ma wpływu na postępy w nauce.

W oparciu o literaturę przedmiotu rozważania w niniejszym artykule skoncentrowano na istocie pracy domowej oraz próbie odpowiedzi na pytania: (1) Jakie

* Mgr Katarzyna Błażejewska, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: k.blazejewska@uksw.edu.pl.

problemy dotyczące pracy domowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej są poruszane w literaturze pedagogicznej?; (2) Jakie są argumenty za i przeciw zadawaniu pracy domowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?; (3) Jakie wnioski wynikają z przeprowadzonych analiz?

Praca domowa, jej cechy i funkcje w świetle literatury klasycznej

Praca nauczyciela podczas zajęć szkolnych „wymaga [...] uzupełnienia i wzbogacenia przez inne formy. Jedną z takich form jest praca domowa uczniów; tradycyjny składnik systemu szkolnego” (Okoń 2003, s. 330). Praca domowa to „uzupełnienie i ciąg dalszy pracy lekcyjnej”, który „umożliwia [...] pogłębienie i utrwalenie wiedzy ucznia, [...] wdrożenie go do samodzielności w myśleniu i posługiwaniu się wiedzą, w realizowaniu zadań twórczych” (Okoń 2003, s. 330). Jan Zborowski (1955) zwraca uwagę na znaczenie dydaktyczno-wychowawcze pracy domowej: pozwala utwalić i uzupełnić materiał, przygotowuje do samokształcenia, rozwija indywidualne zainteresowania, zdolności twórcze, uczy wytrwałości, odwagi, systematyczności. Czesław Kupisiewicz (1980, s. 196) także uznaje ją za „integralną część prowadzonego przez szkołę i na terenie szkoły procesu nauczania–uczenia się”. Renata Reclik (2005, s. 138) przyjmuje, „że praca domowa to zharmonizowane z treściami programowymi oraz odpowiadające indywidualnym możliwościom ucznia i wykonywane przez niego w domu zajęcia szkolne, których celem jest z jednej strony rozszerzanie, pogłębianie i utrwalanie treści programowych, z drugiej zaś rozbudzanie inicjatywy i indywidualnych zainteresowań oraz wdrażanie do samokontroli, samooceny i samokształcenia”. Wincenty Okoń (2007) oraz Elżbieta Miodek (1988) podkreślają, że celem pracy domowej jest przede wszystkim przygotowanie do samodzielnego myślenia. Władysław Puślecki (2005a, s. 791) uważa, że celem pracy domowej są „oczekiwane osiągnięcia edukacyjne ucznia, będące rezultatem jej realizacji” i wyróżnia trzy dziedziny charakteryzujące cel pracy domowej:

1. uczuciowo-wolicjonalne – to zespół cech osobowościowych ucznia (motywacja, odpowiedzialność, satysfakcja z wykonanej pracy, systematyczność i obowiązkowość), określających jego podmiotowość, charakteryzujących jego dążenia, stosunek do siebie samego i otaczającego go świata oraz wpływających na skuteczność nauki domowej;
2. instrumentalno-adaptacyjne – charakteryzują ucznia od strony intelektualno-sprawnościowej (wiedza, rozumienie, umiejętności, doświadczenie, nawyki);
3. transgresyjno-emancypacyjne – dające szansę na krytyczne ocenianie i twórcze przekraczanie a nie tylko utrwalanie obowiązujących w programach szkolnych schematów myślenia i działania.

Według Haliny Kozak (1984, s. 26), praca domowa ma trzy podstawowe funkcje: „powtarzanie i utrwalanie wiadomości i umiejętności zdobytych w szkole,

pogłębianie i rozszerzanie ich oraz praktyczne wykorzystanie zdobytych umiejętności”. Kupisiewicz (1980, s. 196), wymienia pięć funkcji pracy domowej:

- „opanowanie w drodze samodzielnej pracy w domu określonych wiadomości, stanowiących podstawę do przerabiania w szkole pod kierunkiem nauczyciela nowych zagadnień [...]”;
- utrwalenie materiału przerobionego na lekcji;
- zebranie pomocy szkolnych [...]”;
- ukształtowanie u uczniów określonych umiejętności i nawyków w drodze samodzielnego ćwiczenia;
- rozwijanie samodzielności myślenia i działania przez wykonywanie zindywidualizowanych zadań teoretycznych i praktycznych w zakresie wykraczającym poza materiał programowy danego przedmiotu, ale przystosowanym do możliwości poszczególnych uczniów”.

Ryszard Więckowski (1983, s. 164) mówi o czterech podstawowych rodzajach pracy domowej w klasach młodszych:

1. „gromadzenie materiałów niezbędnych do pracy szkolnej;
2. prowadzenie obserwacji i eksperymentów,
3. ćwiczenia utrwalające materiał opracowany w toku nauki szkolnej,
4. ćwiczenia związane z kształtowaniem nawyków samodzielnej pracy umysłowej w warunkach domowych”.

Józefa Bałachowicz (2006) wskazuje na upodmiotowienia szkolnego uczenia się i konstruktywnego nauczania. Programy nauczania powinny sięgać do prywatnej wiedzy dziecka, osobistych kompetencji i potencjału w tworzeniu integracji z kulturą, pobudzać aktywność ucznia. Według autorki, „pedagogika wczesnoszkolna, a następnie praktyka pedagogiczna powinny podjąć głębiej zadania wynikające z paradygmatu «kształcenia dla rozwoju». Chodziłoby o rozwijanie kompetencji związanych z przygotowaniem do całościowego uczenia się” (2006, s. 14). W związku z bardzo szybkim rozwojem cywilizacji szkoła musi też podjąć problematykę „rozwoju małego człowieka w kontekście ograniczania relacji bezpośrednich z drugim człowiekiem na rzecz relacji pośrednich, za pomocą środków technicznych” (Bałachowicz 2006, s. 15).

Wraz z postępem i zmianami cywilizacyjnymi zmienia się szkoła i jej podejście do różnych kwestii, w tym pracy domowej. Barbara Dudel (2007, s. 157) podkreśla, że okres edukacji wczesnoszkolnej to okres, „w którym samodzielna działalność ucznia powinna kształtować poczucie radości z uczenia się, satysfakcji z samodzielnego dochodzenia do rozwiązania, oczekiwanego efektu, budzić wiarę we własne siły. Ważne jest, aby dziecko opanowało nawyk samodzielnej pracy, podstawowe umiejętności uczenia się, korzystania z różnych źródeł wiedzy”.

Merrill Harmin (2005) zaleca przy zadawaniu pracy domowej, aby dać uczniom możliwość wyboru: liczby zadań, rodzaju materiału do opanowania, prac wymagających różnej ilości czasu na ich wykonanie. Zaleca też pobudzanie uczniów do samodzielnego formułowania zadań. Według autora przyniesie to długofalowe

korzyści, m.in. poczucie odpowiedzialności za swoje decyzje. Proponuje sprawdzanie prac domowych w parach lub większych grupach, zachęca do rozmowy z uczniami i do zadawania zadań zupełnie innych od tych wykonywanych na lekcji.

Anna Kołodziej i Bernadeta Niesporek-Szamburska (2009, s. 5) zwracają uwagę na fakt, że „uczeń poznaje rzeczywistość przede wszystkim poza lekcją, klasą, szkołą”. W związku z tym, jeśli praca domowa jest odpowiednio zaplanowana, to przygotowuje do samokształcenia. Według autorek praca domowa powinna spełniać następujące kryteria:

- być zaplanowana;
- mieć określony cel (najlepiej ustalony z uczniami, wpływa wtedy na motywację wewnętrzną);
- łączyć różne zadania;
- wpływać na udoskonalenie lekcji (podczas planowania);
- być zindywidualizowana;
- dawać możliwość wyboru zadań, aktywności twórczej oraz nauczania się czegoś nowego;
- opierać się na określonych zasadach;
- być wyjaśniona, sprawdzona i zrecenzowana (Kołodziej, Niesporek-Szamburska 2009).

Irena Adamek (1997) oraz Krystyna Duraj-Nowakowa (1998), omawiając opisane w literaturze przedmiotu zasady zadawania pracy domowej, zwracają uwagę na fakt, że może być ona zadana na każdym etapie lekcji.

Czy należy zadawać pracę domową?

Alphie Kohn (2018) krytykuje powszechne podejście do pracy domowej. Wysuwa argumenty dotyczące stresu, jakim jest praca domowa dla rodziców i dla dzieci, podkreśla znaczenie konfliktów rodzinnych powstających przy jej odrabianiu oraz brak czasu na inne zajęcia. Zwraca uwagę na mniejsze zainteresowanie nauką w przypadku stosowania prac domowych. Powołuje się na badania, które wykazały brak wpływu pracy domowej na lepsze wyniki w nauce. Obala pogląd dotyczący wpływu pracy domowej na rozwijanie w uczniach umiejętności zarządzania czasem i odpowiedzialności – twierdząc, że zależy to od wieku i osobowości dzieci. Uważa, że wykonywanie pracy domowej samo w sobie nie nauczy dzieci uczyć się, tylko odrabiać pracę domową (nazywa to błędnym kołem). Zauważa niebezpieczeństwo związane z samodyscypliną – według niego może ona skutkować pracoholizmem A. Kohn (2018) twierdzi, że powszechne jest ignorowanie dowodów na brak skuteczności zadań domowych, często nawet wysuwa się wnioski sprzeczne z wynikami. Ale czy rzeczywiście A. Kohn jest przeciwnikiem zadawania pracy domowej? Uważa, że praca domowa powinna być zadawana tylko wtedy, gdy ma szansę być wartościowa i korzystna dla większości uczniów. Zadań powinno być mało, ale wysokiej jakości. Proponuje zadania takie jak: rozmowa z rodzicami, eksperymenty, czynności

wykonywane wspólnie z rodziną (gry, krzyżówki, czytanie na głos). Twierdzi także, że uczniowie powinni mieć wpływ na rodzaj i ilość pracy domowej. Powinni móc decydować o czasie oddania pracy, wyborze tematu. Najlepiej, żeby mieli szansę wypowiedzieć się, czy w ogóle robienie danego zadania wydaje im się sensowne i korzystne. Według niego praca domowa powinna być kreatywna i samodzielnie przygotowana przez nauczyciela, co sprzyja indywidualizacji. Zachęca do włączenia rodziców w proces zadawania prac domowych, kładzie nacisk na wspólne podejmowanie decyzji. Kwestionuje jednak wartość kontrolowania i oceniania tego, co uczniowie zrobili – skupić należy się na wspólnym wyjaśnianiu i przyglądaniu się temu, co uczniowie przygotowali, a nie na karaniu za błędy (jest ono niedopuszczalne). Autor zwraca uwagę na to, że za nauczanie odpowiedzialni są nauczyciele w szkole, a nie rodzice w domu. Według niego dzieci, które nie spędziły długiego czasu na wykonywaniu pracy domowej, będą bardziej wypoczęte i będą lepiej pracować następnego dnia na lekcjach (Kohn 2018).

Jesper Juul (2014) przytacza wnioski z badań przeprowadzonych w szkołach duńskich i stwierdza, że „odrabianie zadań w domu jest kontrproduktywne i hamuje postępy w nauce, zamiast je wspierać” (Juul 2014, s. 48). W związku z oporem szkół do rezygnacji z prac domowych autor zwraca uwagę na konieczność przekazania odpowiedzialności za prace domowe uczniom.

John Hattie (2005) dokonał syntezy pięciu metaanaliz dotyczących pracy domowej. Jego zdaniem zebrane dane są jednoznaczne. Wynika z nich, iż „wpływ zadawania i odrabiania prac domowych jest niewielki, a w przypadku szkół podstawowych zupełnie nikły” (Hattie 2015, s. 36). Autor uważa, że ten wniosek powinien skłonić nauczycieli do zmiany podejścia do prac domowych.

Praca domowa w edukacji wczesnoszkolnej

Tematyce pracy domowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej swoje prace poświęcili: H. Kozak (1984), I. Adamek (1997), B. Dudel (2007), K. Duraj-Nowakowa (1998), ale temat rozpatrują dogłębnie przede wszystkim W. Puślecki (2005b) i R. Reclik (2005).

W. Puślecki (2005b) na podstawie badań własnych zwraca głównie uwagę na fakt, że zadawane prace domowe nie mają charakteru zintegrowanego, lecz przedmiotowy. Najczęściej nauczyciele zadają prace z edukacji polonistycznej (49,7 proc.) i matematycznej (17,3 proc.). Istotną rolę pełni systematyczna kontrola odrabianych prac domowych, ich omówienie oraz poprawa błędów umożliwiająca usuwanie braków na bieżąco. Sprawdzając ją regularnie, wdrażamy uczniów do systematyczności. B. Dudel (2007) podkreśla, że należy uwzględnić samodzielność ucznia i jego pomysłowość.

Często nauczyciele zadają uczniom do domu naukę czytania tekstu. Budzi to sprzeciw rodziców, którzy uważają, że szkoła przenosi obowiązek nauczania na nich. Należy jednak pamiętać, że czytanie i pisanie to najważniejsze umiejętności

nabywane w klasach I–III. Bez systematycznej pracy, ćwiczenia i utrwalania, także w domu, uczeń może mieć duże problemy w ich opanowaniu. Regularne czytanie pozwala nauczyć się czytać poprawnie, płynnie, biegłe i wyraziście. W klasie liczącej 20–25 uczniów nauczyciel nie jest w stanie poświęcić każdemu uczniowi tyle czasu, ile potrzebuje on na głośne czytanie. Codzienne natomiast, trwające kilka minut, wspólne z rodzicami głośne czytanie może stać się miłym zwyczajem oraz momentem na zadawanie pytań i wymianę myśli dotyczących czytanego tekstu. Te rozważania potwierdzają wyniki badań – 19,3 proc. sposobów sprawdzania prac domowych stanowi czytanie tekstu zadanego do domu (Puślecki 2005b). Pozostałe sposoby sprawdzania prac domowych (m.in. odpytywanie, zbieranie prac) są zdecydowanie mniej popularne.

Nauczyciele stosują pięć sposobów zadawania pracy domowej:

1. narzucanie;
2. oferowanie wyboru;
3. wspólne ustalanie;
4. inicjatywę oduczniowską;
5. propozycje fakultatywne.

Niestety, w 85,1 proc. przypadków nauczyciele narzucają pracę domową, czyli uczniowie nie mają wpływu na proces dydaktyczno-wychowawczy (Puślecki 2005b).

W. Puślecki (2005b) zwraca również uwagę na to, że zadania, które nauczyciele zadają dzieciom, mogą być:

1. poprawne – zawsze trzeba określić cel pracy domowej, uchwycić jej związek z lekcją odbytą lub przyszłą. Należy wziąć pod uwagę poziom rozwoju uczniów i ich umiejętności w celu indywidualizowania prac domowych, które pozwolą osiągnąć sukces każdemu uczniowi, pobudzą go do zdobywania wiedzy;
2. ogólnikowe – mało konkretne;
3. zadane *ad hoc* – praca domowa nie może mieć przypadkowego charakteru. Musi być zaplanowana i przemyślana. Nie można zadawać kolejnego zadania (które zazwyczaj jest trudniejsze od poprzednich) lub tego, czego nie zdążyliśmy zrobić na lekcji;
4. zadania priorytetowo-tradycyjne – mające stałą formę;
5. niby zadania domowe – prośba o przyniesienie określonych rzeczy lub wykonanie czynności.

Z badań W. Puśleckiego (2005b) wynika, że najczęściej nauczyciele zadają zadania poprawne (42,8 proc.) oraz priorytetowo-tradycyjne (28,7 proc.). Niestety, aż 9,2 proc. zadań jest zadawanych *ad hoc*. Także badania Bogumiły Dudzińskiej (2003) wskazują na niepokojący fakt zadawania do domu ćwiczeń, których uczniowie nie zdążyli wykonać na lekcji.

W. Puślecki (2005b) określił typy zadań zależne od ich celów:

1. utrwalające nabytą wiedzę;

2. rozwijające umiejętności i nawyki („żadnej umiejętności [...] nie osiągnie się bez systematycznych i rozłożonych w czasie ćwiczeń”) (2005b, s. 44);
3. transgresyjne;
4. praktyczne;
5. gromadzenie odpowiednich przedmiotów przydatnych w czasie zajęć szkolnych.

Badania B. Dudzińskiej (2003) wykazały, że zadawane prace domowe najczęściej służą ćwiczeniu sprawności, narzucają sposób pracy, lecz nie uczą samodzielności. Także według badań W. Puśleckiego (2005b), 61,6 proc. prac domowych koncentruje się wokół rozwijania umiejętności i nawyków – czytania, pisania, rysowania i obliczania. Praktyka szkolna pokazuje, że spora część dzieci ma niską sprawność manualną, zaburzenia grafomotoryczne. Bez ćwiczeń nie nauczą się pisać, nie nauczą ręki prawidłowego chwytu, nie będą mogły pisać dłużej bez zmęczenia czy nawet bólu ręki. Litery nie będą kształtne, prawidłowo połączone i jednolicie pochylone. Pismo nie będzie czytelne i estetyczne. Ćwiczeniami doskonalącymi sprawność manualną są: obrysowywanie, rysowanie po śladzie, według wzoru i samodzielnie, łączenie kropek, prowadzenie linii, kreskowanie – wszystko to, co jest wstępem do nauki pisania. Na początku klasy I zadaje się prace domowe usprawniające te umiejętności. Poza sprawnością w pisaniu, ćwiczenie pisania liter utrwala w pamięci wygląd poszczególnych liter pisanych. Czytanie jest podstawową umiejętnością zdobywaną przez uczniów w klasach I–III i może decydować o ich przyszłych osiągnięciach i sukcesach szkolnych. Tylko regularne ćwiczenie pozwala nauczyć uczniów czytania poprawnego, płynnego, biegłego i wyrazistego. To wskazuje na konieczność zadawania zadań rozwijających umiejętności i nawyki.

Według badań R. Reclik (2005), 90,1 proc. prac domowych służy powtórzeniu i utrwaleniu wiadomości. Takie zadania są oczywiście konieczne na tym etapie nauczania. Nauczyciele dużą wagę przywiązują do zadawania zadań rozwijających samodzielność i twórczość myślenia (drugie miejsce), najmniejszą do obserwacji i eksperymentów (Reclik, 2005). W. Puślecki (2005b) zauważa, iż mimo nacisku kładzionego przez programy nauczania na twórczość i kreatywność uczniów oraz na doświadczenie, takie zadania stanowiły tylko 9,2 proc. wszystkich zadań domowych. Rozbieżność wyników wynika zapewne z faktu, że zespół W. Puśleckiego (2005b) obserwował zajęcia i oceniał sytuacje zaistniałe, R. Reclik (2005) natomiast badała opinie nauczycieli.

Wnioski wynikające z badań W. Puśleckiego (2005b) nie są zbyt optymistyczne – w większości przypadków praca jest narzucana przez nauczyciela, 28,5 proc. zadań jest niezaplanowanych lub nic niewnoszących do procesu nauczania, a większość z nich koncentruje się wokół utrwalania wiedzy i rozwijania umiejętności. Brakuje zadań praktycznych i twórczych. Założenia kształcenia zintegrowanego są jasne – proces edukacyjny należy traktować całościowo. Dotyczy to wszystkich elementów wchodzących w skład tego procesu, także prac domowych. Wyniki badań wskazują, że jedynie 18,8 proc. prac domowych było bezpośrednio powiązanych z tematem

dnia, pośrednio 40,3 proc. (Puślecki 2005b). R. Reclik (2005) zwraca również uwagę na przeważający przedmiotowy charakter pracy domowej – co dziesiąty nauczyciel integruje różne treści, najczęściej język polski z przyrodą lub muzyką.

Wnioski końcowe i konkluzje pedagogiczne

Mimo dosyć jednoznacznych wniosków płynących z najnowszych badań dotyczących pracy domowej żaden autor nie mówi wprost o potrzebie zaprzestania zadawania prac domowych uczniom na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki wcześniejszych badań (Puślecki 2005b; Reclik 2005) wskazują na potrzebę zadawania prac domowych. Myślę, że właśnie ze względu na niezmienny od lat, mimo reform, charakter prac domowych, powinniśmy skoncentrować się przede wszystkim na pytaniach, jakie zadania należy proponować do realizacji w domu uczniom na poziomie edukacji wczesnoszkolnej i w jaki sposób powinny być one realizowane, aby praca domowa ujmowana była holistycznie i spełniała swoją podstawową funkcję – przygotowywała do samokształcenia. W literaturze przedmiotu brakuje podpowiedzi i konkretnych rozwiązań dla nauczycieli. Ogólne wytyczne można znaleźć w literaturze klasycznej. Pozycje z przełomu wieków, odnoszące się do zmiany sposobu nauczania i wprowadzenia programu zintegrowanego, pomijają ten aspekt lub powtarzają metody za klasykami. Przewodniki metodyczne proponują pewne rozwiązania, jednak nadal większość proponowanych zadań ma charakter przedmiotowy. Mimo badań ogólnych, wskazujących na niewielki wpływ zadawania prac domowych na efekty nauczania w szkole podstawowej, brakuje konkretnych propozycji, czym je zastąpić, w przypadku chociażby potrzeby wyćwiczenia podstawowych umiejętności, takich jak czytanie i pisanie. Ponadto, jak zwraca uwagę B. Dudel (2007), ten etap, w szczególności okres klasy III, charakteryzuje zaangażowanie i obowiązkowość, które warto wykorzystać w procesie nauczania, w tym przy zadawaniu prac domowych.

Przyjmując za podstawę badania przeprowadzone przez W. Puśleckiego¹, w połączeniu z teorią zawartą w literaturze dydaktycznej i pedagogicznej oraz z doświadczeniem własnym, można sformułować kilka wniosków dotyczących zadawania pracy domowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczyciele powinni traktować proces edukacyjny holistycznie, a co za tym idzie, praca domowa powinna być zgodna z celem lub celami oraz tematem dnia, winna służyć zrozumieniu materiału, utrwaleniu wiedzy, szczególnie tej, którą uczniowie będą umieli wykorzystać w różnych sytuacjach i dzięki której będą umieli rozwiązywać różnorakie problemy. Powinna doskonalić umiejętności, rozwijać zainteresowania, pomysłowość oraz pozytywny stosunek do pracy, kształtować umiejętność samodzielnego, krytycznego myślenia, uczenia się, uczyć

1 W. Puślecki badał rzeczywistość szkolną na początku XXI wieku. Autor wziął pod uwagę zmiany, jakie dokonały się w edukacji, zmiany programowe oraz ówczesną rzeczywistość szkolną.

samosdoskonalenia, samodyscypliny, samokontroli, samooceny, lepszej organizacji czasu, odpowiedzialności, rozwijać motywację do uczenia się, wiarę we własne siły, zainteresowania oraz stwarzać możliwość wszechstronnego rozwoju, przede wszystkim zdolności twórczych. Obok zadań koniecznych, utrwalających umiejętności twórcze, rozwijających kreatywność, myślenie dywergencyjne, samodzielność w myśleniu, uwzględniających zainteresowania dzieci, istnieją również zadania poświęcone zagadnieniom, których uczniowie nie opanują, bez ich ćwiczenia, jak czytanie i pisanie – najważniejsze umiejętności nabywane w klasach I–III. Powyżej opisane cele będą spełnione, jeśli praca zostanie zintegrowana z edukacją szkolną, przemyślana i zaplanowana. Lekcja i praca domowa „stanowią organicznie powiązaną całość procesu kształcenia” (Kujawiński 1990, s. 13). Zadany temat powinien być atrakcyjny i winien zawierać elementy twórcze. Dzieci w wieku 7–10 lat zapamiętują to, co je zainteresuje. Nauka powinna być dla nich pewnego rodzaju przygodą.

Zawsze trzeba uwzględniać indywidualność i niepowtarzalność uczniów, ich potrzeby i możliwości, oraz indywidualizować pracę domową. Można zaproponować zadania na dwóch–trzech poziomach. Dzieci powinny mieć możliwość wyboru metod i technik pracy. Praca domowa nie powinna być zadawana za karę. Ważne jest również wytłumaczenie zadanej dzieciom do domu pracy. Polecenia powinny być jasne, zrozumiałe dla wszystkich uczniów. Co ważne, zadania powinny być łatwiejsze od tych wykonywanych na lekcji. Praca domowa będzie pogłębiała wiedzę, rozwijała umiejętności oraz przygotowywała do samokształcenia, jeśli zostanie dopasowana przede wszystkim pod względem ilości (zadając dzieciom w klasie I do napisania kilka linijek nowo poznanej litery, nie należy zadawać tyle samo linijek nowo poznanej cyfry) oraz treści. W klasie I powinna zajmować do 30 minut, w klasie III – do godziny. Zawsze też należy sprawdzić pracę domową – nie po to, aby karać za błędy, lecz żeby poznać możliwości i umiejętności dziecka. Jeśli praca będzie oceniona prawidłowo, z uwzględnieniem wszystkich funkcji oceny opisowej, to uczeń i jego rodzice będą wiedzieli, co dziecko już umie, a nad czym powinno jeszcze popracować.

Być może obecny sprzeciw wobec prac domowych wiąże się ze sposobem ich zadawania. Biorąc za podstawę osobiste doświadczenia w tym zakresie, uważam, że istnieje potrzeba proponowania uczniom twórczej pracy domowej. Pracując z dziećmi, zawsze się starałam, aby praca domowa była jednocześnie celowa i atrakcyjna dla dzieci. Zazwyczaj były to krótkie, interesujące ćwiczenia, często w innej formie niż podczas zajęć lekcyjnych. Realizowały jednak cel, który mieli osiągnąć uczniowie. Dostosowywałam ją do zainteresowań klasy – gdy uczniowie lubili kolorować, częściej zadawałam kolorowanki z obrazkiem związanym z tematem dnia, z działaniami lub trudnościami ortograficznymi. Grupie lubiącej gry planszowe proponowałam układanie gier na lekcjach, a w domu – wymyślanie dalszych losów bohaterów (gry, opowiadania) lub strategii. Uczniowie klasy III przygotowywali prezentacje, albumy – pisali samodzielnie, sami wykonywali ilustracje – a niezbędna pomoc rodziców odbierana była jako możliwość wspólnego poszukiwania informacji i ciekawostek na dany temat. W domu dzieci hodowały

pleśń i opisywały zaobserwowane zmiany. Dokonywały codziennych obserwacji pogody, zmian temperatury, ciśnienia (na barometrach, które konstruowaliśmy w szkole). Pracę domową omawialiśmy w miłej atmosferze, bez karania za błędy.

Istotną kwestią jest „wykorzystywanie na lekcjach [...] rezultatów pracy domowej oraz wykorzystywanie efektów lekcji w pracy domowej” (Kujawiński 1990, s. 13). Jeśli zadajemy uczniom do wykonania jakiś projekt, doświadczenie – pozwólmy pochwalić się dzieciom efektami, spostrzeżeniami przed całą klasą, a wiedzę praktyczną, którą uzyskały, wykorzystujemy przy każdej okazji. Pozwólmy porównywać im swoje obserwacje. Zadawajmy takie prace domowe, aby dziecko nie odczuwało bezcelowości działań.

W. Puślecki (2005b) podkreśla znaczenie świadomości rodziców w odniesieniu do roli, jaką odgrywa zadana dzieciom praca domowa. Powinni zorganizować dziecku warunki do pracy – odpowiednie miejsce w domu oraz czas. Optymistyczne są wyniki badań mówiące, że 68,1 proc. badanych ma swój pokój lub wydzielony kąciok do nauki. Ogromny wpływ na uczenie się przez dziecko samodzielności ma atmosfera pracy (powaga, niezakłócanie ciszy) i zainteresowanie rodziców nauką.

Według badań prowadzonych w 2004 roku przez Annę Winiarczyk (2007–2008), rodzice uważają, że ich pomoc w odrabianiu lekcji jest niezbędna głównie ze względu na niedostateczne wytłumaczenie pracy domowej przez nauczyciela. Kwestia ta jest też poruszana przez B. Dudzińską (2003), która zwraca uwagę na pośpiech podczas zadawania pracy domowej i niewyjaśnianie przez nauczycieli proponowanych zadań. Konieczne jest więc wytłumaczenie rodzicom, że powinni naprowadzać, zadawać pytania pomocnicze, a nie tylko wykonywać zadania za dzieci. Utrudnieniem w procesie nabywania przez uczniów przede wszystkim umiejętności czytania i pisania może być także pogląd niektórych rodziców, że codzienne odrabianie pracy domowej powoduje brak czasu wolnego dla rodziny, a w domu dzieci nie powinny pracować, tylko odpoczywać.

Szkoła i dom powinny się uzupełniać. Rodzice powinni interesować się zarówno sukcesami, jak i porażkami swoich pociech. Dzięki zainteresowaniu rodziców dzieci podtrzymują zapał do nauki, uczą się obowiązkowości i pilności. W obecnych czasach często tylko dzięki pracy domowej i poświęceniu jej uwagi rodzice wiedzą, czego dzieci obecnie się uczą. Czytając wypowiedzi rodziców, niechętnie patrzących na zadawanie pracy domowej swoim dzieciom, można zauważyć, że najczęściej podają oni argumenty mówiące o antypatii uczniów wobec pracy domowej. Dawno już potwierdzono, że najbardziej skuteczna jest nauka oparta na wewnętrznej motywacji, gdy dzieci są nią autentycznie zainteresowane, a nie wtedy, gdy każdego dnia są zmuszane do odrabiania pracy domowej, a za niewykonanie jej są karane. Jak wynika z badań (Puślecki, 2005b), u 87,5 proc. uczniów motywacja jest zewnętrzna (polecenie nauczyciela), 68,7 proc. – oczekuje uznania. Niestety, tylko 36,9 proc. badanych wskazało na chęć lepszego opanowania jakiegoś zagadnienia. Ciekawy jest fakt, że aż 31,1 proc. uczniów wskazało na zamiłowanie do odrabiania prac domowych! Wyniki te wskazują na to, że uczniowie raczej lubią prace domowe,

mimo iż zazwyczaj dominującym czynnikiem jest motywacja zewnętrzna, często połączona z innymi argumentami.

Moim założeniem było omówienie istoty pracy domowej, jej cech, funkcji i celów na podstawie literatury przedmiotu. Nie należy zapominać też o nauczycielach, którzy są jednym z trzech ogniw edukacji, obok uczniów i ich rodziców. Ogniwem, które ma właściwie decydujący głos w sprawie zadawania pracy domowej. To od nich zależy, czy praca domowa będzie zadawana i jaka ona będzie. Uważam, że temat jest bardzo obszerny i wymaga pogłębienia. W świetle najnowszych badań i odkryć naukowych podejście do edukacji, w tym do tematu pracy domowej, powinno się zmienić. Jak bowiem wskazują wyniki badań R. Reclik (2005), charakter pracy domowej nie zmienił się od kilkudziesięciu lat.

Bibliografia

- Adamek I. (1997). *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls.
- Bałachowicz J. (2006). *Wczesna edukacja dziecka – problem teoretyczne i praktyczne. Rola wczesnej edukacji w rozwoju człowieka*. W: Bałachowicz J., Kowalska A. (red.). *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Cooper H. *Synthesis of Research on Homework*, dostępny na: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40892227/el198911_cooper.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dinwitiatie_povesti.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191210%2Fus-east-1%2Ffs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191210T093518Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=of3331e884d28b43d61acbf10b25a6eebbd1421fd3c266e8c267d2b54b1475 (otwarty: 27.06.2019).
- Denek K. (2001). *Pierwszy etap reformowania systemu edukacji w Polsce*. W: Moroz H. (red.). *Edukacja w reformowanej szkole*. Kraków: Impuls.
- Drozd E. (1999). *Zadawanie do domu*. „Edukacja i Dialog”, nr 9, s. 58–63.
- Dudel B. (2007). *Praca domowa – krok do samokształcenia w klasie III*. W: Piwowarski R. (red.). *Dziecko sukcesy i porażki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dudzińska B. (2003) *Praca domowa w procesie edukacji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, s. 37–40.
- Duraj-Nowakowa K. (1998). *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*. Kraków: Impuls
- Harmin M. (2005). *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?* Warszawa: CEO Civitas.
- Hattie J. (2015). *Widoczne uczenie się nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Biblioteka Szkoły Uczącej się.
- Juul J. (2014). *Kryzys szkoły*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.

- Kohn A. (2018). *Mit pracy domowej*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kołodziej A., Niesporek-Szamburska B. (2009). *Konteksty i uwarunkowania zadań domowych*, cz. II cyklu: *O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kozak H. (1984). *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kujawiński J. (1990). *O nową jakość pracy lekcyjno-domowej*. „Życie Szkoły”, nr 1, s. 13–20.
- Kupisiewicz C. (1980). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Miodek E. (1988). *O problemach pracy domowej ucznia klas I–III*. „Chowanna”, nr 1, s. 48–54.
- Niemierko B. (2014). *Uczeń odrabia pracę domową*. „Nowa Szkoła”, nr 2, s. 29–30.
- Nowik J. (2013). *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo NOWIK.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.
- Puślecki W. (2005a). *Praca domowa ucznia*. W: Pilch T. (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Puślecki W. (2005b). *Praca domowa najmłodszych uczniów*. Kraków: Impuls.
- Więckowski R. (1983). *Nauka domowa dziecka w młodszym wieku szkolnym*. „Życie szkoły”, nr 3.
- Reclik R. (2005). *Rola i miejsce pracy domowej w kształceniu zintegrowanym*. W: Ratajczak Z. (red.). *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Reclik R. (2007). *Praca domowa uczniów w młodszym wieku szkolnym między teorią a praktyką*. W: Siwek H. (red.). *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*. Katowice–Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Winiarczyk A. (2007-2008). *Praca domowa uczniów klas początkowych w opinii rodziców*. „Nauczanie początkowe”, nr 2, s. 60–67.
- Wujek T. (1969). *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. Warszawa: PZWS.
- Zborowski J. (1955). *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*. Warszawa: PZWS.

STUDENTS' HOMEWORK IN EARLY SCHOOL EDUCATION

Abstract: The article is about homework in early childhood education. A review of the pedagogical literature on homework has been carried out, focusing on features, functions, objectives, types and ways of giving it. Several conclusions have also been formulated, regarding homework at the early childhood education level.

Keywords: objectives; functions and features of homework; early school education.

EWA KOCHANOWSKA*

Bielsko-Biała, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0003-0183-1239>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 12.11.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.08

WYMIARY PROFESJONALIZMU NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI Z PERSPEKTYWY KANDYDATÓW DO ZAWODU

Streszczenie: Nowe wyzwania generowane pod adresem edukacji nauczycielskiej w kontekście dynamicznych zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej i technologicznej stawiają w coraz to nowym świetle kwestie profesjonalizmu nauczyciela. Celem niniejszego opracowania jest próba rekonstrukcji sposobów rozumienia profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji i jego wymiarów z perspektywy kandydatów do zawodu. Koncepcja badań opiera się na założeniu, że w konstruktywistycznie zorientowanej edukacji nauczycielskiej kluczową rolę odgrywa rozpoczynanie kształcenia od rekonstrukcji potocznych przekonań kandydatów na pedagogów na temat wybranych obszarów edukacji. Ujawnienie sposobów konceptualizowania i oceny profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji przez osoby rozpoczynające studia pedagogiczne pozwala na planowanie sposobów wykorzystania ich wiedzy potocznej na ten temat oraz na przewidywanie kierunków kształcenia w toku studiów. Tekst opiera się na analizie jakościowej wypowiedzi pisemnych studentów rozpoczynających studia w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Uzyskane wyniki badań, wskazujące na dominujący w wypowiedziach instrumentalny, „zamknięty” i oparty na paradygmacie nauczania sposób postrzegania profesjonalizmu nauczyciela pracującego z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, pozwala na określenie koniecznych kierunków zmian w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Słowa kluczowe: profesjonalizm nauczyciela; edukacja wczesnoszkolna, przekonania potoczne, kandydaci do zawodu nauczyciela.

Wprowadzenie – wokół profesjonalizmu nauczyciela

Zmieniający się świat generuje nowe wyzwania pod adresem edukacji nauczycielskiej, która w rozumieniu pedeutologii współczesnej jest „procesem wielostronnym, interdyscyplinarnym, wielofunkcyjnym i długofalowym, rozwijającym osobowość i postawy, ściśle związanym z bliskim i dalszym środowiskiem, z transformacją

* Dr hab. Ewa Kochanowska, profesor AT-H, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej; e-mail: ekochanowska@ath.bielsko.pl.

systemową oraz z globalnymi i polskimi wyzwaniami cywilizacyjnymi” (Banach 1996, s. 9). Dyskusja na temat pożądaných i oczekiwanych od nauczyciela kompetencji i jego profesjonalizmu przybiera na sile zwłaszcza w ostatnim czasie w związku z kolejnymi zmianami wdrażanymi w procesie ich kształcenia. Kategoria zmiany na stałe wpisana jest jednak w proces przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela i w kolejne etapy jego rozwoju zawodowego w ramach doksztalcania i doskonalenia kompetencji. Ponadto, jak pisze Joanna M. Łukasik: „nauczyciel każdego dnia doświadczca zmiany w sytuacjach dydaktycznych, wychowawczych, jest świadkiem niepowtarzalności i zmienności, w pewnym sensie również nieprzewidywalności doświadczeń w przestrzeni własnej pracy zawodowej i równocześnie jest inicjatorem i promotorem zmiany” (2015, s. 43). Jako „osoba poddawana ciągłym bodźcom ze środowiska społeczno-edukacyjnego, funkcjonująca w świecie dyskursu” (Sikora 2016, s. 73), nauczyciel projektuje i realizuje własną aktywność pedagogiczną, formułuje przekonania na jej temat pozwalające mu na subiektywną interpretację rzeczywistości, zakłada określoną koncepcję ucznia, a tym samym wskazuje sposób, w jaki interpretuje proces uczenia się (Grochowalska 2012).

W kontekście złożoności, kompleksowego i zmiennego charakteru pracy nauczyciela (Potulicka 2016), rodzą się pytania: jak kształcić nauczycieli, aby umieli sprostać stawianym im dzisiaj i w przyszłości zadaniom? W czym wyraża się istota profesjonalizmu współczesnego nauczyciela? W rozważaniach polskich pedeutologów (Dróżka 2010; Gołębnik 1998; Kwiatkowska 2008; Lewowicki 2007; Mizerek 1999; Potulicka 2015) na temat nurtów i orientacji edukacji nauczycielskiej oraz profesjonalizmu nauczyciela, jak i w zagranicznych koncepcjach wyznaczających współczesne kierunki kształcenia nauczycieli, takich jak: humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli A.W. Combsa i in. (1978), refleksyjnej praktyki Donalda Schöna (1983), profesjonalnego artyzmu Delli Fish (1988), transformatywnego intelektualisty Henry’ego Giroux (1988) czy np. mądrego nauczania Allana Feldmana (1997), zaznacza się wyraźnie odejście od technicznej racjonalności jako podstawy przygotowania zawodowego nauczyciela na rzecz samoświadomości i refleksji jako wyznacznika profesjonalizmu. Autorzy wymienionych koncepcji są zgodni, że profesjonalizm nauczyciela wymaga przededefiniowania w kierunku większej refleksyjności, introspekcji, głębokiego wglądu w każdą interakcję z uczniem (Copinathan 2008). Zmieniające się cele zawodu nauczyciela wyznaczają nową wersję jego profesjonalizmu, opartą na możliwości ciągłego samokształcenia, radzeniu sobie z różnicami oraz na dochodzeniu do zgody podczas współpracy koleżeńskiej, w relacjach z uczniami, rodzicami i w czasie kontaktów pozazawodowych (Nixon i in. 1997).

Joanna Madalińska-Michalak (2014) zwraca uwagę na dwie perspektywy w podejściu do profesjonalizmu nauczyciela. Pierwsza koncentruje się na działaniu nauczyciela i pełnionych przez niego rolach, zaangażowaniu oraz przestrzeganiu określonych standardów pracy i wymogów etyki zawodowej. W ramach drugiej perspektywy przedmiotem zainteresowania czyni się status zawodowy nauczycieli,

prestiż, ich wykształcenie i fachowe przygotowanie absolwentów studiów pedagogicznych do wykonywania pracy. Próbę połączenia obu perspektyw stanowi wizja nauczyciela, którego charakteryzuje nie tyle fachowość na wzór zawodów technicznych i nie zespół czynności społecznie użytecznych, wymagających od nauczyciela odpowiedniej wiedzy i umiejętności, ile przede wszystkim spełnianie – poprzez długotrwały proces kształcenia i przygotowania oraz doskonalenia zawodowego – wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych.

W ogólnym znaczeniu **profesjonalizm** rozumiany jest jako „fachowość, biegłość w wykonywaniu jakiegoś działania, znajomość rzeczy odnosząca się do spełniania wysokich standardów wykonywania zawodu, w zgodzie z wszystkimi regułami sztuki, jakie się na niego składają. Reguły te odnoszą się do wieloaspektowej wiedzy teoretycznej i praktycznej, jaka tworzy zestaw kompetencji warunkujących optymalne wywiązywanie się z podejmowanej roli zawodowej” (Kwaterna 2015, s. 29). Na gruncie nauk społecznych pojęcia profesjonalizmu i profesji odnoszone są często tylko do wybranych zawodów, które charakteryzują się określonym zestawem cech posiadanych/reprezentowanych przez grupę, wśród których wymienia się (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2015):

- przynależność do profesji, poprzedzoną długotrwałym, teoretycznie ugruntowanym i specjalistycznym wykształceniem;
- podległość normom etycznym;
- pracę profesjonalistów służącą dobru wspólnemu;
- autonomię wykonywania zawodu w odniesieniu do klientów i instytucji (kontrola m.in. standardów kształcenia i udzielanie dostępu do wykonywania zawodu);
- traktowanie profesjonalisty jako eksperta, który posiada naukowe i praktyczne kompetencje;
- połączenie profesjonalistów w samorządne organizacje zawodowe, stojące na straży obrony interesów grupy.

Wymienione wyżej cechy odnoszą się także do zawodu nauczyciela. Profesjonalizm nauczycielski sam w sobie „jest swoistego rodzaju wartością, o którą warto zabiegać, gdyż pozwala on na zmianę nie tylko profesjonalnej kultury edukacyjnej nauczycieli, ale także zewnętrznego wizerunku profesjonalizmu w dziedzinie publicznej oświaty” (Madalińska-Michalak 2016, s. 300). Postrzegany jest i definiowany w kontekście różnych konstruktów teoretycznych, z których każdy wskazuje na jego odmienne fundamentalne wartości (Melosik 1995). Na podstawie analizy współczesnych podejść w dyskursie wokół profesjonalizmu, Bogusława Dorota Gołębnik i Beata Zamorska stwierdzają: „Przegląd współczesnych podejść do profesjonalizmu, prowadzić może do wrażenia, jak niewiele, w gruncie rzeczy, w stosunku do dyskursu z minionego wieku, tu się zmieniło. Ciągłe mamy do czynienia ze zmaganiem się dyskursu zarządzania z dyskursem autonomii i etyczności. Z drugiej jednak strony, nie sposób nie dostrzec i twórczych rozwinięć (podejścia klasycznego i nowego profesjonalizmu) oraz emergencji (wyłaniania się

nowych podejść, wychodzących poza zastaną opozycję” (2014, s. 39). Dzieje się tak dlatego, że profesja nauczycielska uwarunkowana jest kontekstem i wymaga się od nauczyciela szybkiego reagowania na dokonujące się w świecie zmiany społeczne i cywilizacyjne. Obecnie nauczyciel staje wobec wielu wyzwań cywilizacyjnych i edukacyjnych. Oczekuje się od niego, że będzie:

- „sprawcą” zmiany, tj. osobą, która ma poczucie wpływu na przebieg zachodzących zdarzeń i sytuacji edukacyjnych oraz świadomie i aktywnie w tychże zmianach uczestniczy;
- refleksyjny, czyli podejmie trud czynienia namysłu nad własnym postępowaniem zawodowym, warsztatem pracy, będzie umieć z dystansem spojrzeć na podejmowane przez siebie działania oraz dokona ich obiektywnej oceny;
- „otwartym umysłem”, który poddaje krytycznej analizie rzeczywistość edukacyjną i jej kontekst społeczno-kulturowy oraz poddaje w wątpliwość funkcjonujące rozwiązania;
- „wewnątrzsterowny”, tzn. podejmuje działania dla satysfakcji wynikającej z samej aktywności, kieruje się kompetencjami i jest świadomy swojej wiedzy i działań;
- twórczy, innowacyjny – przekracza schematy, wykazuje inicjatywę i oryginalność w swoim myśleniu i działaniu;
- odpowiedzialny, analizuje konsekwencje, do których mogą doprowadzić podejmowane działania;
- szczerzy w analizie i ocenie celów oraz konsekwencji własnych działań (Nowak-Dziemianowicz 2001).

Sprostanie wyżej wymienionym wymaganiom i uczenie się roli zawodowej przez nauczyciela jest długotrwałym i złożonym procesem, uwarunkowanym różnorodnymi czynnikami, w tym m.in. przekonaniem i sposobami postrzegania zawodu i profesjonalizmu nauczyciela. Henryka Kwiatkowska (2008) wskazuje na konieczność spełnienia przez nauczyciela wysokich standardów poznawczych, działaniaowych i etycznych, które stanowią zarazem o wymiarze jego profesjonalizmu. Zalicza do nich:

- wymiar poznawczy jako kompetencję w zakresie wiedzy nauczyciela, na którą składa się wiedza ogólna i specjalistyczna nauczyciela oraz umiejętność świadomego i efektywnego działania;
- wymiar działania, rozumiany jako kompetencja praktyczna nauczyciela obejmująca pracę o charakterze instrumentalnym i/lub twórczym;
- wymiar etyczny, czyli wrażliwość i odpowiedzialność moralną nauczyciela.

Syntezę wymienionych wyżej wymiarów profesjonalizmu nauczyciela stanowi kolejno wymieniany, tj. pasja, której wskaźnikiem jest poczucie przez nauczyciela sensu tego, co robi – sensu wynikającego z połączenia myśli, działania i wyników tego działania (Walkiewicz 2015). Wymiary profesjonalizmu nie są mierzalne i można je uchwycić dopiero z „perspektywy zewnętrznej (w przestrzeni) i późniejszej (czas)” (Gołębniak 2012, s. 490).

W kontekście podjętych w tekście analiz i rozważań pojęcie profesjonalizmu odnoszone jest do „procesu krystalizowania się oczekiwań społecznych w stosunku do rzeczywistych kwalifikacji i kompetencji zawodowych nauczyciela na rzecz optymalizacji podejmowanych przez niego działań” (Englund 1996). Tak więc na obraz profesjonalizmu nauczyciela mają wpływ oczekiwania różnych grup społecznych, począwszy od samych nauczycieli po inne podmioty edukacji, takie jak: rodzice, uczniowie itd. Swoje wizje profesjonalizmu nauczyciela mają także kandydaci do tego zawodu. Jak podkreśla A. Kwatera: „Profesjonalizacja zawodowa nauczyciela rozpoczyna się już w momencie, kiedy dana osoba powodowana swoimi zainteresowaniami czy przeświadczeniami o słuszności takiego wyboru, świadomie podejmuje decyzję o chęci wykonywania tego zawodu i stawia ukierunkowane kroki, aby zdobyć kompetencje i kwalifikacje do jego rzetelnego, efektywnego, zgodnego ze społecznymi oczekiwaniami, a także, co nie mniej ważne, satysfakcjonującego wykonywania” (Kwatera 2015 s. 23). Podobnie jak w przypadku nauczycieli praktyków, kandydaci do zawodu mają swoje oczekiwania związane z przebiegiem pracy zawodowej. Prowadzone w tym obszarze w ostatnich latach badania (Watoła 2015; Chmiel 2014; Krasoń 2012; Nowicka 2016 i in.) wskazują, że studenci kierunków pedagogicznych postrzegają zawód nauczyciela z perspektywy własnych doświadczeń edukacyjnych. Ich wizje pracy nauczyciela głęboko osadzone są w paradygmacie prymatu nauczania nad uczeniem się. Co więcej, sami studenci już w trakcie studiów często oczekują zestawu zaleceń wprowadzonych w trybie dyrektywno-nakazowym, który zapewnia im „poczucie bezpieczeństwa” w pracy pedagogicznej.

Jednym ze źródeł potocznych przekonań studentów na temat profesjonalizmu nauczyciela są retrospektywne doświadczenia własne studentów jako uczniów (Ferenz 2018, s. 17). Swoje wyobrażenia budują, odwołując się do pozytywnych i negatywnych wspomnień odnoszących się do szkoły i relacji z nauczycielami (Kutrowska 2008). W trakcie studiów kandydaci do zawodu nauczyciela konfrontują swoje przekonania o profesjonalizmie nauczyciela z wiedzą teoretyczną i obserwacjami poczynionymi w ramach praktyk pedagogicznych. Proces stawiania się nauczycielem rozpoczyna się od pojawienia się motywacji do wyboru zawodu oraz jej dojrzewania, aż do pełniejszej identyfikacji z zawodem, i dokonuje się przez cały okres aktywności zawodowej (Dróżka, Madalińska-Michalak 2016). Tak więc nauczyciel nie staje się profesjonalistą po jakimś skończonym procesie kształcenia, doksztalcenia czy doskonalenia zawodowego, ponieważ wyróżnikiem nauczycielskiej profesji jest proces „stawiania się” nauczycielem. Ujawnienie sposobów konceptualizowania i oceny profesjonalizmu nauczycieli wczesnej edukacji przez osoby rozpoczynające studia pedagogiczne pozwala na planowanie sposobów wykorzystania ich wiedzy potocznej na ten temat oraz na przewidywanie kierunków kształcenia w toku studiów.

Wymiary profesjonalizmu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – procedura i wyniki badań

Celem niniejszego opracowania jest próba rekonstrukcji sposobów rozumienia profesjonalizmu nauczyciela i jego wymiarów przez kandydatów do zawodu nauczyciela. Tekst opiera się na analizie danych jakościowych zgromadzonych w toku badań przeprowadzonych wśród studentów rozpoczynających studia pedagogiczne na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Koncepcja badań opiera się na założeniu, że edukacja nauczycielska rozpoczyna się od działania, które pozwala ujawnić wiedzę studentów podejmujących studia pedagogiczne, wynikającą z restrukturyzacji ich uprzednich i aktualnych doświadczeń związanych z edukacją, pozwala zarysować scenariusz kolejnych kroków edukacyjnych (Gołębnik 1998). Jak pisze Marzenna Nowicka: „Dla rozwoju nauczycielskiej wrażliwości ważne jest, aby studenci, zanim jeszcze rozpoczną projektowanie pracy z uczniami, mogli konfrontować swoje przekonania i poddać je analizom na zajęciach. Stwarza to możliwość oceny własnych doświadczeń, zrekonstruowania swoich teorii oraz antycypacji ich pedagogicznych skutków” (2016, s. 153). Uwzględnienie w procesie kształcenia potocznych przekonań, określających to, „co człowiek myśli o otaczającej rzeczywistości, jak ją spostrzega, rozumie i ocenia” (Lachowicz-Tabaczek 2004, s. 15), wpływa na efektywność przyswajania wiedzy naukowej w toku studiów.

Dobór badanej grupy był celowy. Badaniami objęto 56 studentów (w tym 54 kobiety i dwóch mężczyzn) pierwszych lat licencjackich studiów stacjonarnych i niestacjonarnych dwóch uczelni publicznych na Podbeskidziu. Żadna z osób badanych nie kończyła wcześniej kursów ani klas o profilu pedagogicznym. Badania zostały przeprowadzone w październiku i listopadzie 2018 roku. Planując projekt badawczy, odwołano się do strategii jakościowej i wykorzystano metodę analizy dokumentów (Rapley 2010). Dokumenty w formie wypowiedzi pisemnych na temat: *Profesjonalny nauczyciel wczesnej edukacji* zostały wytworzone intencjonalnie na użytek badania. Teksty analizowane były w podejściu nieustrukturyzowanym, które polega na tym, że badacze jakościowi „nie próbują kierować się żadnymi wcześniej ustalonymi zasadami analizy. Czytając kilkakrotnie materiał empiryczny, próbują znaleźć „kluczowe tematy i tym samym naszkicować obraz założeń i znaczeń, składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Denzin, Lincoln 2009, s. 326). Dokonano analizy materiału badawczego w postaci 56 prac pisemnych. W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania problemowe: (1) Jakie znaczenia nadają studenci określeniu *profesjonalizm nauczyciela wczesnej edukacji*? i (2) Jaki jest sposób rozumienia przez studentów wymiarów profesjonalizmu nauczyciela?

W celu wydobycia z wypowiedzi kategorii porządkujących przekonania na temat profesjonalizmu nauczyciela, zgodnie z procedurą badań jakościowych, na podstawie analizy wypowiedzi badanych, dokonano zestawienia zakresów treści odnoszących się do następujących obszarów:

- sposoby rozumienia profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji;
- rozumienie wymiaru poznawczego profesjonalizmu, wyznaczonego określonym stosunkiem profesjonalnego nauczyciela do wiedzy pedagogicznej i psychologicznej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej jako dziedziny przedmiotowej i stosunkiem do własnej wiedzy;
- rozumienie działaniowego wymiaru profesjonalizmu współokreślonego stosunkiem odtwórczym lub twórczym do działań własnych i ucznia;
- rozumienie osobowościowego i etycznego wymiaru profesjonalizmu wyrażonego charakterystycznymi cechami profesjonalnego nauczyciela i jego postawą moralną.

W podejściu badanych studentów do istoty profesjonalizmu nauczyciela dało się wyodrębnić trzy zasadnicze kierunki, które można określić w przejściu od paradygmatu nauczania do paradygmatu uczenia się.

Profesjonalizm nauczyciela wczesnej edukacji „mierzony” wykształceniem, poziomem awansu zawodowego, stażem pracy i doświadczeniem zawodowym

Zgodnie z pierwszym wyodrębnionym sposobem rozumienia wyznacznikiem profesjonalizmu nauczyciela jest posiadanie przez niego odpowiedniego wykształcenia, wysokiego stopnia awansu zawodowego i doświadczenia w pracy zawodowej. Profesjonalizm jest w tym przypadku łączony z ukończeniem studiów magisterskich i posiadaniem dodatkowych kwalifikacji poświadczonych dyplomem lub świadectwem. Badane studentki wyraźnie podkreślały rolę czynnika czasu, tzn. wieloletniego stażu pracy zawodowej w osiągnięciu statusu nauczyciela profesjonalisty oraz łączyły profesjonalizm ze zdobywaniem przez nauczyciela kolejnych szczebli awansu zawodowego. Wypowiadały się pisemnie o tym w następujący sposób¹: „Nauczyciel, który dopiero zaczyna pracę albo krótko pracuje, nie jest jeszcze profesjonalistą. Musi przepracować dobrych parę lat w szkole. Na stażu ma swojego opiekuna, bez niego często jeszcze nie wie, co robić”. „Kiedy już nauczyciel jest doświadczony w zawodzie, skończy różne szkolenia i kursy albo dodatkowo studia podyplomowe, to można powiedzieć, że zostaje profesjonalistą”.

Profesjonalizm „techniczny” – sprawność metodyczna w działaniu

Zgodnie z drugim podejściem badanych studentek do istoty profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji, które często współwystępowało z pierwszym, jego istota wyraża się w skuteczności działania, posiadaniu przez nauczyciela odpowiedniego zasobu wiedzy i opanowaniu takiego repertuaru działań, który pozwala mu sprawnie i szybko reagować na sytuacje dydaktyczno-wychowawcze w przedszkolu

¹ Przykładowe wypowiedzi pisemne zostały przytoczone w dosłownej formie, bez korekty językowej.

lub szkole. Profesjonalizm traktowany był w tym przypadku jako wypróbowana skuteczność działania, umiejętność sprostania wymaganiom zewnętrznym (przepisom) przez nauczyciela. Przykłady wypowiedzi badanych: „Profesjonalny nauczyciel czuje się pewny w tym co robi i nie musi się zastanawiać jak rozwiązać różne problemy. Ma już taką wiedzę i jest tak doświadczony, że doskonale wie co robić w każdej sytuacji”. „Profesjonalista świetnie realizuje swoje obowiązki zawodowe jako nauczyciel. Wie, jak postąpić, gdy w pracy napotyka na trudności, nie musi się długo zastanawiać, planując zajęcia i potem kiedy je prowadzi. Działa szybko i sprawnie. Jak zmienia się coś w edukacji, bo wchodzi np. jakaś reforma, to od razu wie, jak się dostosować”.

Przytoczone wypowiedzi wskazują na techniczne, wykonawcze podejście badanych studentek do funkcjonowania zawodowego nauczyciela-profesjonalisty. Jest to podejście charakterystyczne dla tzw. fundamentalistycznego podejścia do myślenia o szkole i nauczycielach jako aplikatorach założeń „odgórnie” zadanych, którzy potrafią podporządkować się założeniom, regułom i rolom narzuconym przez przepisy i wymagania odgórne (Rodziewicz 1994). Badane studentki podkreślały w tym ujęciu profesjonalizmu dobre metodyczne przygotowanie nauczyciela do zawodu. W tym rozumieniu nauczyciel profesjonalista to „nauczyciel rzemieślnik”, który stosuje sprawdzone, wypróbowane sposoby działania. Przytoczne wyżej sposoby rozumienia profesjonalizmu zakładają, że kwalifikacje nauczycielskie, będące wyznacznikiem profesjonalizmu nauczyciela, mają charakter zamknięty, tzn. można dokładnie określić zakres, rodzaj wiedzy i umiejętności składające się na pełne kwalifikacje zawodowe profesjonalnego nauczyciela, a tym samym opracować wzorzec przygotowania zawodowego nauczycieli i określić kolejne etapy jego doskonalenia w drodze do punktu kulminacyjnego, jakim jest „uzyskanie statusu profesjonalnego nauczyciela”.

Profesjonalizm „otwarty” – gotowość na zmiany i twórcze działania

Odmienna wizja profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji została zarysowana w wypowiedziach kolejnej grupy studentek, które, odwołując się do własnych negatywnych doświadczeń edukacyjnych, opisywały działania nauczycielek/nauczycieli, których z pewnością – w ich ocenie – nie można nazwać profesjonalistami. Przeciwnością profesjonalizmu są w tym przypadku według badanych: rutyna, brak kreatywności, brak otwartości na nową wiedzę związaną z postępem w różnych dziedzinach wiedzy, a także z rozwojem cywilizacyjnym i technologicznym. Poniżej przykład wypowiedzi: „Nauczycielka, która mnie uczyła w klasach I–III, nie potrafiła mnie zmotywować do nauki. Zajęcia przebiegały stale tak samo, a najważniejsze były: kartkówki, sprawdziany i odpytywanie. Nudne zajęcia, prawie cały czas z podręcznikiem. Na nasze pytania i uwagi często reagowała negatywnie. Takie postępowanie nauczyciela na pewno nie jest profesjonalne”. „Profesjonalny nauczyciel nie działa szablono, cały czas szuka nowych pomysłów, jak uczyć.

Jest zafascynowany tym, co robi. Uczenie dzieci sprawia mu przyjemność, daje dużo radości nie tylko jemu, ale i dzieciom. Taki nauczyciel wprowadza nowości w szkole, cały czas jest autentycznie zainteresowany tym, co czuje i robi uczeń”.

Główny zarzut stawiany nauczycielom, których nie można nazwać profesjonalistami, dotyczył braku otwartości na zmiany. Na gotowość nauczyciela na zmiany zachodzące w otaczającej rzeczywistości, ale także zmiany odnoszące się do warsztatu pracy, jako na wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela, wskazują pedeutolodzy, którzy twierdzą, iż nie jest możliwe takie przygotowanie nauczyciela do pracy, które od razu czyniłoby go profesjonalistą. Nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, otwartych i oddziałuje na strukturę otwartą, częściowo tajemniczą, niepoznawalną, jaką jest człowiek (Kwaśnica 1994). Magdalena Grochowalska pisze: „W byciu nauczycielem – nie tylko małego dziecka –chodzi nie tyle o wpisanie się w przepis roli, w normatywne wymagania, zestawy kompetencji do spełnienia, których dostarcza także sama pedagogika, ile o wypracowanie strategii interpretacyjnych i definicji sytuacji w nowej rzeczywistości społecznej” (2014, s. 31). W tym ujęciu, profesjonalny nauczyciel stale podnosi swoją wiedzę i doskonali umiejętności, poszukuje ciekawych rozwiązań, stosuje urozmaicone rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze i jest autentycznie zainteresowany tym, jak przebiega proces uczenia się dziecka. Centralną kategorią profesjonalizmu otwartego jest refleksja nad własnym działaniem (Gołębniak 2005).

W wypowiedziach badanych studentów pojawiały się stwierdzenia, które można odnieść do czterech wymiarów profesjonalizmu nauczyciela, przy czym w ich ramach – różnice w sposobie rozumienia.

1) poznawczy wymiar profesjonalizmu nauczyciela

Istotą profesjonalizmu nauczyciela jest, według wszystkich badanych studentek, odpowiedni poziom i rodzaj wiedzy posiadanej przez nauczyciela. W wypowiedziach pojawiały się odniesienia do kilku obszarów wiedzy, z których najczęściej wskazywana była wiedza na temat metodyki kształcenia, wychowania i opieki nad dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, np. „Nauczyciel profesjonalista musi wiedzieć jak pracować z dziećmi w szkole, co robić, jakie metody stosować. Tylko wtedy zrealizuje dobrze swoje działania”.

Ponadto większość badanych podkreśliła znaczenie wiedzy edukacyjnej profesjonalnego nauczyciela o procesach kształcenia i wychowania dziecka. Przykład wypowiedzi studentki: „Na studiach przyszły nauczyciel zdobywa wiedzę o tym, jak dobrze uczyć dzieci, czego dzieci w tym wieku potrzebują w szkole, jakie mają potrzeby, jak reagować na ich różne zachowania. I to jest bardzo ważne. Profesjonalny nauczyciel ma bogatą wiedzę pedagogiczną i psychologiczną”.

Badane studentki podkreślały znaczenie kompetencji merytorycznych profesjonalnego nauczyciela, przy czym bardzo rzadko ich wypowiedzi wskazywały na rozumienie przez nich, jak ważne jest wypracowanie przez nauczyciela strategii

interpretacyjnych i definicji sytuacji w nowej rzeczywistości społecznej. Są one związane z „edukacyjnym rozumieniem – wzmacnianym wiedzą pedagogiczną, wspierającym nauczyciela w dokonywaniu doboru strategii i wyzwalamym jego zdolność do rozpoznawania moralnych aspektów decyzji i działania (Gołębniak 1998). Wiedza nauczyciela rozumiana jest częściej przez badanych jako zasób wiadomości o procesie edukacji niż jako proces stałego jej konstruowania i rekonstruowania. Takie podejście dalekie jest od profesjonalizmu zgodnego z konstruktywistyczną wizją zawodu nauczyciela.

2) działaniowy wymiar profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji

W wypowiedziach badanych studentek dało się wyróżnić dwa podejścia do działań nauczyciela, tj. instrumentalne i twórcze. Pierwsze z nich wyrażało się w podkreślaniu znaczenia umiejętności adekwatnego doboru metod i technik działania przez nauczyciela, odpowiednio do przewidywanych skutków działania. Umiejętność stosowania sprawdzonych, wypróbowanych sposobów działania dydaktycznego, wychowawczego i opieki nad dziećmi jest dla badanej grupy studentek wskaźnikiem profesjonalizmu nauczyciela. Przykład wypowiedzi: „Profesjonalista dokładnie wie, jak zrealizować to, co wcześniej sobie zaplanuje. Ma swoje sprawdzone i wypróbowane sposoby pracy, szybko podejmuje decyzje, potrafi działać w każdej sytuacji”.

Zaskakujące jest to, że mimo iż studenci często dzielili się w swoich wypowiedziach własnymi negatywnymi doświadczeniami szkolnymi związanymi z rutyną i schematycznością działania swoich nauczycieli, sami jednak, charakteryzując profesjonalizm nauczyciela, koncentrowali się na jego praktycznych umiejętnościach, typowo technicznym, metodycznym i realizacyjnym sprawstwie nauczycieli.

Drugie podejście charakteryzowały wypowiedzi akcentujące znaczenie kreatywności nauczyciela w obszarze poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych, umiejętności samodzielnego projektowania zajęć i autorskich programów kształcenia. Co więcej, w opinii badanych, kompetencje metodyczne powinny stanowić obszar permanentnego doskonalenia pedagogicznego warsztatu pracy profesjonalnego nauczyciela. Wypowiedź badanej: „Profesjonalny nauczyciel jest twórczy. Robi wszystko, aby dzieci nie nudziły się. Stale coś zmienia w sposobie swojej pracy, szuka czegoś nowego, ciekawego dla uczniów. Sam wymyśla ciekawe projekty, programy nauczania i wprowadza je w życie”.

Warto podkreślić, iż w wypowiedziach studentek nie stwierdzono odniesień do wielu innych umiejętności nauczyciela, akcentowanych w edukacji konstruktywistycznie zorientowanej, takich jak np. zdolność do „profesjonalnej kolegialności” (Gołębniak 1998), czyli współpracy z innymi podmiotami edukacji czy umiejętność dokonywania refleksji nad własną praktyką edukacyjną.

3) osobowościowy i etyczny wymiar profesjonalizmu nauczyciela

Przeprowadzone badania pokazują, że obok wiedzy i umiejętności wskaźnikami profesjonalizmu nauczyciela są dla wszystkich badanych studentek: pasja, inicjatywa, wrażliwość na drugiego człowieka i jego potrzeby oraz zaangażowanie i entuzjazm w pracy pedagogicznej. Kluczową rolę odgrywają także: szacunek dla uczniów i otwartość na interakcje z nimi. Przykład wypowiedzi badanej: „Profesjonalny nauczyciel „żyje swoją pracą”. Widać, że kocha pracę z dziećmi i kontakt z nimi daje mu wiele radości”. „Nauczyciel powinien traktować dziecko z takim szacunkiem jak osobę dorosłą, zawsze wysłuchać. U profesjonalisty widać, że angażuje się całym sobą w pracę z dziećmi”.

Swoisty potencjał osobowościowy – zdaniem studentek – powinien współwystępować u profesjonalnych nauczycieli z ich nienaganną postawą moralną i wysokim poziomem etycznym, jeśli chodzi o postępowanie w pracy zawodowej i w życiu prywatnym. Etyczny wymiar zawodu wiążą badane głównie z kulturą osobistą, uczciwością i sprawiedliwym, obiektywnym podejściem do każdego ucznia.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można stwierdzić, że w sposobie rozumienia profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji występuje tendencja do instrumentalnego, technologicznego podejście do jego kompetencji. Zarysowane wizje profesjonalnego nauczyciela mają swoje źródło przede wszystkim we własnych doświadczeniach studentów jako uczniów. Postrzegają oni istotę profesjonalizmu nauczyciela w kategoriach pasji, powołania, odpowiedzialności za rozwój i edukację ucznia. Większość z badanych ujmuje jednak cele pracy nauczyciela poprzez prymat nauczania nad uczeniem się.

Zakończenie

Osoba podejmująca studia na kierunku pedagogicznym nauczycielskim ma określone oczekiwania, wyobrażenia i nastawienia wobec charakteru podejmowanego kształcenia, a także posiada choćby ogólnie zarysowany obraz przyszłej roli zawodowej. Wcześniejsze doświadczenia związane z byciem uczniem wydają się nie tylko oczywiste, ale i najlepsze do wykorzystania w trakcie zdobywania kwalifikacji zawodowych (Bullough 2009). Zarówno kandydat do zawodu nauczyciela, jak i nauczyciel aktywny zawodowo „musi umieć dokonać krytycznego zasobu posiadanej wiedzy i wyuczonych sprawności, a oprócz tego, co jest niełatwe, a jest niezwykle ważne – musi być gotowy do rozstania się z tą wiedzą i z tymi sprawnościami, które w odmienionych warunkach działania, nie służąc rozumieniu czy wyjaśnianiu nowych zdarzeń, problemów w jego pracy, nie sprzyjają tym samym sprawnemu działaniu” (Gołębniak, Kwiatkowska 2013). Uzyskane wyniki badań nad profesjonalizmem nauczyciela w potocznych przekonaniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej skłaniają do wniosku, że w kształceniu kandydatów do zawodu nauczyciela wskazane jest położenie większego akcentu

na kształtowanie rozumienia profesjonalizmu nauczyciela jako kategorii otwartej, a nie „ograniczonej”, określonej wyłącznie poziomem wykształcenia, awansu zawodowego i doświadczeniem zawodowym. Konieczne jest przygotowanie studentów do zrozumienia konieczności i istoty zmian edukacyjnych, których będą ambasadorami i realizatorami jednocześnie. W tym kontekście zadaniem uczelni kształcących przyszłych nauczycieli jest rozwijanie ich kreatywności, umiejętności konstruktywnej adaptacji do świata permanentnych zmian i gotowości do całożyciowej edukacji. Przedstawiona analiza wypowiedzi pisemnych studentów rozpoczynających studia nauczycielskie odsłania ich podejście do wiedzy i umiejętności metodycznych nauczyciela i traktuje je jako jeden z głównych wyznaczników profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji. Stwierdzona tendencja do instrumentalnego umetodycznienia edukacji wczesnoszkolnej przez badanych już na początku studiów tym bardziej budzi niepokój, że w codziennym życiu i działaniach szkoły edukacja początkowa także pozostaje w znacznej mierze w obszarze barier wyznaczanych przez instrumentalny dyskurs, który jest nadal reprodukowany w literaturze metodycznej (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015). Myślenie o edukacji jako o praktyce technicznej może prowadzić do marginalizowania znaczenia wiedzy teoretycznej (np. ogólnopedagogicznej i psychologicznej) w pracy nauczyciela.

Nadal zatem pozostaje aktualne postulowane od wielu lat odejście od dominującej nader często orientacji technologicznej w kształceniu nauczycieli w kierunku edukacji humanistycznej (Murawska 1995), akcentującej indywidualność ucznia, znaczenie dialogu w edukacji oraz nastawionej na wspieranie szeroko rozumianego osobowego wzrostu ucznia; edukacji funkcjonalnej, której istotą jest przekładanie szerokiej wiedzy teoretycznej na operacje działania praktycznego i wreszcie aksjologiczne.

Bibliografia

- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Banach C. (1996). *Koncepcja edukacji nauczycielskiej – postulaty i realia*. W: *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*. Wyczesany J., Kosętko H. (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSiP.
- Bullough R.V. (2009). *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dróżka W., Madalińska-Michalak J. (2016). *Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*. „Forum Oświatowe”, nr 28 (1). Dostępny na: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416> (otwarty: 6.11.2019), s. 161–179.

- Chmiel T.B. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Combs A.W., Blume R., Newman A.J., Wass H.L. (1978). *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Copinathan at al. S. (2008). *Transforming teacher education. Redefining professionals for 21st century school*. Singapor: National Institute of Educational.
- Denzin K.N., Lincoln S.Y. (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dróźka W. (2010). *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki*. W: *Proces stawania się nauczycielem: teoria i praktyka*. Bogaj A., Dróźka W. (red.). Kielce: Wszecznica Świętokrzyska.
- Dróźka W., Madalińska-Michalak J.M. (2016). *Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*. „Forum Oświatowe”, 28 (1). Dostępny na: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416> (otwarty: 7.11.2019), s. 161–179.
- Dylak S. (2000). *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*. W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo WSP ZNP.
- Englund T. (1996). *Are professional teachers a good thing?* W: *Teachers' professional lives*. Goodson I., Hargreaves A. (red.). London: Falmer.
- Feldman A. (1997). *Varieties of Wisdom in Practice of Teachers*. „Teaching and Teacher Education”, nr 13 (7).
- Ferenz K. (2018). *Osobiste koncepcje pedagogii a preferowane modele pomocy*. „Konteksty Pedagogiczne”, nr 1 (10), s. 13–24.
- Fish D. (1988). *Turning Teaching into Learning: TRIST and the Development of Professional Practice*. London: West London Press
- Giroux H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Conn: Bergin and Garvey.
- Gołębniak B.D. (2005). *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, s. 13–20.
- Gołębniak B.D. (2012). *Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywizmem. „Rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”*. W: *„Po życie sięgać nowe...” Teoria a praktyka edukacyjna*. Urlińska M.M., Uniewska A., Horowski J. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gołębniak B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak B.D., Kwiatkowska H. (2013). *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Gołębniak B.D., Zamorska B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.

- Grochowalska M. (2012). *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*. W: *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*. Bałachowicz J., Szkolak A. (red.). Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Grochowalska M. (2014). *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 31, s. 27–40.
- Klus-Stańska D. (2010a). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2010b). *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.). Gdańsk: GWP.
- Krasoń K. (2012). *Kształcenie nauczycieli – pytania niechciane czy konieczne? Reinterpretacja kompetencji pedagogicznych na przykładzie poziomu edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*. Kamińska A., Łuszczuk W., Oleśniewicz P. (red.). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Kutrowska B. (2008). *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*. W: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Rudnicki P., Kutrowska B., Nowak-Dziemianowicz M. (red.). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Kwaśnica R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Wydawnicza.
- Kwaterna A. (2015). *Mozaikowe ujęcie profesjonalizmu nauczyciela*. W: *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*. Kowal S., Mądry-Kupiec M. (red.). Kraków: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAIp.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2009). *Emocje umysłu: rola potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej w regulacji percepcji i zachowania*. W: *Psychologia poznania społecznego. Nowe idee*. M. Kossowska, M. Kofta (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewowicki T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Łukasik J.M. (2015). *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*. W: *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej*. Kowal S., Mądry-Kupiec M. (red.). Kraków: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Madalińska-Michalak J. (2014). *Profesjonalizm nauczyciela*. „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1 (32), s. 2–10.
- Madalińska-Michalak J. (2016). *Etyka nauczyciela*. W: *Etyka: filozoficzna etyka życia spełnionego*. Janeczek S., Starościc A. (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Murawska A. (1995). *O sensie pracy nauczyciela. Jak kształcić przyszłych nauczycieli?* „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 5, s. 131–135.
- Nixon J., McKreown P., Ranson S. (1997). *Towards a learning profession. Changing codes of Occupational practice within the new management of Education*. „British Journal of Sociology of Education”, 18 (1), s. 5–28.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2016). *Wartości w świecie dziecka w przekonaniach dorosłych – przyszłych nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (33), s. 152–165.
- Pankowska D. (2015). *Praca nauczyciela nad własnym rozwojem zawodowym*. W: *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*. Pankowska D., Sokołowska-Dzioba T. (red.). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Potulicka E. (2016). *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji*. „Studia Edukacyjne”, nr 38, s. 215–226.
- Rapley T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Rodziewicz E. (1994). *Szkoły myślenia w edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Brzeziński J., Witkowski L. (red.). Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Schön D.A. (1982). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Sikora A. (2016). *Model nauczyciela wobec współczesnych sytuacji edukacyjnych*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, vol. 4, nr 1 (7), s. 57–75.
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (2015). *Koncepcja badań empirycznych*. W: *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Walkiewicz J. (2015). *Pełna moc możliwości*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Watoła A. *Oczekiwania, rzeczywistość oraz perspektywy w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli – raport z badań w polskich i norweskich placówkach oświatowych*. „Problemy Profesjologii”, nr 2, s. 159–170.

DIMENSIONS OF THE EARLY EDUCATION TEACHER'S PROFESSIONALISM IN THE STUDENTS' COMMON BELIEFS

Abstract: New challenges generated for teacher education in the context of dynamic changes in socio-cultural and technological reality are putting the issues of the teacher's professionalism in a new light. The purpose of this study is an attempt to reconstruct ways of understanding the professionalism of an early education teacher and its dimensions from the perspective of pre-service teachers. The concept of research is based on the assumption that starting education by reconstructing the common beliefs of the candidates for teachers about selected areas of education plays a key role in the constructivist-oriented teacher education. Revealing ways to conceptualize and assess the professionalism of early education teachers by those who begin pedagogical studies allows for planning ways of using their common knowledge on this subject and to predict directions of their studies. The text is based on a qualitative analysis of written statements by students starting studies in the area of pre-school and early school education. Obtained research results that indicate a dominating perception of the professionalism of the teacher working with children at the early school age allow to determine the necessary directions of changes in the education of future teachers. This perception visible in teachers' statements are instrumental, "closed" and based on a selected teaching paradigm.

Keywords: teacher's professionalism; early school education; common beliefs; candidates for teachers.

POZIOM I KORELATY PRĘŻNOŚCI PSYCHICZNEJ STUDENTÓW WCZESNEJ EDUKACJI W WYBRANYCH UCZELNIACH W POLSCE¹

Streszczenie: Celem artykułu jest opisanie poziomu prężności psychicznej i jej korelatów charakteryzujących studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej kończących studia licencjackie lub magisterskie. Przeprowadzono badania empiryczne metodą sondażu diagnostycznego wśród 839 studentów z dziewięciu uczelni w Polsce. Zastosowano trzy narzędzia badawcze: skalę Resilience Scale-14 (Wagnild), kwestionariusz WEMWBS (Tennant, Stewart-Brown) oraz skalę PSS-10 (Cohen, Kamarck, Mermelstein). Ustalono, że skala RS-14 jest rzetelnym narzędziem do pomiaru prężności (α Cronbacha = 0,90). Analizy statystyczne wyników badań wykazały, że większość badanych studentów (51,8 proc.) prezentuje przeciętny poziom prężności psychicznej, a co trzeci student pedagogiki charakteryzuje się wysokim poziomem prężności. Prężność psychiczna jest pozytywnie związana z dobrostanem psychicznym studentów, a negatywnie z natężeniem stresu w życiu codziennym. Na podstawie analizy regresji hierarchicznej ustalono, że prężność psychiczna jest ważnym predyktorem dobrostanu psychicznego studentów (skoryg. $R^2 = 0,482$) i odczuwanego stresu (skoryg. $R^2 = 0,223$). Prężność psychiczna może być traktowana jako ważny zasób osobowy przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji.

Słowa kluczowe: prężność psychiczna; dobrostan psychiczny; stres; student pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Pojęcie prężności psychicznej (*resilience*) po raz pierwszy pojawiło się w latach 50. XX wieku w trakcie badań prowadzonych przez Jeanne i Jacka Block nad osobowością młodzieży (Block, Kremen 1996). Wraz z rozwojem badań empirycznych i ustaleń teoretycznych w tym obszarze sposób konceptualizacji tego pojęcia ulegał ciągłemu rozwojowi (Garmezy 1971; Anthony 1974, Rutter 1979, za: Rutter 1993; Werner, Bierman, French 1971, za: Luthar i in. 2000). W języku polskim nie ustalono

* Dr Ewa Kulawska, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: e.kulawska@uksw.edu.pl.

¹ Badania finansowane ze środków na badania statutowe UKSW, wg umowy PBNP-9/18.

jednego terminu będącego odpowiednikiem angielskiego *resilience*. Stosuje się różne określenia: odporność (Opora 2008), sprężystość (Kaczmarek 2011; Szwajca 2014), rezyliencja (Junik 2011). Termin prężności osobowej po raz pierwszy został zastosowany w języku polskim przez Zenona Uchnasta (1997). W tym artykule będziemy posługiwać się terminem prężność psychiczna dla określenia angielskiego pojęcia *resilience*.

Nina Ogińska-Bulik i Zygryd Juczyński (2008a, s. 42) definiują termin prężności psychicznej jako „mechanizm samoregulacji obejmujący zarówno elementy poznawcze, charakterystyczne dla przekonań i oczekiwań a dotyczące m.in. spostrzegania rzeczywistości w kategoriach wyzwania, a także własnych kompetencji, jak i emocjonalne, obejmujące afekt pozytywny i stabilność emocjonalną oraz behawioralne wyrażające się w poszukiwaniu nowych doświadczeń i podejmowaniu różnorodnych i skutecznych strategii radzenia sobie z problemami”. W takim ujęciu prężność jest przeciwieństwem osobowości stresowej (typu D), w której świat jest spostrzegany jako zagrożenie, czego skutkiem jest wysoki poziom lęku i wycofanie z kontaktów z innymi osobami (Ogińska-Bulik 2009).

Ogólnie badacze zgadzają się z tym, że prężność psychiczna oznacza proces pozytywnej adaptacji człowieka w sytuacjach niekorzystnych, stresowych, zagrożających osobie, będących wynikiem działania czynników traumatycznych, wewnętrznych lub zewnętrznych. Koncepcja prężności psychicznej (*resilience*) otworzyła obiecujący nurt badań, który przyczynia się do lepszego poznania psychospołecznych uwarunkowań pozytywnej adaptacji do wymagań środowiska. Konceptualizacja pojęcia prężności psychicznej jest bardzo szeroko analizowana i obejmuje czynniki biologiczne, poznawcze, interpersonalne oraz środowiskowe. W próbie określenia bardziej szczegółowego zakresu pojęcia prężności psychicznej istotne jest zwrócenie uwagi na wielowymiarowość tego konstruktu i różne podejścia w jego definiowaniu.

W pierwszym podejściu określa się prężność psychiczną jako właściwość, cechę osobowości, zasób wewnętrzny człowieka (Masten 2007; Fredricson 2001). Jest ona ujmowana jako względnie trwała cecha osobowości, która determinuje proces adaptacji do dynamicznie zmieniających się warunków życia. Osobowościowe aspekty prężności określił po raz pierwszy J. Block i zdefiniował je jako *ego-resiliency*. Block i Kremer (1996) definiują *ego-resiliency* jako zdolność do elastycznej i adekwatnej adaptacji do zewnętrznych i wewnętrznych stresorów oraz jako predyspozycję do odporności na emocje negatywne, która pozwala powracać do równowagi wewnętrznej. W takim ujęciu cecha prężności ujawnia się w codziennym życiu, a nie tylko w obliczu traumatycznych wydarzeń. Wspomniani autorzy zwracają uwagę na rolę pozytywnych emocji i umiejętności modulacji kontroli w dostosowywaniu się do środowiska i jego wymagań. Osoby o wysokim poziomie prężności psychicznej potrafią skutecznie radzić sobie z wyzwaniami codzienności, sytuacjami zaskakującymi, wymagającymi elastycznego reagowania. Ogińska-Bulik i Juczyński (2008b) wymienili szereg cech charakterystycznych dla tych osób, są to: bliskie,

serdeczne kontakty interpersonalne, pewność siebie, spokojny sposób bycia, umiejętność kontroli emocji, wytrwałość w dążeniu do celów i ich urzeczywistnienie, niezależność, autonomia i stabilność wewnętrzna.

Drugie podejście zakłada rozumienie pojęcia prężności psychicznej jako procesu rozwojowego (Luthar i in. 2000). Prężność może być rozumiana jako dynamiczny, przystosowawczy proces, który może rozpocząć się w dowolnym momencie życia i polega na uaktywnieniu wewnętrznych i zewnętrznych zasobów w sytuacji konfrontacji osoby z niekorzystnymi warunkami zewnętrznymi (np. sytuacje życiowe, traumatyczne wydarzenia). Prowadzi on do poradzenia sobie z trudną sytuacją, zaadaptowania się do niej (Bonanno 2012; Southwick i in. 2014). Na gruncie polskim Ostaszewski rozumie prężność jako „wieloczynnikowy proces pozytywnej adaptacji w którym czynniki chroniące kompensują lub redukują wpływ czynników ryzyka” (2005, s. 2).

Przedstawiając krótki rys historyczny, inicjujący rozwój pojęcia *resilience*, należy zwrócić uwagę na to, że pierwsze prace empiryczne dotyczyły dorosłych osób ze schizofrenią, które pomimo ciężkiej choroby były w stanie odpowiedzialnie podejmować pracę, zakładać rodziny i funkcjonować w społeczeństwie (Garmezy 1970). Kontynuacja tych prac objęła grupę dzieci wychowywanych przez matki ze schizofrenią, które ze względu na swoją chorobę nie były w stanie zapewnić dzieciom odpowiednich warunków rozwojowych, a mimo to dzieci rozwijały się prawidłowo. Wyniki badań skłoniły naukowców do poszukiwania indywidualnych właściwości, które mogą być odpowiedzialne za prawidłowy rozwój części badanej grupy dzieci, pomimo życia w warunkach wysokiego ryzyka (Garmezy, Streitman 1974). Kolejne, przełomowe, klasyczne już badania dzieci mieszkających na Hawajach, prowadzone przez Emmę Werner (Werner 1971, za: Luthar i in. 2000), zapoczątkowały szereg eksploracji badawczych w różnych kontekstach społeczno-ekonomicznych, środowiskach defaworyzowanych i związanych z ryzykiem rozwojowym. Badania prowadzono w odniesieniu do dzieci maltretowanych (Cicchetti, Rogosch 1997), żyjących w warunkach ubóstwa i przemocy środowiskowej (Richters, Martinez 1993), przewlekle chorych (Wells, Schwebel 1987), doświadczających traumatycznych wydarzeń życiowych (O'Dougherty-Wright i in. 1997). Początkowo szczególnie nacisk w tych badaniach położono na poszukiwaniu czynników ochronnych (*protective factors*), które różnicują dzieci o pozytywnej adaptacji od tych słabiej przystosowanych do wymagań środowiska szkolnego i rodzinnego. Te badania koncentrowały się w trzech obszarach: (1) ustaleniu cech osobowościowych „dzieci odpornych”, takich jak: autonomia, wysokie poczucie własnej wartości, optymizm, skuteczność (Masten i in. 1988); (2) własności funkcjonowania rodziny dziecka, a także (3) cech szerszego środowiska społecznego. W ostatnich latach można zauważyć przesunięcie zainteresowań badaczy z wyszczególniania cech dziecka, rodziny czy środowiska na próbę zrozumienia, jaki mechanizm i konstelacja czynników są odpowiedzialne za prawidłowe funkcjonowanie człowieka pomimo niesprzyjających warunków i występowania czynników ryzyka, a także leżą u podstaw takiego funkcjonowania.

Pojęcie prężności psychicznej, rozwinięte w obszarze badań nad dziećmi i młodzieżą, zostało zaadaptowane i zweryfikowane empirycznie także wśród osób dorosłych w zakresie zdrowia, funkcjonowania psychologiczno-społecznego oraz aktywności zawodowej. Prowadzono badania w odniesieniu do osób starszych (Alex, Lundman 2011; Callegari i in. 2016a; Cosco i in. 2016; Leppert i in. 2005; Ogińska-Bulik i in. 2015; Resnick, Inguito 2011), osób przewlekle chorych (Armando i in 2010; Andrade i in. 2013; Cohen i in. 2014; Gheshlagh i in. 2016; Hofer i in. 2016; Ogińska-Bulik 2010b), osób uzależnionych od alkoholu (Ogińska-Bulik, 2014), młodych dorosłych na progu kariery zawodowej (Elbum i in 2016; Eley i in. 2013; Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak 2014). Podsumowując wyniki badań wśród różnych grup społecznych, stwierdzono, że prężność psychiczna jest pozytywnie związana z dobrostanem psychicznym (*well-being*), ogólną jakością życia, poczuciem własnej wartości, wsparciem społecznym i subiektywną oceną zdrowia (Tempki i in. 2015; Wagnild 2009). Zauważono również negatywny związek pomiędzy prężnością psychiczną a depresją, stresem, lękiem, zaburzeniami związanymi z traumą, samotnością i poczuciem beznadziejności (Damasio i in. 2011; Nishi i in. 2010; Wagnild 2009). Powyższe ustalenia empiryczne skłaniają do konstatacji, że prężność psychiczna jest ważnym predyktorem funkcjonowania człowieka w kontekście rozwoju indywidualnego i społecznego.

Prężność psychiczna nauczycieli w świetle badań

Wymiar prężności psychicznej (*resilience*) może mieć duże znaczenie w rozwoju kariery zawodowej nauczycieli, którzy w swojej pracy mają ciągły kontakt z sytuacjami trudnymi, stresowymi, wymagającymi szybkiej i adekwatnej reakcji. Badania wskazują, że grupa zawodowa nauczycieli podlega znacznym obciążeniom psychospołecznym, których skutkiem może być wysoki poziom stresu, wypalenie zawodowe i *mobbing* w miejscu pracy (Terelak i in. 2007; Tucholska 2003; Sęk 2004; Mościcka-Teske 2014). Wysoki poziom prężności psychicznej pozwala osobie na skuteczne radzenie sobie ze stresem, trudnymi sytuacjami życia codziennego oraz negatywnymi emocjami. Ułatwia mobilizację do podejmowania działań naprawczych, zwiększa tolerancję na przykre wydarzenia generujące negatywne emocje i niepowodzenia życiowe. Osoba „prężna” charakteryzuje się stabilnością emocjonalną, a trudności, z którymi się styka w życiu, spostrzega jako wyzwanie i szansę na rozwój osobisty (Ogińska-Bulik, Juczyński 2008b; Ogińska-Bulik & Kobylarczyk 2015).

Szczególnie stabilność emocjonalna i umiejętność zarządzania własnymi emocjami wydaje się być kluczowa w pracy nauczyciela z dziećmi. Równie ważna jest poznawcza ocena rzeczywistości szkolnej przez nauczyciela, a ponadto własnego działania edukacyjnego i wychowawczego, jak i umiejętność adekwatnego zachowania w relacjach z uczniami, innymi nauczycielami i rodzicami. W tym obszarze aktywności nauczycielskiej zdolność do prezentowania wysokiej prężności

może być istotnym wymiarem zadowolenia z pracy i ogólnej oceny jakości życia. Nauczyciele o wysokiej prężności psychicznej mogą lepiej, bardziej efektywnie dawać sobie radę z codziennymi sytuacjami stresowymi, ponieważ z prężnością psychiczną związane są pozytywne emocje, które z kolei sprzyjają koncentracji osoby na zadaniu i spostrzeganiu pozytywnych stron danej sytuacji. Ogińska-Bulik (2011) wykazała w badaniach empirycznych, że kategoria prężności może różnicować osoby dorosłe pod względem wypalenia zawodowego. Szczególnie kobiety o wysokim poziomie prężności rzadziej doświadczają emocjonalnego wyczerpania i problemów związanych z funkcjonowaniem psychofizycznym w pracy.

W literaturze przedmiotu niewiele jest badań empirycznych dotyczących zasobów *resilience* wśród nauczycieli. Stanford (2001) ustalił w badaniach jakościowych, że nauczyciele z wysokim poziomem prężności czerpali głęboką osobistą satysfakcję ze swojej pracy, polegając na rozległej sieci wsparcia z udziałem innych nauczycieli, rodziny i przyjaciół oraz grup kościelnych. W badaniach Williams (2003) okazało się, że 12 doświadczonych nauczycieli w swoim badaniu czerpało siłę z radości i satysfakcji nauczania, a także starało się doskonalić poprzez rozwój zawodowy. Gu i Day (2007), w oparciu o badanie 300 doświadczonych nauczycieli w Anglii, zidentyfikowali trzy scenariusze/ścieżki, które opisują, w jaki sposób nauczyciele (1) kształtują swoją tożsamość osobistą; (2) oceniają sytuacje szkolne oraz (3) rozwijają wartości zawodowe i przekonania w trakcie swojej kariery nauczycielskiej. W pierwszym scenariuszu prężny nauczyciel znajdował równowagę między tymi trzema komponentami, przystosowując się optymalnie do sytuacji szkolnych. W dwóch pozostałych scenariuszach jeden lub więcej z tych trzech elementów stał się dominujący i nauczyciele znajdowali się w stanie nierównowagi.

Patterson, Collins i Abbott (2004) zdefiniowali prężność nauczycieli jako „produktywne wykorzystywanie energii do osiągnięcia celów szkolnych w obliczu negatywnych warunków” (s. 3). W ich badaniu ośmiu doświadczonych nauczycieli zidentyfikowało mocne strony i strategie, które stosowali w sytuacjach trudnych, a dotyczyły one: podejmowania decyzji, dążenia do rozwoju zawodowego, rozwiązywania problemów, kontaktów z przyjaciółmi i współpracownikami oraz wykazywaniu się elastycznością w obliczu trudnych sytuacji. Głównym wyróżnionym czynnikiem w tych badaniach jest orientacja strategiczna polegająca na wierze i zaufaniu człowieka we własne siły i możliwości, służące pokonywaniu trudności oraz w zdolność wpływania na swoje życie i otoczenie. W ramach tego badania potwierdzono przekonanie, że prężność nauczycieli jako aktywnych podmiotów, przyjmujących różne strategie, pomaga znaleźć równowagę w obliczu przeciwności, nawet w sytuacjach, gdy posiadają oni minimalne zasoby wewnętrzne i borykają się z trudnymi warunkami pracy. Drugi wniosek z badań odnosi się do konstatacji, że wszyscy nauczyciele stosują różne strategie adaptacyjne, przynoszące odmienne skutki dla uczniów, rodziców i samych nauczycieli.

Badania prowadzone przez Ogińską-Bulik (2011) pokreśliły znaczenie prężności psychicznej jako czynnika chroniącego przed negatywnymi skutkami stresu

zawodowego. Zawód nauczyciela należy do szczególnie stresowej profesji, a do głównych źródeł stresu, na podstawie badań Zubrzyckiej-Maciąg (2013), przeprowadzonych wśród nauczycieli z 97 szkół, można zaliczyć: trudności dydaktyczne, niepożądane zachowania uczniów, poczucie osamotnienia w działaniach zawodowych, pracę w trudnych warunkach. Z badanej grupy 354 nauczycielek ze szkół podstawowych i gimnazjalnych z woj. lubelskiego, w latach 2011–2012, 80 proc. z nich odczuwało stres zawodowy na poziomie wysokim. Te z nich, które koncentrowały się na negatywnych emocjach, doświadczały wyższego poziomu stresu niż nauczycielki, które koncentrowały się na zadaniu. Z kolei badania Kaura (2017), przeprowadzone w szkołach indyjskich, państwowych i prywatnych, wskazały na pozytywny związek między prężnością psychiczną a osiągnięciami zawodowymi nauczycieli oraz negatywny związek, związany z emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją. Prężność psychiczna okazała się istotnym predyktorem wypalenia w zawodzie nauczyciela. Powyższe rozważania są podstawą do podjęcia badań własnych w zakresie prężności psychicznej wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego.

Cel, metoda i procedura badań własnych

Celem prezentowanego artykułu jest, po pierwsze, empiryczna weryfikacja poziomu prężności psychicznej studentów ostatniego roku studiów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, którzy zamierzają podjąć pracę w zawodzie nauczyciela. Drugim celem jest określenie związku między prężnością psychiczną, stresem i dobrostanem psychicznym w ocenie studentów pedagogiki. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety, z wykorzystaniem trzech narzędzi badawczych.

W celu pomiaru poziomu prężności psychicznej przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zastosowano narzędzie Resilience Scale-14 autorstwa Gail Wagnild (2009), będące skróconą wersją oryginalnej skali RS-25 (Wagnild, Young 1993). Surzykiewicz, Konaszewski i Wagnild (2019) wykonali walidację psychometryczną skali RS-14 w warunkach polskich wśród 2,715 osób w wieku 13–27 lat, głównie wśród kobiet (69,09 proc.). W badanej grupie było 400 uczniów w wieku 13–17 lat, 1659 studentów w wieku 19–27 lat (większość stanowiły kobiety – 82,3 proc.) i 656 osób w wieku 13–18 lat, nieprzystosowanych społecznie, przebywających w młodzieżowych ośrodkach socjoterapeutycznych i wychowawczych (MOS i MOW). Analiza rzetelności skali RS-14 w grupie studentów wskazuje na bardzo dobre własności psychometryczne narzędzia (współczynnik α Cronbacha wyniósł 0,87). W procesie analizy psychometrycznej skali uzyskano potwierdzenie, że polska wersja skali RS-14 składa się z jednego czynnika, podobnie jak angielski oryginał opracowany przez Wagnild (2009). Skala RS-14 została skonstruowana do pomiaru indywidualnego poziomu prężności psychicznej rozumianej jako relatywnie stabilny zasób człowieka. W tym ujęciu prężność jest pozytywną cechą

osobowości, która może być aktywowana jako kompetencja osobista w procesie adaptacji w różnych sytuacjach życiowych. Skala RS-14 składa się z 14 twierdzeń odnoszących się do kategorii: znaczenie i cel życia (zdania 2, 9, 13), wytrwałość (zdania 6, 8), spokój umysłu (zdania 3, 10), samodzielność (zdania 1, 5, 7, 12, 14), egzystencjalna samotność (zdania 4, 11) (Wagnild, 2009). Respondenci udzielali odpowiedzi w siedmiostopniowej skali, punktowanej od 1 – zdecydowanie nie zgadzam się/twierdzenie jest całkowicie nietrafne aż do 7 – zdecydowanie zgadzam się/stwierdzenie jest całkowicie trafne. Po zsumowaniu punktów mogli uzyskać od 14 do 98 punktów. Wynik poniżej 64 punktów świadczył o niskiej prężności psychicznej, od 65 do 81 wskazywał na przeciętną prężność psychiczną, a powyżej 82 punktów – na wysoką prężność. Skala RS-14 została przetłumaczona na wiele języków, takich jak: arabski, grecki, rosyjski, hiszpański, szwedzki, fiński, norweski, chiński, japoński, koreański i jest stosowana na całym świecie.

Drugim zastosowanym narzędziem badawczym jest skala WEMWBS (Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale, Clarke i in. 2011), służąca do oceny jakości życia studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Skala składa się z 14 stwierdzeń opisujących pozytywne odczucia (afekty), takie jak: optymizm, zadowolenie, radość, odprężenie oraz satysfakcjonujące relacje interpersonalne i pozytywne funkcjonowanie (energia do działania, samoakceptacja, autonomia, rozwój osobisty, poczucie bycia kompetentnym). Osoby badane są proszone o zaznaczenie odpowiedzi, która najlepiej opisuje ich odczucia z ostatnich dwóch tygodni na pięciostopniowej skali (1– nigdy; 2 – rzadko; 3 – czasami; 4 – często; 5 – zawsze). Każdej z odpowiedzi przypisano liczbę od 1 do 5, minimalna liczba punktów do zdobycia wynosiła 14, maksymalna – 70. Wyższa liczba zdobytych punktów oznaczała wyższy poziom dobrostanu psychicznego (Kulawska 2019). W prezentowanych badaniach własnych wśród 839 polskich studentów pedagogiki z wybranych uczelni współczynnik α Cronbacha dla skali WEMWBS wyniósł $\alpha = 0,86$, co świadczy o wysokiej rzetelności zastosowanego narzędzia.

Ponadto użyto również w badaniach skali PSS-10 (Psychological Stress Scale – „Skala Odczuwanego Stresu”, autorzy: S. Cohena, T. Kamarck, R. Mermelstein) w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik), która posłużyła do oceny subiektywnych odczuć związanych ze stresem (zawiera 10 pytań). Badany może uzyskać wynik od 0 do 40 punktów. Wynik w przedziale 0–13 punktów oznacza niski poziom postrzeganego stresu, 14–19 punktów – przeciętny poziom postrzeganego stresu, a 20–40 punktów – wysoki poziom stresu. Respondenci udzielają odpowiedzi na pięciostopniowej skali (nigdy, prawie nigdy, czasem, dość często, bardzo często). Skala PSS-10 jest popularnym narzędziem w badaniach empirycznych i została przetłumaczona na 25 języków oraz adaptowana do różnych warunków społeczno-kulturowych. W naszych badaniach prowadzonych wśród studentów pedagogiki współczynnik α Cronbacha jest wysoki i wynosi $\alpha = 0,86$.

Zastosowano procedurę doboru celowego, a kryteriami włączenia osób do badań zostali objęci studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, studiów

stacjonarnych lub niestacjonarnych kończący studia licencjackie lub magisterskie. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i anonimowe. Uwzględniając powyższe kryteria, w badaniach uczestniczyło 839 studentów studiujących na następujących uczelniach: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (122 osoby), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (84 osoby), Uniwersytet Szczeciński (99 osób), Uniwersytet Śląski w Katowicach, filia w Cieszynie (107 osób), Uniwersytet w Białymstoku (96 osób), Uniwersytet Łódzki (100 osób), Akademia Ignatianum w Krakowie (59 osób), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (75 osób), Uniwersytet Opolski (97 osób). Materiał empiryczny został zebrany w 2019 roku.

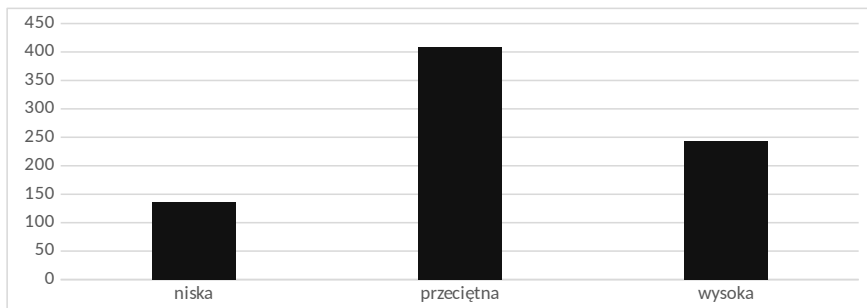
Analiza wyników badań

W badaniach wzięło udział, jak wspomniano wyżej, 839 studentów kierunku pedagogika o specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, w tym 821 kobiet i dziewięciu mężczyzn (dziewięć osób nie podało informacji o płci), 606 z nich jest studentami studiów licencjackich, a 230 respondentów kończy studia magisterskie. Większość studentów (513 osób) studiuje na studiach stacjonarnych, 321 osoby kształcą się na studiach niestacjonarnych (pięć osób nie podało na ten temat informacji). Wiek badanych wynosi od 21 lat do 51, średnia wieku badanych wynosi: $M = 24,61$; $SD = 4,23$.

Studenci odpowiedzieli na pytanie dotyczące miejsca zamieszkiwania w czasie edukacji szkolnej. Wyniki badań wskazują, że większość (47,4 proc.) przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji pochodzi ze środowiska wiejskiego, około 13 proc. wychowywało się w małych miastach liczących do 20 tys. mieszkańców, kolejne 27,7 proc. studentów uczęszczało do szkół w średnich i w dużych miastach do 500 tys. mieszkańców, a 11,2 proc. pochodzi z dużych aglomeracji w Polsce.

Pomiar prężności psychicznej przy użyciu skali RS-14 wskazuje na dobre własności psychometryczne, współczynnik α Cronbacha wynosi $\alpha = 0,90$ i potwierdza wysoką rzetelność narzędzia; jest analogiczny do współczynnika uzyskanego w badaniach polskich Surzykiewicza i in. (2019), w badaniach fińskich $\alpha = 0,87$ (Losoi i in. (2013); japońskich $\alpha = 0,88$ (Nishi i in. 2010) i włoskich $\alpha = 0,88$ (Callegari i in. 2016b). W badanej grupie studentów pedagogiki wczesnej edukacji rozkład wyników prężności psychicznej wahał się od 32 do 98 punktów, a średnia dla całej grupy wynosi $M = 74,39$; $SD = 11,5$. Dla porównania w badaniach fińskich 243 osób (Losoi i in. 2013), z użyciem skali RS-14, uzyskano wyższą średnią ($M = 76,3$; $SD = 10,7$), z kolei w badaniach japońskich przeprowadzonych wśród 430 studentów pielęgniarstwa i psychologii średnia była znacznie niższa: $M = 63,78$; $SD = 13,03$ (Nishi i in. 2010). W grupie 150 studentów Uniwersytetu Insubria we Włoszech średnia prężności psychicznej wynosiła: $M = 76,13$; $SD = 10,48$ (Callegari i in. 2016b) i była wyższa niż wśród badanych studentów polskich.

Uwzględniając wskazane w opisie narzędzia, określające kategorie/poziomy prężności psychicznej (niską, średnią i wysoką), stwierdzamy, że studenci pedagogiki mieszczą się w zakresie tej własności w przedziale wyników średnich. Na wykresie nr 1 przedstawiono rozkład kategorii prężności psychicznej w badanej grupie studentów. Niska kategoria prężności psychicznej dotyczy 17,3 proc. studentów, średnia charakteryzuje 51,8 proc., a co trzeci student (30,9 proc.) opisuje siebie jako osobę charakteryzującą się wysoką prężnością psychiczną. Na podstawie jednoczynnikowej analizy wariancji ustalono, że te trzy grupy studentów różnią się istotnie w zakresie natężenia prężności psychicznej. I tak średnia arytmetyczna dla grupy o niskiej prężności wynosi: $M = 56,25$; $SD = 7,22$, w grupie o przeciętnej prężności: $M = 73,03$; $SD = 4,63$, a w grupie o wysokiej prężności średnia wynosi: $M = 86,83$; $SD = 4,65$. Test różnic średnich i testy *post-hoc* okazały się istotne statystycznie, co oznacza, że między tymi trzema grupami zachodzą wyraźne różnice, istotne statystycznie w zakresie prężności psychicznej ($F(2,774) = 1574,55$; $p < 0,001$).



Wykres nr 1. Rozkład kategorii prężności psychicznej w badanej grupie studentów ($N = 787$)

Źródło: opracowanie własne.

Materiał empiryczny, zebrany na 9. uczelniach wyższych w Polsce, pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy studenci różnią się w zakresie prężności psychicznej w zależności od miejsca studiowania. W tym celu przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji, na podstawie której stwierdzamy, że studenci jednej z polskich uczelni akademickich uzyskali najniższe wyniki ($M = 71,63$; $SD = 12,61$), a studenci innego uniwersytetu najwyższe wyniki ($M = 77,46$; $SD = 9,68$) w zakresie prężności psychicznej, i jest to różnica istotna statystycznie ($F(8,778) = 2,18$; $p < 0,05$). Studenci z pozostałych 7. uczelni uzyskali wyniki zbliżone do średniej dla całej badanej grupy.

Ponadto jednoczynnikowa analiza wariancji wskazuje na to, że takie zmienne socjodemograficzne, jak miejsce zamieszkania i dochody przypadające na jednego członka w rodzinie studenta oraz subiektywna ocena dotycząca środków

finansowych pozostających do dyspozycji studenta nie mają związku z poziomem prężności psychicznej. Z kolei okazało się, że studenci o zróżnicowanej średniej ocen na studiach różnią się poziomem prężności psychicznej. Studenci ($N = 7$) o średniej ocen poniżej 3,5 uzyskali najniższą średnią prężności ($M = 64,00$; $SD = 16,03$), ci z nich ($N = 192$), którzy mają średnią ocen na studiach między 3,5 a 4, posiadają wyższą prężność ($M = 73,5$; $SD = 12,17$). Średnia ocen mieszcząca się między 4 a 4,5 charakteryzuje studentów ($N = 390$) o średniej prężności ($M = 74,09$; $SD = 11,36$). Natomiast studenci ($N = 185$), którzy uzyskują średnie ocen powyżej 4,5, oceniają siebie jako osoby o najwyższym poziomie prężności ($M = 76,37$; $SD = 10,51$). Jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała, że między tymi grupami studentów zachodzą różnice istotne statystycznie ($F(3,770) = 4,23$; $p < 0,01$). Stwierdzamy, że prężność psychiczna jako zasób osobowy jest związana z funkcjonowaniem osób młodych dorosłych również w zakresie radzenia sobie z obowiązkami studenta pedagogiki, organizacją pracy własnej i wyzwaniem intelektualnymi w procesie studiowania.

Interesującym aspektem badań jest próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek pomiędzy stresem a prężnością psychiczną w doświadczeniach studentów. W tym celu podzielono studentów na trzy grupy różniące się poziomem odczuwanego stresu. Najwięcej studentów ($N = 471$), ok. 57,3 proc., należy do grupy o wysokim natężeniu doświadczanego stresu, ok. 30 proc. ($N = 244$) – do grupy o przeciętnym stresie, a 12,7 proc. ($N = 106$) badanych studentów wskazało na niskie nasilenie stresu w życiu codziennym. Średnia arytmetyczna stresu rozumianego jako subiektywne odczucie dla całej grupy wynosi $M = 20,29$; odchylenie standardowe $SD = 5,99$. W pierwszej grupie o niskim natężeniu stresu średnia arytmetyczna wynosi $M = 10,29$; $SD = 2,96$, w grupie o przeciętnym natężeniu stresu $M = 16,76$; $SD = 1,78$, a w grupie o wysokim poziomie stresu $M = 24,37$; $SD = 3,67$. Różnice między tymi średnimi są istotne statystycznie i test F w analizie wariancji przybiera następujące wartości: $F(2,818) = 1097$; $p < 0,001$). Przeprowadzone porównania *post-hoc* za pomocą testów Tukey'a HSD, Bronferroniego i Gamesa-Howella ujawniły istotne różnice ($p < 0,001$) między tymi trzema grupami. Kolejnym krokiem w analizie wyników badań jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy doświadczanie stresu o różnym natężeniu pozostaje w związku z prężnością psychiczną. W celu przetestowania hipotezy o wpływie stresu (na trzech poziomach) na natężenie prężności psychicznej przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Okazało się, że studenci o niskim natężeniu stresu charakteryzują siebie jako osoby o wysokiej prężności psychicznej ($M = 83,06$; $SD = 9,03$), osoby wskazujące na przeżywanie stresu w przeciętnym zakresie uzyskały niższe wskaźniki prężności psychicznej ($M = 77,66$; $SD = 9,11$), a studenci, którzy opisują swoje życie jako wysoce stresujące, dysponują mniejszymi zasobami prężności psychicznej ($M = 70,90$; $SD = 11,53$). W wyniku analiz ustalono istotny statystycznie efekt zmiennej – stres ($F(2,769) = 69,77$; $p < 0,001$). Konkluzja z powyższych wyników jest następująca: wraz ze wzrostem natężenia odczuwanego

stresu następuje spadek prężności psychicznej. Oczywiście możemy też stwierdzić, że studenci, którzy charakteryzują się wyższym poziomem prężności psychicznej, lepiej radzą sobie z sytuacjami stresowymi.

Kolejnym krokiem jest ustalenie, czy prężność psychiczna może być predyktorem odczuwanego stresu przez studentów pedagogiki. W tym celu wykonano analizę regresji liniowej, w której zmienną zależną (wyjaśnianą) jest stres, a zmienną wyjaśniającą (predyktorem) jest prężność psychiczna. Zaproponowany model jest dobrze dopasowany do danych ($F(1,770) = 223,84; p < 0,001$). Współczynniki regresji wskazują na to, że prężność psychiczna jest negatywnie związana z odczuwanym stresem ($\beta = -0,474; p < 0,001$). Wynik ten interpretujemy następująco: wraz ze wzrostem prężności psychicznej następuje spadek odczuwanego stresu. Testowany model wyjaśnia 22 proc. zmienności wariancji odczuwanego stresu (skoryg. $R^2 = 0,223$).

Z koncepcji i badań empirycznych nad prężnością psychiczną wynika, że ma ona ścisły związek z jakością życia i dobrostanem psychicznym (*well-being*). Jeśli człowiek potrafi poradzić sobie z trudnymi sytuacjami stresowymi, przystosować się do wymagań środowiskowych i zachować równowagę wewnętrzną, to jego poczucie jakości życia jest satysfakcjonujące. Ta teza znajduje odzwierciedlenie w wynikach badań własnych. Poziom prężności psychicznej ma związek z odczuwanym poczuciem szczęścia i zadowolenia z własnego życia (*well-being*). W wyniku przeprowadzonej jednoczynnikowej analizy wariancji Anova uzyskano istotny statystycznie efekt zmiennej: dobrostan psychiczny ($F(2,750) = 237,8; p < 0,001$). Studenci o niskiej prężności psychicznej wskazują na niski dobrostan psychiczny ($M = 43,91$), w grupie studentów o średniej prężności poziom dobrostanu jest wyższy ($M = 50,93$), a studenci o wysokiej prężności prezentują najwyższy poziom dobrostanu psychicznego ($M = 56,91$). Na podstawie tych wyników możemy sformułować wnioski, że wraz ze wzrostem prężności psychicznej wzrasta poziom dobrostanu psychicznego. Im lepiej studenci potrafią przezwyciężać trudności i sytuacje stresowe życia codziennego, to poziom odczuwanego ogólnego dobrostanu jest wyższy. To istotny wynik, który sugeruje, że studenci pedagogiki charakteryzujący się wysoką prężnością psychiczną mają zasoby osobiste i predyspozycje do pracy nauczycielskiej z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym.

W celu ustalenia, jakie znaczenie ma prężność psychiczna, rozumiana jako zasób wewnętrzny człowieka, dla jego dobrostanu psychicznego, rozumianego jako uogólnione poczucie zadowolenia z własnego życia, przeprowadzono analizę regresji liniowej. Poszukujemy odpowiedzi na podstawowe pytanie, czy na podstawie poziomu prężności psychicznej możemy przewidzieć jakość dobrostanu psychicznego studentów pedagogiki. Zmienną zależną (wyjaśnianą) jest dobrostan psychiczny, a zmienną wyjaśniającą (predyktorem) jest prężność psychiczna. Zaproponowany model regresji okazał się bardzo dobrze dopasowany do danych ($F(1,751) = 701,90; p < 0,001$). Na podstawie współczynników regresji można sformułować wniosek, że poziom prężności psychicznej jest silnie i pozytywnie związany z dobrostanem

psychicznym studentów pedagogiki ($\beta = 0,695$; $p < 0,001$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem prężności psychicznej wzrasta poziom dobrostanu psychicznego studentów. Testowany model wyjaśnia 48 proc. zmienności wariancji zmiennej zależnej, czyli dobrostanu psychicznego (skoryg. $R^2 = 0,482$). W badaniach nad dobrostanem psychicznym, przeprowadzonych wśród 400 studentów pedagogiki, ustalono, że jest on negatywnie związany z poziomem odczuwanego stresu, a pozytywnie – z poziomem zadowolenia ze studiów i wsparciem społecznym ze strony najbliższego otoczenia (Kulawska 2019).

Podsumowanie

W prezentowanym artykule podjęto próbę ustalenia, jaki jest poziom i korelaty prężności psychicznej studentów kończących studia pedagogiczne, którzy zamierzają podjąć pracę na stanowisku nauczyciela przedszkola lub nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Badania o charakterze diagnostyczno-eksploracyjnym prowadzone nad prężnością odnoszą się do pomiaru tej właściwości intrapsychicznej, która w znacznym stopniu wyznacza adekwatne funkcjonowanie przyszłego nauczyciela w kontekście indywidualnym i społecznym.

Podsumowując przeprowadzone badania empiryczne, stwierdzamy, że większość studentów pedagogiki, pochodzących z dziewięciu uczelni w Polsce, uzyskała średnie wyniki prężności psychicznej, a co trzeci student – kandydat na nauczyciela wczesnej edukacji – prezentował wysoki poziom prężności psychicznej. Można postawić hipotezę, że w sytuacji przejścia, od czasu ukończeniu studiów aż do pracy nauczycielskiej, grupa studentów charakteryzująca się niską prężnością (18 proc. badanych studentów) posiadała niewystarczające zasoby wewnętrzne lub mechanizmy regulacyjne, aby poradzić sobie z wyzwaniem stojącym przed nauczycielem w przedszkolu i nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. Prężność psychiczna badanych studentów pozostawała w związku z ich osiągnięciami edukacyjnymi w trakcie studiowania, odczuwanym stresem i dobrostanem psychicznym. Nie wykazano związku między poziomem prężności psychicznej a miejscem zamieszkania i sytuacją finansową studentów.

Analizy statystyczne potwierdziły oczekiwaną hipotezę o negatywnym związku między prężnością a stresem psychologicznym, która jest zgodna z wynikami badań innych autorów (Surzykiewicz i in. 2019; Damasio i in. 2011; Wagnild 2009; Nishi i in. 2010). Ustalono, że studenci deklarujący niższy poziom stresu, mają wyższą prężność psychiczną. Zakładamy, że ci studenci żyją w podobnych warunkach jak studenci deklarujący wysoki poziom stresu, ale ze względu na wysoki poziom prężności potrafią bardziej adekwatnie rozpoznawać bodźce stresowe i uruchamiać mechanizmy psychologiczne odpowiedzialne za optymalne radzenie sobie w trudnych, niejednoznacznych sytuacjach. Tym samym stwierdzamy, że studenci o wymienionych predyspozycjach i zasobach wewnętrznych (wysoki

poziom prężności i radzenie sobie ze stresem) są pożądanymi kandydatami do zawodu nauczycielskiego.

W badaniach ustalono, że prężność psychiczna jest ważnym i bardzo istotnym predyktorem dobrostanu psychicznego dla studentów pedagogiki. Wykazano silny, pozytywny związek między prężnością a dobrostanem psychicznym. Uzyskane wyniki są zgodne z wynikami badań prowadzonych nie tylko w Polsce, lecz także w innych krajach o zróżnicowanym potencjale kulturowym i w różnych grupach wiekowych (Abiola, Udofia 2011; Baldwin i in. 2011; Callegari i in. 2016b; Damasio i in. 2011; Ogińska-Bulik, 2010; Surzykiewicz i in. 2019; Tugade, Fredrickson 2004; Wagnild 2009). Dobrostan psychiczny, rozumiany jako dynamiczna zmienna będąca wynikiem równowagi między zasobami wewnętrznymi (fizycznymi, psychologicznymi i społecznymi) a oczekiwaniami społecznymi, ma własności ochronne i wspomagające nauczyciela w sytuacjach stresowych i trudnych, które są wpisane w codzienność pracy nauczycielskiej. Dlatego tak ważne jest, aby kandydaci do tego zawodu prezentowali wysoki poziom prężności, który pozostaje w związku z dobrostanem psychicznym studentów. Osoby o wysokiej prężności są mniej podatne/wrażliwe na bodźce stresowe, a jeśli już mają z nimi do czynienia, potrafią bardziej adekwatnie na nie reagować, wyrażając częściej emocje pozytywne niż negatywne, czyli charakteryzują się prawidłową regulacją własnych emocji (Tugade, Fredrickson 2004), potrafią adoptować się do zmiennych warunków zewnętrznych i podejmować racjonalne działanie pomimo niekorzystnych okoliczności.

Ustalona w badaniach pozytywna zależność między prężnością a dobrostanem psychicznym wskazuje na to, że prężność psychiczna może wpływać na szeroko rozumianą jakość życia człowieka. W odniesieniu do studentów pedagogiki teza ta wskazuje na: możliwość rozwijania prężności i kształtowania jej w czasie studiów poprzez wzbudzenie motywacji do pracy nad sobą, budzenie świadomości o własnych emocjach przeżywanych w sytuacjach konfliktowych, traktowanie porażek jako wyzwanie i do stymulowania studentów do pokonywania trudności, a także jako zmiana zachowania w obliczu sytuacji zaskakujących czy trudnych. Jest to możliwe, ponieważ niektóre badania wskazują na to, że prężność psychiczna jako zasób wewnętrzny człowieka może być rozwijana i modyfikowana w ciągu życia (Lundman 2007; Losoi 2013). Wnioski pochodzące z badań mogą stanowić podstawę do modyfikacji programów kształcenia na studiach pedagogicznych, celem uzupełnienia tych aspektów funkcjonowania osobowościowo-społecznego studentów, które wymagają wzmocnienia, poszerzenia lub uzupełnienia, aby usprawnić proces adaptacji kandydatów do zawodu nauczyciela. Te działania mogą przynieść wymierne efekty w zakresie podnoszenia poziomu profesjonalizmu przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji.

Bibliografia

- Abiola T., Udofia O. (2011). *Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria*. „BMC Research Notes”, 4 (1), s. 509.
- Alex L., Lundman B. (2011). *Lack of resilience among very old men and women: A qualitative gender analysis*. „Research and Theory in Nursing Practice”, 25 (4), s. 302–316.
- Andrade F.P., Muniz R.M., Lange C., Schwartz E. (2013). *Economic and socio-demographic profile of cancer survivors according to degree of resilience*. „Text Context Nursing, Florianopolis”, April–June, 22 (2), s. 476–484.
- Armando A., da Motta N.W., Pinto R.C. i in. (2010). *Analysis of resilience and depression scores and their relation to quality of life in ambulatory lung cancer patients undergoing radiation therapy*. „Journal of Clinical Oncology”, 28 (15 suppl.).
- Baldwin D.R., Jackson III D., Okoh I., Cannon R.L. (2011). *Resiliency and optimism: An African American senior citizen's perspective*. „Journal of Black Psychology”, 37 (1), s. 24–41.
- Block J., Kremen A.M. (1996). *IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 70 (2), s. 349–361.
- Bonanno G.A. (2012). *Uses and abuses of the resilience construct: Loss, trauma, and health-related adversities*. „Social Science and Medicine”, 74, s. 753–756.
- Callegari C., Bertu L., Caselli K., Isella C., Ielmini M., Bonalumi C., Ferrario M., Vender S. (2016a). *Resilience in older adults: influence of the admission in nursing home and psychopathology*. „Neuropsychiatry”, 6 (4), s. 117–123.
- Callegari C., Bertu L., Lucano M., Ielmini M., Braggio E., Vender, S. (2016b). *Reliability and validity of the Italian version of the 14-item Resilience Scale*. „Psychology research and behavior management”, 9, s. 277–284.
- Cicchetti D., Rogosch F.A. (1997). *The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children*. „Development and psychopathology”, 9 (4), s. 797–815.
- Clarke A., Friede T., Putz R., Ashdown J., Martin S., Blake A., Adi Y., Parkinson J., Flynn P., Platt S., Stewart-Brown S., *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Validated for teenage school students in England and Scotland. A mixed methods assessment*. BMC Public Health, 2011, 11, s. 487.
- Cohen M., Baziliansky S., Beny A. (2014). *The association of resilience and age in individuals with colorectal cancer: An exploratory cross-sectional study*. „Journal of Geriatric Oncology, January”, 5 (1), s. 33–39.
- Cosco T.D., Kaushal A., Richards M., Kuh D., Stafford M. (2016). *Resilience measurement in later life: a systematic review and psychometric analysis*. „Health Quality Life Outcomes”, 14, s. 16.

- Damásio B.F., Borsa J.C., Da Silva J.P. (2011). *14-item resilience scale (RS-14): psychometric properties of the Brazilian version*. „Journal of Nursing Measurement” 19 (3), s. 131–145.
- Ebulum G.C., Chidiobi R.U. (2016). *Resilience, gender and age as predictors of satisfaction with academic major among university undergraduates*. „International Journal of Research in Engineering and Social Sciences”, 6 (4), April 2016.
- Eley D.S., Cloninger C.R., Walters L., Laurence C., Synnott R., Wilkinson D. (2013). *The relationship between resilience and personality traits in doctors: Implications for enhancing wellbeing*. „Peer Journal”, November 19. Dostępny na: https://peerj.com/articles/216/?utm_source=TrendMD&utm_campaign=PeerJ_TrendMD_o&utm_medium=TrendMD (otwarty: 8.12.2019).
- Fredrickson B. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and build theory of positive emotions*. „American Psychologist”, 56, s. 218–226.
- Garnezy N. (1970). *Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues*. „Schizophrenia Bulletin”, 1 (2), s. 30.
- Garnezy N. (1971). *Vulnerability research and the issue of primary prevention*. „American Journal of orthopsychiatry”, 41 (1), s. 101.
- Garnezy N., Streitma, S. (1974). *Children at risk: The search for the antecedents of schizophrenia: I. Conceptual models and research methods*. „Schizophrenia Bulletin”, 1 (8), s. 14.
- Gheshlagh R.G., Sayehmiri K., Ebadi A., Dalvandi A., Dalvand S., Tabrizi K.N. (2016). *Resilience of patients with chronic physical diseases: a systematic review and meta-analysis*. „Iranian Red Crescent Medical Journal”, 18 (7).
- Gu Q., Day C. (2007). *Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness*. „Teaching and Teacher Education”, 23, s. 1302–1316.
- Hofer A., Mizuno Y., Frajo-Apor B., Kemmler G., Suzuki T., Pardeller S., Welte A.S., Sondermann C., Mimura M., Wartelsteiner F., Fleischhacker W.W., Uchida H. (2016). *Resilience, internalized stigma, self-esteem, and hopelessness among people with schizophrenia: Cultural comparison in Austria and Japan*. „Schizophrenia Research”, 171, s. 86–91.
- Junik W. (red.) (2011). *Resilience*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Kaczmarek Ł. (2011). *Skala Sprężystości Psychicznej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale*. „Czasopismo Psychologiczne”, nr 17, s. 263–265.
- Kaur M., Kaur R. (2017). *Resilience as a Predictor of Burnout Behaviour among Secondary School Teachers*. „Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities”, 7 (2), s. 985–993.
- Kulawska E. (2019). *Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. „Forum Pedagogiczne”, t. 9, nr 2 cz.2, s. 129–149.

- Leppert K., Gunzelmann T., Schumacher J., Strauss B., Braehler E. (2005). *Resilience as a protective personality characteristic in the elderly*. „Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie”, 55 (8), s. 365–369.
- Losoi H., Turunen S., Waljas M., Helminen M., Ohman J., Julkunen J., Rosti-Otajarvi E. (2013). *Psychometric properties of the Finnish version of the Resilience Scale and its short version*. „Psychology, Community & Health”, 2 (1), s. 1–10.
- Lundman B., Strandberg G., Eisemann M., Gustafson Y., Brulin C. (2007). *Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale*. „Scandinavian Journal of Caring Sciences”, 21 (2), s. 229–237.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. „Child Development”, 71 (3), s. 543–562.
- Masten A.S. (2007). *Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises*. „Development and psychopathology”, 19 (3), s. 921–930.
- Masten A.S., Garmezy N., Tellegen A., Pellegrini D.S., Larkin K., Larsen A. (1988). *Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 29 (6), s. 745–764.
- Mościcka-Teske A., Drabek M., Pyżalski J. (2014). *Doświadczenie mobbingu i wrogi zachowań w miejscu pracy a występowanie objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli*. „Medycyna Pracy”, 65 (4), s. 535–542.
- Nishi D., Uehara R., Kondo M., Matsuoka Y. (2010). *Reliability and validity of the Japanese version of the Resilience Scale and its short version*. „BMC Res Notes” 3, s. 310.
- O’Dougherty-Wright M., Masten A.S., Northwood A., Hubbard J.J. (1997). *Long-term effects of massive trauma: Developmental and psychobiological perspectives*. W: *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, vol. 8: *Developmental perspectives on trauma*. Cicchetti D., Toth S.L. (red.). NY: University of Rochester Press; Rochester 1997, s. 181–225.
- Ogińska-Bulik N. (2009). *Osobowość typu D: teoria i praktyka*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Ogińska-Bulik N. (2010a). *Potraumatyczny rozwój w chorobie nowotworowej – rola prężności*. „Polskie Forum Psychologiczne”, vol. 15, nr 2, s. 125–139.
- Ogińska-Bulik N. (2010b). *Prężność a jakość życia młodzieży*. „Psychologia Jakości Życia”, 1, s. 233–237.
- Ogińska-Bulik N. (2011). *Rola prężności w zapobieganiu negatywnym skutkom stresu zawodowego*. W: *Rodzina i praca w warunkach kryzysu*. Golińska L., Bielawska-Batorowicz E. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ogińska-Bulik N. (2014). *Prężność psychiczna a zadowolenie z życia osób uzależnionych od alkoholu*. „Alcoholism and Drug Addiction”, 27 (4), s. 319–324.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008a). *Skala pomiaru prężności – SPP-25*. „Nowiny Psychologiczne”, 3, s. 39–56.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008b). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Ogińska-Bulik N., Kobylarczyk M. (2015). *Relation between resiliency and post-traumatic growth in a group of paramedics: the mediating role of coping strategies*. „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health”, 28 (4), s. 707–19.
- Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M. (2014). *Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2 (19), s. 7–24.
- Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M., Rogala E. (2015). *Rola zasobów osobistych w podejmowaniu zachowań zdrowotnych przez osoby w wieku senioralnym*. „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 96 (3), s. 570–577.
- Opora R. (2008). *Praktyczne implikacje wynikające z badań nad odpornością psychiczną u dzieci i młodzieży*. „Studia Gdańskie”, t. 5, s. 97–108.
- Ostaszewski K. (2005). *Druga strona ryzyka*. „Remedium”, 2, s. 1–3.
- Patterson J.H., Collins L., Abbott G. (2004). *A study of teacher resilience in urban schools*. „Journal of Instructional Psychology”, 31 (1), s. 3–11.
- Resnick B., Inguito P.L. (2011). *The Resilience Scale: Psychometric properties and clinical applicability in older adults*. „Archives of Psychiatric Nursing”, 25, s. 11–20.
- Richters J.E., Martinez P.E. (1993). *Violent communities, family choices, and children's chances: An algorithm for improving the odds*. „Development and Psychopathology”, 5 (4), s. 609–627.
- Rutter M. (1993). *Resilience: some conceptual considerations*. „Journal of Adolescent Health”, 14 (8), s. 626–631.
- Southwick S.M., Bonanno G.A., Masten A.S., Panter-Brick C., Yehuda R. (2014). *Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives*. „European Journal of Psychotraumatology”, vol. 5, issue 1.
- Sęk H. (2004). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobiegania*. Sęk H. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stanford B.H. (2001). *Reflections of resilient, persevering urban teachers*. „Teacher Education Quarterly”, 28 (3), s. 75–87.
- Surzykiewicz J., Konaszewski K., Wagnild G. (2019). *Polish Version of the Resilience Scale (RS-14): A Validity and Reliability Study in Three Samples*. „Frontiers in Psychology”, 9, s. 2762. Dostępny na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02762/full> (otwarty: 30.11.2019).
- Szwajca K. (2014). *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – Fascynujący i trudny obszar badań*. „Psychiatria Polska”, 48 (3), s. 563–572.
- Tempki P., Santos I.S., Mayer F.B., Enns S.C., Perotta B. i in. (2015). *Relationship among Medical Student Resilience*. „Educational Environment and Quality of Life”, 10 (6).
- Terelak J.F., Górska Z., Kowalska M., Martyński M., Zub A. (2007). *Nauczyciele. W: Stres zawodowy. Charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*. J. T. Terelak (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

- Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tugade M.M., Fredrickson B.L. (2004). *Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 86 (2), s. 320–333.
- Uchnast Z. (1997). *Prężność osobowa empiryczna typologia i metoda pomiaru*. „Roczniki Filozoficzne”, t. XLV, z. 4, s. 27–51.
- Wagnild G. (2009). *A review of the Resilience Scale*. „Journal of Nursing Measurement”, vol. 17, nr 2, s. 105–113.
- Wagnild G., Young H. (1993). *Development and psychometric*. „Journal of Nursing Measurement”, 1 (2), s. 165–178.
- Wells R.D., Schwebel A. I. (1987). *Chronically ill children and their mothers: Predictors of resilience and vulnerability to hospitalization and surgical stress*. „Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics”, 8 (2), s. 83–9.
- Williams J.S. (2003). *Why great teachers stay*. „Educational Leadership”, 60 (8), s. 71–74.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

RESILIENCE, WELL-BEING AND STRESS AMONG STUDENTS OF EDUCATION IN POLAND

Abstract: The aim of this study is to determine the relationships between resilience, well-being and stress among current university students studying pre-school and early-school education. Empirical studies were carried out using the diagnostic survey method among 839 students from nine universities in Poland. Three research tools were used: Resilience Scale -14 Wagnild, WEMWBS (Tennant, Stewart-Brown) and PSS-10 (Cohen, Kamarck, Mermelstein). Statistical analysis of survey data showed that the majority of surveyed students (51.8%) present an average level of resilience, and whereas a third of students are characterized by a high level of resilience. Based on the hierarchical regression analysis, it was established that resilience is an important predictor of student well-being (corrected $R^2 = 0.482$) and stress (corrected $R^2 = 0.223$). Therefore, resilience is positively related to the well-being of students and negatively to the stress in everyday life. Resilience can be regarded as an important personal resource of future early education teachers.

Keywords: resilience; psychological well-being; stress; pre-school and early-school education student.

POCZĄTKUJĄCY NAUCZYCIEL PRZEDSZKOŁA WE WSPÓLNOCIE ZAWODOWEJ. OD NIEPEWNOŚCI KU PEŁNEMU UCZESTNICTWU W SOCJOKULTUROWYCH PRAKTYKACH

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie społecznego wymiaru uczenia się profesji przez początkującego nauczyciela przedszkola, wagi, jaką w tym procesie może zajmować uczestniczenie w socjokulturowych praktykach wspólnoty. Autorka rozwija tezę, iż jedynie partycypacja nowicjusza w działaniach wspólnoty nauczycieli prowadzi do stopniowego stawania się nauczycielem. W pierwszej kolejności omówione jest podstawowe dla rozważań pojęcie wspólnoty postrzeganej w optyce kulturowej, ze zwróceniem uwagi na dwa wymiary: współpracę i zaufanie. Następnie podjęty jest wątek zaangażowania się nowicjusza w sprawy wspólnoty, odnajdywania w niej swojego miejsca. Na zakończenie omówiona została rola tworzenia sieci wsparcia umożliwiającej nowicjuszowi partycypację w dyskursie na temat podejmowanych aktywności.

Słowa kluczowe: początkujący nauczyciel; wspólnota nauczycieli; socjalizacja nauczycieli; kultura przedszkola; edukacja przedszkolna.

Wprowadzenie

Wejście do społeczności zawodowej, będącej wzorem minispołeczeństwa – używając określenia Garetha Morgana (2005, s. 136) – pociąga za sobą pewien zestaw zobowiązań wobec siebie i wspólnoty. Sytuacja startu zawodowego oznacza dla nowicjusza nie tylko podjęcie nowych obowiązków, lecz także uczenie się, osadzanie się w roli związane m.in. z podążaniem za akceptowanymi wzorami zachowań, przekonaniami, wartościami, które zostały uformowane lub obecnie są uznawane przez członków społeczności (Kurantowicz 2007, s. 43). Motywem uczenia się nowego członka grupy staje się wtedy konieczność adaptacji do panujących w danej

2 Dr Magdalena Grochowalska, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej; e-mail: magdalena.grochowalska@up.krakow.pl.

wspólnocie wzorców działania, uznania, przyjętych w niej reguł społecznych oraz potrzeba podejmowania nowych aktywności, zmagania się z sytuacjami, w których rozwiązanie nie jest znane (Madalińska-Michalak 2016, s. 60). Kompetencje rozwinięte podczas przygotowania do zawodu nie zawsze przystają do osadzonej w kontekście praktyki pedagogicznej. Początkujący nauczyciel może doświadczyć sytuacji, oczekiwań ze strony innych, dla sprostania którym nie posiada wystarczających kompetencji, te rozwijają się bowiem w toku całościowego uczenia się, także w miejscu pracy (Czubak-Koch 2014; Grochowalska 2015). Dla rozwijania poczucia kompetencyjności na etapie startu zawodowego za czynniki niezbędne uważane są przede wszystkim doświadczenie wsparcia, aktywne włączanie się nowicjusza w życie społeczności zawodowej, zaangażowanie w poznawanie kultury grupy oraz możliwość uczenia się w interakcjach, nawiązywania relacji (Howes i in. 2003).

Przywołana w tytule kategoria „praktyka socjokulturowa” odnosi się do rozumienia praktyki jako dyskursu konstruowanego przez podmioty na temat swej aktywności. W tym znaczeniu praktyka to działanie komunikacyjne wpisane w relacje między podmiotami. Zakłada ona wzajemność oddziaływań podmiotów zaangażowanych w konstruowanie sensu działań oraz sposobów organizacji aktywności (Barbier 2016, s. 171). Tak ujmowany dyskurs stanowi przestrzeń komunikacyjną, w której uczestnicy dzielą wspólną perspektywę oglądu rzeczywistości, tworzą świat społeczny (Kacperczyk 2012, s. 276). Podzielany przez wiele podmiotów sposób, w jaki dochodzi do konstrukcji sensu podejmowanej aktywności, buduje kulturę działania, a w odniesieniu do nauczycieli – działania profesjonalnego. Konstruowanie sensu zachodzi wyłącznie w oparciu o te aktywności, w które podmioty są zaangażowane (Barbier 2016, s. 114–116). Oznacza to, że nabywanie sensu przez aktywność, w której się uczestniczy, jest procesem długotrwałym, ewoluującym, a od początkującego nauczyciela wymagającym bezpośredniego zaangażowania w praktyki wspólnoty. Celem wskazanego w tytule przejścia (od niepewności do uczestnictwa w praktykach) jest zasygnalizowanie procesu transformacji w aktywności nowicjusza związanego z procesem uczenia się w wymiarze indywidualnym i społecznym.

W odniesieniu do nauczycieli przedszkola proces społecznego uczenia się, rozwijanie kompetencji zawodowych mogą mieć szczególny charakter, związany z powszechnym wśród społeczeństwa sposobem spostrzegania pierwszego etapu edukacji. Niejednokrotnie obraz przedszkola, także kreowany przez media, jest przedstawiany przede wszystkim jako miejsce zabawy i opieki nad dzieckiem. Celem podjętych rozważań jest przedstawienie jednej z perspektyw oglądu funkcjonowania zawodowego nauczyciela przedszkola, a mianowicie wagi, jaką w tym procesie może zajmować uczestniczenie w socjokulturowych praktykach wspólnoty nauczycieli. Przyjmując, że kontekstem dla pracy zawodowej jest przestrzeń związana z uczestnictwem w działaniach wspólnotowych, które początkujący nauczyciel poznaje i współtworzy, artykuł jest rozwinięciem tezy, iż jedynie partycypacja nowicjusza w działaniach wspólnoty nauczycieli prowadzi do stopniowego

stawania się nauczycielem. Proces stawania się nauczycielem postrzegany jest w tym miejscu w odniesieniu do społecznego wymiaru uczenia się profesji, relacji z innymi podmiotami, w których jednostka się staje, działań podejmowanych na rzecz innych. Ze względu na szeroki zakres zagadnienia podjęta refleksja przedstawia niewielki zakres zjawiska i jest częścią szerszych badań dotyczących stawania się nauczycielem małego dziecka.

Wspólnota nauczycieli w optyce kulturowej

Wspólnotowość, obok sprawczości, uznawana jest w psychologii społecznej za podstawowy wymiar spostrzegania ludzi i samego siebie. Związana jest z dążeniem do budowania więzi, przynależności do grup społecznych (np. zawodowych), tworzeniem i utrzymywaniem relacji społecznych. Poczuciu przynależności sprzyja angażowanie się jednostki w aktywność społeczną, a odrzucenie czy brak akceptacji ze strony grupy powoduje jego utratę. Warto podkreślić, że to nie zabezpieczenie potrzeb uznania i przynależności staje się jedną z głównych przyczyn (obok przesłanek związanych z polityką edukacyjną) odchodzenia początkujących nauczycieli z zawodu (Kelchtermans 2017). Psychologowie, ujmując wspólnotowość jako koncentrację na celach innych ludzi i własnych z nimi relacjach, podkreślają, że jest ona zasobem dobroczynnym zarówno dla jej posiadacza, jak i dla innych (Wojciszke, Cieślak 2014, s. 292–293). Początkującemu nauczycielowi może ona pomóc w przezwyciężeniu poczucia niepewności, towarzyszącego wrastaniu we wspólnotę nauczycieli. Magdalena Środa (2003, s. 257) podkreśla, iż wspólnota nie jest zbiorowiskiem swobodnie działających osób, lecz jest kolektywem, który ma własną tożsamość, cele, to grupa ludzi, między którymi istnieją afektywne relacje, wspólne wartości, normy, znaczenia, historie, z którymi się identyfikują. Dla nowicjusza ich poznanie jest trudnym zadaniem. Stając się częścią świata społecznego, dzielonego z innymi, równocześnie inaczej doświadczą on, interpretuje i działa.

Świat społeczny nauczycieli tworzących wspólnotę trafnie opisuje metafora orkiestry. Jest to przykład pracy zespołowej, w której każdy stara się grać perfekcyjnie, lecz sukces zależy od wzajemnego wsłuchiwania się muzyków w siebie, wspólnego uczenia się i dostrajania w dążeniu do realizacji podzielanego przez wszystkich celu. Może ona powstać o tyle, o ile tworzą ją ludzie zaangażowani we wspólne doświadczenia, wspólne rozwiązywanie problemów, przy czym angażując się we wspólne przedsięwzięcia, realizują osobiste i grupowe cele. Spotykają się, aby się podzielić wiedzą, dopiero bowiem jako zespół posiadają wiedzę potrzebną do wspólnego namysłu. Społeczności te powstają samoistnie, w sposób nieformalny, a rozwijają się wokół spraw znaczących dla danej grupy. Co ważne, wspólnotę praktyków tworzą ludzie, którzy posiadają różne doświadczenia – zarówno nowicjusze, jak i nauczyciele kończący karierę – oraz różne zasoby wiedzy profesjonalnej, są jednak przekonani o potrzebie wzajemnego uczenia się od siebie (Kędzierska, Maciejewska 2014). W sytuacjach trudnych, transgresyjnych – a taką jest niewątpliwie rozpoczęcie

pracy zawodowej – szczególnie ważne stają się codzienne, nieformalne relacje z innymi nauczycielami, które mogą sprzyjać zaangażowaniu się w życie wspólnoty.

Z powyższym opisem koresponduje teza Ewy Kurantowicz (2007), odnosząca się do obecności innych w społecznym uczeniu się jednostki. Autorka twierdzi, iż występujące powszechnie osłabienie tradycyjnych więzi i relacji we wspólnotach czy grupach edukacyjnych jest wzmacniane kulturowo przez procesy indywidualizacji życia społecznego. Oznacza to, że jednostka, poprzez „uwolnienie się” z kontrolujących ją norm społecznych z jednej strony ogranicza wpływ wspólnoty, z której pochodzi, zaś z drugiej może wybierać wspólnoty, do których chce należeć. Początkujący nauczyciel, dążąc do uczestnictwa w działaniach wspólnotowych, nie tylko odtwarza hipotezy, które społecznie już funkcjonują, lecz także podejmuje się refleksyjnego i krytycznego konstruowania własnych hipotez i teorii (Muchacka, Czaja-Chudyba 2018). Jest to długotrwały proces uczenia się, wymykający się normalizacji i standaryzacji, dla którego można przedstawić jednorodny plan działania. Będąc rezultatem interakcji między nauczycielem a kontekstem zawodowym, w którym nauczyciel pracuje, jest równocześnie połączony ze zmianą osobowościową. Badania prowadzone na etapie startu zawodowego pokazują, że dla uczenia się w grupie zawodowej istotne są doświadczenia gromadzone podczas uczestniczenia w sieci interakcji. Nowicjusze, biorąc udział w różnorodnych programach wprowadzających, mogą podzielić się swoimi osiągnięciami, podjąć refleksję nad odczuwanymi dylematami. Refleksja zaś pozwala nowym nauczycielom skupić się na procesie uczenia się we wspólnocie. Współpraca z innymi nauczycielami oraz mentorami, przebiegająca w społeczności autentycznego dialogu i wzajemnego szacunku, pozwala nowicjuszowi w nowy dla siebie sposób interpretować praktykę pedagogiczną. Wzmacnianiu refleksji nad własnym działaniem służy uczenie się w kulturze krytycznego dialogu, którego zaistnienie wymaga proaktywnego zaangażowania się w sieć interakcji interpersonalnych i międzyorganizacyjnych, co pozwala koncentrować się na procesach uczenia się od innych (Cherubini 2009). Zaangażowanie się w społeczność zawodową uważane jest za podstawę indywidualnie podejmowanej krytycznej refleksji nad koncepcją edukacji, krytycznego myślenia i zadawania pytań (Curry i in. 2008, s. 660).

Nieco odmienną perspektywę analizy uczenia się przez zaangażowanie w działania wspólnoty wskazuje Joanna Madalińska-Michalak (2016). Cytowana autorka zwraca uwagę na granice uczenia się nauczycieli, związane z warunkami pracy, relacjami władzy, osobami pracującymi oraz konfliktami występującymi w środowisku pracy. Analizując problematykę usytuowania wspólnoty praktyków w szkole¹, w miejscu indywidualnego i zespołowego uczenia się, rozpoznać można ograniczenia, jakie niesie ze sobą przynależenie do tego typu wspólnoty. W odniesieniu do koncepcji sytuacyjnego uczenia się, Etienne Wenger dowodzi,

1 Rozważania dotyczą uczenia się w szkolnej wspólnocie. W równym stopniu można je – w moim przekonaniu – odnieść do wspólnoty praktyków w przedszkolu.

że to natura organizacji i przyjęte w niej cele determinują uczenie się nauczycieli. „[O]d nauczyciela jako członka wspólnoty praktyków wymaga się z jednej strony umiejętności adaptacji do panujących w danej wspólnocie wzorców działania, z drugiej zaś twórczej aktywności, umiejętności zmagania się z sytuacjami nowymi i podejmowania działań, dla których brakuje gotowych rozwiązań” (Madalińska-Michalak 2016, s. 60), co niewątpliwie stanowi dla nowicjusza wyzwanie.

Można zatem zwrócić uwagę, iż kontekstem społecznego uczenia się staje się kultura organizacyjna przedszkola, która w sposób niezwykły łączy ludzi wykonujących razem określone prace. Powoduje ona, że nauczyciele zaczynają stanowić pewną wspólnotę, niepojętą dla ludzi z zewnątrz. Kultura jest „czymś, w czym ogniskuje się cała magia tego, co społeczne, [...] co zagadkowe i złożone, a jednocześnie konstytutywne dla środowiska pracy” (Kołodziej-Durnaś 2012, s. 447). Przedszkole jako organizacja widziana w metaforze kulturowej (Morgan 2005, s. 125–160) stwarza możliwość poznania procesu budowania rzeczywistości, takiego, który pozwala ludziom dostrzegać i w charakterystyczny sposób rozumieć szczególne wydarzenia, działania, przedmioty czy wypowiedzi, jest również podstawą do nadawania sensu własnemu zachowaniu. Odczytywanie przedszkola jako zjawiska kulturowego pozwala rozpoznać funkcjonujące w nim normy kulturowe, które nie pozostają bez znaczenia dla uczenia się nowicjusza, uwarunkowanego preferencjami oraz stylem funkcjonowania grupy.

W przedszkolu, jak w każdej organizacji, mogą współistnieć odmienne wymiary tej samej kultury, czego konsekwencją jest tzw. kultura rozczłonkowana (Morgan 2005, s. 138). Pierwsza, jawna – kultura publiczna, którą łatwo opisać powierzchownie, jest na użytek wspólny. Mimo że ludzie ją tworzący mogą charakteryzować się zaangażowaniem, harmonijnym funkcjonowaniem, być odpowiedzialni, w prywatnym otoczeniu mogą wyrażać zdziwienie lub czasami nawet oburzenie wobec sposobu postępowania innych. Druga kultura, o wiele trudniejsza do zidentyfikowania, jest kulturą ukrytą, głęboką, a jej poznanie staje się możliwe jedynie przez aktywne uczestnictwo w życiu wspólnoty. Dla kultury rozczłonkowanej – a w niej rozczłonkowanych grup (Morgan 2005, s. 152) – charakterystyczne jest istnienie wielości rzeczywistości. W ślad za tezą, iż „kultura nie jest harmonijnie uzgodnioną zasadą, ale „pofragmentaryzowaną” jednością, a członkowie organizacji są jednocześnie osobni i zjednoczeni” (Kołodziej-Durnaś 2012, s. 171) można przypuszczać, że zachowanie jedności w działaniach wspólnoty w perspektywie różnorodności jej członków jest zadaniem trudnym. Mimo że wszyscy nauczyciele uczestniczą w praktykach socjokulturowych tego samego przedszkola, to mogą mieć różny ogląd tego, czym winna być praktyka pedagogiczna realizowana w tym miejscu.

Spojrzenie na aktywność początkującego nauczyciela przez pryzmat socjokulturowych praktyk kieruje naszą uwagę na wymiary szczególnie znaczące dla funkcjonowania wspólnot nauczycielskich.

Współpraca i zaufanie jako determinanty wspólnoty

Dla sposobu, w jaki ludzie kształtują relacje społeczne, dla zaistnienia wspólnoty, istotne znaczenie mają zmiany zachodzące we współczesnych organizacjach. W świecie pracy socjolog Richard Sennett (2013), identyfikując osłabienie współpracy, zauważa, że jej jakość istotnie zależy od relacji społecznych i poczucia zaufania. Wartość oraz granice bezpośrednich relacji stają się dla człowieka możliwe do poznania przez proces wchodzenia w świat (można dodać także zawodowy), który jest dla Sennetta (2013, s. 354) wspólnotą. Rozważając warunki funkcjonowania wspólnot, cytowany autor podkreśla, iż to relacje nieformalne zachodzące w organizacji wyznaczają siłę współpracy i zaufania (Sennett 2013, s. 211). Zaufanie, niezwiązane z zajmowanym stanowiskiem czy relacją nadrzędności–podrzędności, pełni istotną rolę w podtrzymywaniu relacji.

Cytowany powyżej autor zwraca uwagę na dwa oblicza współpracy. Z jednej strony, praca razem, w relacji – to wymiana korzystna dla wszystkich zaangażowanych w nią osób, której istotą jest aktywne uczestnictwo, a nie bierna obecność. Z drugiej, to także wyzwanie, ponieważ dotyczy spotkania ludzi różnych pod wieloma względami. Ważne staje się zatem poszanowanie inności jednostki, przyjęcie założenia, iż mimo braku wzajemnego zrozumienia warto podjąć trud nawiązywania relacji (Sennett 2013, s. 212–213). Sytuację początkującego nauczyciela budującego relacje w nowym dla siebie środowisku odnieść można do sposobu, w jaki Sennett rozumie wzmocnianie relacji. Relacjom służy rozwój rozumiany jako coś więcej niż uczenie się dobrego wykonywania tego, co już nowicjusz umie. To zdobywanie całego pakietu umiejętności stosowanych w różnych sytuacjach. O nabywaniu umiejętności (w tym współpracy) nie świadczy bowiem „poznawanie jednej, właściwej metody, dostrzeżenie środka prowadzącego prosto do celu. Pełen rozwój wymaga jednak nauczania się podejścia na różne sposoby do tego samego problemu. Bogatszy pakiet technik pozwala na radzenie sobie z trudnymi wyzwaniami” (Sennett 2013, s. 262). Sekwencja rozwijania tak rozumianej umiejętności współpracy oraz korzystania z niej jest długotrwała. Oznacza to, że aby nowicjusz poznał cały wachlarz metod, nauczył się współpracy, potrzeba czasu. Tymczasem opisując cykl kariery zawodowej nauczyciela i związane z nią uczenie się profesji, Michael Huberman (1989) w pierwszej fazie cyklu – nowicjusza – wyróżnia trzy etapy występujące po sobie: wczesny (poszukiwania miejsca), środkowy (zdobywanie nowych umiejętności i wiedzy) i późnego nowicjusza. Nowicjusz uczy się „przetrwania”, a dopiero pod koniec fazy nowicjatu rozwija umiejętność radzenia sobie ze stresem, zaczyna generować własne pomysły, dąży do samouczenia się. Współpracy natomiast będzie się uczył dopiero w kolejnej fazie środka kariery, co powoduje, że działania wspólnotowe mogą wcześniej stanowić dla niego wyzwanie. W tym kontekście celowe jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co może pomagać początkującemu nauczycielowi w nawiązywaniu relacji społecznych prowadzących do uczestnictwa w socjokulturowych praktykach wspólnoty? Odnosząc

się do koncepcji wymagającej współpracy Sennetta, odpowiedzią jest zaufanie, które o ile nie jest związane z zajmowanym stanowiskiem czy relacją nadrzędności–podrzędności, pełni istotną rolę w podtrzymywaniu relacji pozytywnych, sprzyjających społecznemu uczeniu się. Dodać można, że chodzi o zaufanie, które buduje więzi społeczne oparte na poczuciu wspólnoty, a nie na przynależności. Aby obdarzyć kogoś zaufaniem, nowicjuszowi potrzebna jest otwarta komunikacja, dialog, nieformalne więzi społeczne. A te, aby powstały, wymagają bliskości przestrzennej między ludźmi, częstego spotykania się, poczucia, że jest się docenianym. Natomiast w sytuacji, gdy dyskusje odbywają się prywatnie, „po cichu”, nie można mówić o budowaniu więzi, których podstawą są równość i możliwość wyrażania opinii (Sennett 2013, s. 61). Badania wskazują, że nowicjusze ufają instytucjom edukacyjnym, pokładają w szkole duże nadzieje, ich funkcjonowanie w systemie szkolnym podporządkowane jest głębokiej wierze w nieomylność działań szkoły (Curry i in. 2008). Tym samym można przypuszczać, że są otwarci na poznanie społecznego świata miejsca pracy, aktywny udział w konstruowaniu dyskursu na temat podejmowanej przez siebie i innych aktywności.

Początkujący nauczyciel w sytuacji transgresyjnego otwarcia na wspólnotę

Uczenie się profesji, nadawanie znaczeń działaniom, ich interpretowanie w odniesieniu do doświadczeń własnych – to wszystko ma miejsce we wspólnej dla nauczycieli czasoprzestrzeni. Nauczycieli w niej obecnych łączy podobieństwo doświadczeń, dzielenie wybranych działań, lecz także opowiadanie o własnej aktywności, zwyczajnie zachodzące w określonym czasie i przypisane wybranym miejscom. Wiedza, kompetencje i umiejętności, rozwinięte podczas przygotowania do zawodu, nie zawsze przystają do wymagań sytuacji, z którymi spotyka się nauczyciel rozpoczynający pracę. Badania pokazują, że transycja nauczyciela z etapu edukacji do praktyki zawodowej jest momentem trudnym dla wielu nauczycieli (Cybal-Michalska 2014, s. 190–200). Formułowane oczekiwania wobec nowicjusza obarczają go odpowiedzialnością, a także określają poziom autonomii, przy czym nie stosuje się rozróżnienia – albo czyni się to w niewielkim zakresie – między wymaganiami stawianymi przed początkującym i doświadczonym nauczycielem. W konsekwencji nowicjusze ponoszą pełną odpowiedzialność za realizację powierzonych zadań od pierwszego dnia pracy. Zjawisko równej odpowiedzialności nauczycieli, bez względu na etap rozwoju zawodowego, jest powszechne na świecie (Deal, Chatman 1989, s. 26). Tymczasem włączanie się w daną społeczność, wspólne konstruowanie sensu podejmowanych działań nie odbywa się z dnia na dzień, ale wymaga stałego uczestniczenia i zaangażowania w jej sprawę (Curry i in. 2008, s. 661).

Prowadzone od blisko trzech dekad badania nad startem zawodowym nauczycieli wykazały, iż dla pokonywania wyzwań stojących przed nowicjuszem kluczowe znaczenie ma wsparcie (profesjonalne, emocjonalne i społeczne) otrzymywane od

wspólnoty nauczycieli. Przy czym za czynniki istotne dla pozostania nauczyciela w zawodzie, podnoszące satysfakcję z pracy i wewnętrzną motywacją do nauczania, uznano wielkość sieci oraz postrzeganie przez nowicjusza wsparcia za przydatne. Okazało się, że częstotliwość otrzymywanego wsparcia nie jest istotna (Thomas i in. 2019). W odniesieniu do organizacji pracy nauczycieli przedszkola wynik ten może niepokoić, niejednokrotnie bowiem są to placówki małe, zatrudniające niewielu nauczycieli, a tym samym oferujące ograniczone sieci wsparcia.

Także różnorodność typów wsparcia, którego doświadcza nowicjusz, staje się argumentem przemawiającym za pozostaniem w zawodzie. Richard Ingersoll i Thomas Smith (2004) stwierdzili, że najwyższej oceniane są: praca z mentorem posiadającym taką samą specjalizację jak nowicjusz; wspólne spędzanie czasu (w ramach pracy) z innymi nauczycielami oraz wspólne planowanie pracy. Istotne okazały się także kontakty z innymi początkującymi nauczycielami. Jak widać, wszystkie wysoko oceniane formy wsparcia udzielane nowicjuszowi koncentrują się na relacjach interpersonalnych, działaniach komunikacyjnych, dialogu. Za interpersonalny motyw do opuszczenia zawodu uznano natomiast poczucie wykluczenia społecznego. Niniejszą kwestię odnieść można do ustaleń Kurantowicz (2007, s. 13–20), która opisuje zmieniające się więzi i relacje wewnątrz społeczności, związane z modyfikacją społecznego uczenia się. Dowodzi, że grupy, także zawodowe, coraz częściej odchodzą od kontrolowania przebiegu socjalizacji oczekiwanej czy wymaganej od nowych członków. Jak można przypuszczać, zjawisko odchodzenia wspólnot, w tym edukacyjnych, od tradycyjnych więzi i relacji, a tym samym od proponowania wsparcia, stawia nowicjusza w trudnej sytuacji.

Analiza kluczowych zagadnień związanych z problematyką wsparcia otrzymywanego przez nowo zatrudnionych nauczycieli w ciągu pierwszych lat pracy w zawodzie ujawnia, że w krajach europejskich występuje wysoka różnorodność organizacyjna systemów wsparcia. Celem ich stosowania jest pomoc nowicjuszowi w przezwyciężeniu określonych trudności oraz zmniejszenie prawdopodobieństwa, że początkujący nauczyciele wcześniej odejdą z zawodu. Mimo że nieliczne kraje oferują kompleksowe programy wprowadzające, to wiele z nich zapewnia indywidualne środki wsparcia. Najczęściej jest to mentoring, w ramach którego doświadczony nauczyciel, wyznaczony przez dyrektora szkoły, podejmuje się opieki nad nowo zatrudnionym nauczycielem (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2013, s. 37–41). Jednak nawet regularne spotkania z mentorem nie uczą nowicjusza, jak proaktywnie zaangażować się w działania wspólnoty.

Powstaje pytanie, jaka aktywność jest szczególnie potrzebna nowicjuszowi, aby zaangażować się w sprawę wspólnoty, odnaleźć w niej swoje miejsce, być gotowym na obecną w niej wielość i złożoność możliwości, a równocześnie efektywnie przyczynić się do transformacji siebie i praktyki edukacyjnej? Odpowiedzią może być propozycja Agnieszki Cybal-Michalskiej (2014, s. 373–383) promowania autonomicznej podmiotowości sprawczej, która sprzyja otwarciu się na nowe możliwości, sytuacje, a nie bezkrytyczne zakotwiczenie w tradycyjnych, homogenicznych

założeniach i zasadach. Nowicjusz nie powinien czekać na zorganizowanie mu wsparcia, programy adaptacyjne, specjalne warunki pracy. Wybranie poznawczej i behawioralnej proaktywności oznacza, że aktywnie podejmuje działania sprawcze w podejściu do praktyki pedagogicznej, przekraczające formalnie wymagane obowiązki. Pamiętając przy tym, że zakres samoskuteczności w roli związany jest z zaufaniem ze strony innych podmiotów życia społecznego.

Podsumowanie

Elementy odnoszące się do procesu uczenia się profesji są ze sobą powiązane i obejmują wymiar profesjonalny, społeczny i osobisty. Uczenie się w społeczno-kulturowym świecie miejsca pracy jest konstruowane zarówno społecznie i interaktywnie, jak również jest „wytworem indywidualnego doświadczania siebie w świecie. Jest ono zawsze usytuowane w kulturze, jednakże jest subiektywnym procesem interpretacji jej znaczeń” (Czubak-Koch 2014, s. 202). Ralph Putnam i Hilda Borko (2000), przedstawiając konteksty uczenia się nauczycieli, uważają za oczywiste w tym procesie nabywanie profesjonalnej wiedzy, umiejętności, kompetencji, budowanie tożsamości zawodowej, ale także wiedzę zrekonstruowaną z praktyk społecznych przyjętych w kulturze danej grupy. Jednak za mniej oczywiste, a bezwzględnie niezbędne w uczeniu się uznają aktywne włączanie się nowicjusza w dyskursywną wspólnotę nauczycieli, co może mieć miejsce tylko przez uczestnictwo w działaniach komunikacyjnych danej społeczności. Nawiązując do postawionej we wstępie tezy, iż jedynie partycypacja nowicjusza w działaniach wspólnoty nauczycieli prowadzi do stopniowego stawania się nauczycielem, można powiedzieć, że wymaga ona zarówno aktywności i gotowości nowicjusza, jak i otwarcia się innych nauczycieli na współuczestniczenia nowicjusza w działaniach wspólnotowych. Tym bardziej – na co wskazują wyniki badań nad orientacjami sprawczymi i wspólnotowymi współczesnej młodzieży – że indywidualistyczne tendencje, stanowiące cechę konstytutywną czasów ponowoczesnych, nie stanowią opozycji w stosunku do postrzegania przez młodych ludzi własnych możliwości ukierunkowanych na wspólnotowość (Peret-Drażewska 2014, s. 148).

W tym kontekście można, moim zdaniem, zastanowić się, na ile wspólnoty nauczycieli są gotowe na przyjęcie początkujących nauczycieli, odznaczających się wysokim zaangażowaniem, potrzebą identyfikacji z grupą nauczycieli, chęcią ponoszenia odpowiedzialności, rozumianej jako współuczestniczenie. We wspólnotach nauczycielskich, przy powielaniu znanych od lat procedur postępowania, przy kultywowaniu znanego sposobu organizowania pracy, można oczekiwać, że transgresyjne otwarcie na przekraczanie ustalonych wzorów działania nie będzie powszechną praktyką. Na straży przyjętej kultury stoją bowiem ci, którzy strzegą reguł specyficznie pojmowanej socjalizacji nie tylko nowicjuszy, lecz także osób od dawna obecnych w danej społeczności. Podtrzymywanie przejętych tradycji, niepisanych norm, stylów myślenia, uznawanych za właściwe w danej kulturze,

dostarcza pragmatycznych wzorów działania i myślenia. Teza ta niepokoi w odniesieniu do sytuacji początkującego nauczyciela, który kwestionując zastany porządek, może być pozbawiony możliwości zaangażowania się w działania wspólnoty. Warto zaakcentować, że kulturę przedszkola można rozważać tylko na zasadzie wzajemności, co oznacza, że budowanie zdolności nauczycieli do doskonalenia własnej praktyki jest możliwe o tyle, o ile przedszkole w kontekście instytucjonalnym systematycznie dba o rozwój swoich nauczycieli (Vujičić 2013). Wyłącznie wspólnoty uczące się budują kulturę krytycznego dialogu, podejmują refleksję nad własnym działaniem, konstruują przestrzeń dla zrozumienia praktyki z innej perspektywy oraz tworzą sieci wsparcia, umożliwiające nowicjuszowi partycypację w dyskursie na temat podejmowanych aktywności.

Wybrane kwestie zostały tylko zasygnalizowane, warto więc moim zdaniem przyrzeć się wnikliwie jednostkowym, biograficznie uwarunkowanym wzorom postępowania, konstruowanym znaczeniom oraz przestrzeni wspólnotowości obecnej w przedszkolu, temu, co jest i jak jest uzgadniane, dyskutowane, negocjowane, czy dochodzi do wspólnego dookreślenia znaczeń, a tym samym do poszerzania społecznego pola uczenia się nowicjusza. Warto podjąć namysł nad tym, jakie praktyki socjokulturowe sprzyjają zrozumieniu, uczeniu się znaczeń obecnych we wspólnocie zawodowej nauczycieli, w którą wstępuje nowicjusz.

Bibliografia

- Barbier J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacja zwyczajowych pojęć*, tłum. Marynowicz-Hetka E., Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Cherubini L. (2009). *New Teachers' Perceptions of Induction: Insights Into Principled Practices*. „The Alberta Journal of Educational Research”, vol. 55, nr 2, s. 185–198.
- Curry M., Jaxon K., Russell J.L., Callahan M.A., Bicais, J. (2008). *Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities*. „Teaching and Teacher Education”, vol. 24, nr 3, s. 660–673.
- Cybal-Michalska A. (2014). *Młodość akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- Czubak-Koch M. (2014). *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Deal T.E., Chatman R.M. (1989). *Learning the ropes alone: Socializing new teachers*. „Action in Teacher Education”, vol. 11, nr 1, s. 21–29.
- Grochowalska M. (2015). *Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. s. 85–97.
- Howes C., James J., Ritchie S. (2003). *Pathways to effective teaching*. „Early Childhood Research Quarterly”, vol. 18, nr 1, s. 104–120.
- Huberman M.A. (1989). *The professional life cycle of teachers*. „Teachers College Record”, vol. 91, nr 1, s. 31–57.

- Ingersoll R., Smith T.M. (2004). *Do Teacher Induction and Mentoring Matter?* „NAASP Bulletin”, 88, (638), March 2004, s. 28–40, dostępny na: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/134 (otwarty: 15.09.2018).
- Kacperczyk A. (2012). *Świat społeczny*. W: Konecki K.T., Chomczyński P. *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin, s. 276–278.
- Kelchtermans G. (2017). *‘Should I stay or should I go?’ Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue*. „Teachers and Teaching”, vol. 23, nr 8, s. 961–977.
- Kędzierska H., Maciejewska M. (2014). *Odpowiedzialny nauczyciel – (nie)odpowiedzialna wspólnota – co pomaga, a co przeszkadza w budowaniu nauczycielskich wspólnot praktyków*. W: *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Mazurkiewicz G. (red.). Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 83–96.
- Kołodziej-Durnaś A. (2012). *Kultura organizacji – idea i instrumentalizacja*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe USz.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie)*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, dostępny na: eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/KDT2013_pl.pdf (otwarty: 15.09.2018).
- Kurantowicz E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Madalińska-Michalak J. (2016). *Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły*. W: *Szkoła. Wspólnota dążeń?* Minczanowska A., Szafranec-Gajdzica A., Szymański M.J. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 48–61.
- Morgan G. (2005). *Obrazy organizacji*, tłum. Wiankowska-Ładyga Z., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muchacka B., Czaja-Chudyba I. (2018). *Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesniej edukacji*. „Forum Pedagogiczne”, vol. 8, nr 2, s. 17–32.
- Peret-Drażewska P. (2014). *Orientacje sprawcze i wspólnotowe współczesnej młodzieży*. „Kultura–Społeczeństwo–Edukacja”, vol. 2, nr 6, s. 135–152.
- Putnam R.T., Borko H. (2000). *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?* „Educational Researcher”, nr 29, s. 4–15.
- Sennett R. (2013). *Razem. Rytuały, zalety, i zasady współpracy*, tłum. Dzierzgowski J. Warszawa: Muza.
- Środa M. (2003). *Indywidualizm i jego krytycy*. Warszawa: Aletheia.
- Thomas L., Tuytens M., Moolenaar N., Devos G., Kelchtermans G., Vanderlinde R. (2019). *Teachers’ first year in the profession: the power of high quality support*. „Teachers and Teaching”, vol. 25, nr 2, s. 160–188.
- Vujičić L. (2013). *Researching and Changing Kindergarten Culture and the Quality of Educational Practice*, dostępny na: <https://www.researchgate.net/>

publication/265843088_Researching_and_Changing_Kindergarten_Culture_and_the_Quality_of_Educational_Practice (otwarty: 15.12.2019).

Wojciszke B., Cieślak M. (2014). *Orientacja sprawcza i wspólnotowa a wybrane aspekty funkcjonowania zdrowotnego i społecznego*. „Psychologia Społeczna”, vol. 93, nr 30, s. 285–297.

NOVICE KINDERGARTEN TEACHER IN A PROFESSIONAL COMMUNITY. FROM UNCERTAINTY TO FULL PARTICIPATION IN SOCIOCULTURAL PRACTICES

Abstract: The paper aims at presenting the social dimension of learning the profession by a novice kindergarten teacher, the importance of participation in sociocultural practices of the community in this process. The author develops the hypothesis that only participation of the novice in the activities of the teaching community gradually converts a person into a teacher. First, the author describes the basic term for discussion – “community” perceived in the cultural perspective, with the emphasis on two dimensions: cooperation and trust. Then, the novice’s involvement in the community matters and finding one’s place there is reviewed. The conclusion includes the discussion about forming a support network to allow the novice to participate in the discourse on the undertaken activities.

Keywords: novice teacher; teacher community; teacher socialization; culture of pre-school; pre-school education.

OBRAZ SZKOLNEJ CODZIENNOŚCI NAUCZYCIELEK EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie: W artykule przedstawiono szkolną codzienność nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z ich własnej perspektywy. W tym celu przeprowadzono swobodne wywiady z elementami narracji, zaś analizy i interpretacje uzyskanych danych dokonano zgodnie z paradygmatem interpretatywnym. Badane nauczycielki pomimo wyrażanego w swoich wypowiedziach niezadowolenia z odczuwanego przez nie braku docenienia (zarówno społecznego, jak i finansowego) podkreślają znaczenie korzyści z dokonanego wyboru swojej drogi zawodowej. Obcowanie z dziećmi, towarzyszenie im w ich rozwoju, wspieranie i uczenie ich stanowi najważniejsze źródło zadowolenia z wykonywanej pracy. To balansowanie pomiędzy słabym wynagrodzeniem, przerostem biurokracji, niejasnością oczekiwań społecznych a zachwytem nad dzieckiem, czerpaniem satysfakcji z możliwości własnego rozwoju oraz nieszablonowości buduje codzienność nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: nauczyciel; codzienność; satysfakcja z pracy.

Wprowadzenie

Codziennosc jest wieloaspektowa, nie sposób wyznaczyć jej granic, zawsze jest uwarunkowana historycznie i społecznie, wszelkie elementy ją budujące należą do naturalnego środowiska życia jednostki w społeczeństwie (Kędzierzawski 2009, s. 15–20). Termin „codziennosc” w literaturze znaczeniowo ujmowany jest również jako świat życia lub świat przeżywany, który według Ferdynanda Fellmana (1993, s. 52) jest jedynym światem naprawdę doświadczanym. Interesującą definicję codzienności proponuje Piotr Sztompka (2008, s. 24–25), który wskazuje na osiem cech ją charakteryzujących: życie z innymi, powtarzalność zdarzeń, formy rytualne, angażowanie cielesności, lokalizacje w przestrzeni, ramy czasowe, automatyzm oraz

* Dr Ewa Sosnowska-Bielicz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii; e-mail: e.sosnowska-bielicz@poczta.umcs.lublin.pl.

spontaniczność. W świetle jego rozważań, jak i wielu innych badaczy przedmiotu, najważniejszą właściwością codzienności, lub inaczej mówiąc – świata prezentującego się świadomości w naturalnej postaci, jest oczywistość, która sprawia, że „jest ona przyjmowana bez zastrzeżeń”, co w konsekwencji powoduje, że ujmowana jest jako rzeczywistość sama w sobie (Berger, Lukmann 2010, s. 51).

Z kolei Sławomir Krzychała rozpatruje codzienność, w tym codzienność szkolną, jako „mozaikę zależności, wielorakiego zaangażowania, płynnych ról, oczekiwań, uwarunkowań i aktywności, które łącznie składają się na doświadczenie życia (codziennego)” (2007, s. 35). Z jednej strony tworzą ją proste, zwyczajne czynności, niewymagające zbytniego angażowania się, a z drugiej strony jawi się ona jako „arena zmagania, trudu radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości pełnej zależności i zmagania” (Krzychała 2007, s. 35), co nasuwa refleksję, że zarazem jest ona i nie jest oczywistością.

Jeżeli za Janem Szczepańskim (1978, s. 99) przyjmiemy tezę, że codzienność to chaos drobnych, schematycznych, powtarzających się operacji, stanowiących nieodłączny element życia człowieka, a jednocześnie przestrzeń życia, której doświadcza każdy człowiek, oraz za Barbarą Smolińską-Theiss (1993, s. 119) – że jest ona przestrzenią społeczną, „w której przebywa i porusza się jednostka”, to codzienność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stanowiłoby wszystko to, co buduje jego własne postrzeganie własnego miejsca w pracy. Składa się na nią zarówno fizyczne miejsce pracy, jak i to, co stanowi przeżycie tego miejsca, postrzeganie samego siebie i patrzenie na siebie w „lustrze” innych.

Artykuł jest efektem spotkań z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej, podczas których opowiadały one o swojej pracy zawodowej. Przedstawiane historie stały się inspiracją do napisania artykułu będącego ilustracją codzienności nauczycielek widzianej z ich własnej perspektywy.

Metoda

Celem prezentowanych rozważań było poznanie i próba zrozumienia interpretacji życia codziennego nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej: przyjrzenie się badanym z ich perspektywy (jak one postrzegają swój zawód, jak go oceniają, co w nim lubią, a co im przeszkadza, co sprawia, że nadal pracują w zawodzie i chcą wykonywać swoją pracę, co je motywuje do działania, a co zniechęca). Przyjęty cel badań stanowił główną przesłankę do wyboru badań jakościowych, będących podstawą do metodologii badań własnych. Podejście jakościowe pozwala bowiem na poznanie rzeczywistości badanego z jego perspektywy (Pilch, Bauman 2001, s. 267–284). Do analizy i interpretacji uzyskanych danych przyjęto paradygmat interpretacyjny, który umożliwia „interpretowanie zdarzeń w kategoriach znaczeń, jakie przypisują im ludzie” (Denzin, Lincoln 2000, s. 3). W tym paradygmacie rzeczywistość jest konstruowana w toku interakcji przez aktorów (badacza i badanego). Postrzegana jest ona w kontekście nadawania znaczeń, co wymaga rozumienia przeżyć i refleksji

uczestników tego świata (Konecki 2000, s. 16–18; Urbaniak-Zajac 2013, s. 44). Rzeczywistość społeczna jest zaś intersubiektywnie postrzegana i tworzona przez uczestników, czyli ludzi żyjących w świecie społecznym. Mówiąc inaczej, świat cały czas tworzony jest przez ludzi, również przez badaczy, których rolą jest ukazanie owego świata w „akcie tworzenia”. Badacz interpretuje i ukazuje świat, który jego uczestnicy postrzegają jako oczywisty, w ten sposób pokazuje i tłumaczy pewne zjawiska społeczne (Urbaniak-Zajac 2013, s. 44–45; Konecki 2000, s. 19–23).

Dla paradygmatu interpretatywnego charakterystyczne są: „luźne wywiady, analiza przypadków oraz obserwacja uczestnicząca” (Krzemiński 1986, s. 92). Konsekwencją takiego podejścia było wybranie wywiadu swobodnego z elementami narracji jako metody badawczej. Pozwoliło to prowadzącemu wywiad na dużą swobodę w aranżowaniu i formułowaniu pytań wskazujących ogólny kierunek rozmowy czy zwróceniu szczególnej uwagi na poruszane przez badanego nowe wątki związane z danym tematem (Kostera 2003, s. 121–122; Kos 2013, s. 91–98). Rolą prowadzącego wywiad było zadawanie takich pytań, które skłaniały do dzielenia się posiadaną wiedzą (Babbie 2004, s. 326–327). Zasadą postępowania badawczego była otwartość, innymi słowy, rezygnacja z wszelkiej standaryzacji zbieranego materiału badawczego. Lista pytań była otwarta przez cały czas badania, a wprowadzanie kolejnych, nieprzewidzianych wcześniej pytań było jak najbardziej możliwe (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2001, s. 22–23). W trakcie procesu badawczego opierano się na założeniach teorii ugruntowanej i jej nurtu konstruktywistycznego, którego źródłem jest podejście interpretatywne (Charmaz 2009).

Celem badania było poznanie codzienności zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Aby zmierzyć się z tym zagadnieniem, przeprowadzono wywiady z 14 nauczycielkami na tym poziomie kształcenia. Wywiady prowadzono indywidualnie, najczęściej w miejscu pracy nauczycielek, a wypowiedzi były nagrywane na dyktafon. Starano się zastosować strategię maksymalnego porównania w grupie badawczej, dlatego znalazły się w niej nauczycielki (tylko nauczycielki) o różnym stażu pracy: od roku do 37 lat. Wywiady trwały od 50 do 90 minut, przeprowadzane były w województwie lubelskim od października 2017 do listopada 2018 roku. W niniejszym artykule nie posługiwano się imionami badanych, wywiadam przypisano w sposób losowy numery od N₁ do N₁₄.

Specyfika badanej grupy społecznej, jak również przyjęty paradygmat implikują nieprobabilistyczny dobór osób badanych z zastosowaniem metody kuli śnieżnej. Określenie kula śnieżna odnosi się do procesu akumulacji, ponieważ każda badana osoba podaje kolejne osoby z badanej grupy społecznej (Babbie 2004, s. 205). Pamiętając o celu badania i mając na uwadze jakość przeprowadzanych badań, zaplanowano przeprowadzać wywiady aż do osiągnięcia tzw. punktu nasycenia, czyli do momentu, kiedy kolejne wywiady nie dostarczają już nowej wiedzy o przedmiocie badań. W odniesieniu do wszystkich wywiadów dokonano ich dosłownej i prostej transkrypcji. W zapisie stosowano znaki interpunkcyjne (zastosowano interpunkcję zgodną z gramatyką języka polskiego), a także

kodowano niewerbalne zachowania (np. śmiech, dłuższe zastanowienia, przerwy w wypowiedzi) (Urbaniak-Zajac 2016, s. 87). Następnie materiały empiryczne w postaci transkrypcji wywiadów z nauczycielkami poddano analizom i interpretacji (Urbaniak-Zajac 2016, s. 87–98).

Wyniki i dyskusja nad nimi

Nauczycielki proszone były o opowiedzenie o sobie z perspektywy pracy zawodowej. Wywiad rozpoczynał się ogólnym pytaniem: „Jak to się stało, że została Pani nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej?”. Ponieważ celem badań było poznanie subiektywnej wizji codzienności szkolnej nauczycielek, badacz podążał za opowiadaną historią, w zależności od jej treści niekiedy pojawiały się pytania bardziej szczegółowe, tj: „Czy lubi Pani swoją pracę?”, „Czy jest Pani zadowolona ze swojej pracy?”, a niekiedy pytania projekcyjne: „Czy gdyby mogła Pani wybierać jeszcze raz swoją drogę zawodową, zdecydowałaby się Pani na zawód nauczyciela?”. Nauczycielki chętnie i pewnie odpowiadały na pytania, uzasadniając swoje stanowiska.

Badane nauczycielki deklarowały zadowolenie z tego, że pracują w swoim zawodzie, większość z nich chciała wykonywać taką właśnie pracę, czego ilustracją może być następująca wypowiedź: „[...] Nie myślałam o innej drodze, innej karierze, chociaż robiłam różne rzeczy” (N4). Ta wypowiedź odzwierciedla stanowisko większości nauczycielek, chociaż pojawiały się pojedyncze wypowiedzi o możliwości zmiany zawodu w przyszłości na pokrewny, ale mniej obciążający i mniej wyczerpujący.

Każdy zawód, jak każde wykonywane przez człowieka działanie, niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne. Trudno byłoby znaleźć zawód, który miałby tylko dobre strony. Nauczycielki proszone były o nakreślenie zalet i wad swojej pracy poprzez opowiedzenie, co w niej lubią, a czego nie. Na podstawie analizowanych wywiadów wyróżnione zostały dwie główne kategorie nastawienia do pracy nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, a w każdej z nich kilka podkategorii, które przedstawiono w tabeli 1.

Z analizy narracji wyłonić można cztery główne zarzuty nauczycielek odnoszące się do wykonywanego przez nie zawodu: przeładunek biurokracją, sam system szkolny, niskie wynagrodzenie oraz coraz mniejsze uznanie społeczne lub jego brak (Mroccka 2011). Największy sprzeciw budzi przerost biurokracji, który postrzegany jest jako niepotrzebny i zabierający czas nauczycielowi. Zjawisko to widziane jest jako coś zbędnego, czasami wręcz niezasadnego i przede wszystkim zajmującego nauczycielom dużo czasu, który mogliby spożytkować na przygotowanie się do zajęć i pracę z dziećmi.

Tabela 1. Kategorie nastawienia do pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Zalety pracy w zawodzie pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej	Wady pracy w zawodzie pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej
Dzieci – kontakt z dziećmi, praca z dziećmi; twórczy charakter pracy i możliwość realizowania swoich pasji; uznanie ze strony dzieci i rodziców.	Nadmiar biurokracji/buchalteria; nieadekwatność gratyfikacji finansowej/ słabe wynagrodzenie; tradycyjny system edukacji; brak uznania ze strony innych podmiotów życia szkoły.

Źródło: opracowanie własne.

„No powiem, teraz buchalterii tej bardzo. To chyba nikt nie lubi. Tak. Tak, często tworzymy dokumenty, które naprawdę, tak z perspektywy chyba nikomu nie służą, tak do końca” (N6).

„Tak. Biurokracja i papierologia. Że trzeba zamiast poświęcić czas tak naprawdę tylko dziecku i lekcji, to ty musisz te plany, rozkłady, tematy. Ja wiem, że to jest potrzebne, ale żeby to troszkę tak ukrócić, żeby to troszkę tak... Właśnie te tabelki. Nigdy nienawidziłam właśnie tych tabelki. My jesteśmy dla dzieci, a nie dla papierologii, dla pani minister” (N12).

„Ja papirologię mam niestety... Nie lubię papirologii. Jest to dla mnie duża strata czasu. Wolałabym pracować z dziećmi. Malować, pisać, liczyć, czytać, tylko nie uzupełniać tej papirologii, bo w tym jestem najsłabsza” (N14).

Nauczycielki uważają za szczególnie zbędne wielokrotne powtarzanie zapisów w różnych aspektach i formie. Wprowadzenie dzienników elektronicznych miało nieco zmniejszyć ilość dokumentacji, ale nadal są szkoły, w których praca nauczyciela jest podwójna – elektroniczna i papierkowa. Na aspekt biurokratyzacji zawodu nauczyciela zwróciła również uwagę Małgorzata Zalewska-Bujak (2017, s. 270–275), która analizując i interpretując wypowiedzi nauczycieli, pisze o biurokracji jako o „polu przemocy symbolicznej”. Dla nauczycieli ten element ich pracy jest postrzegany jako odciągający ich od meritum ich zawodu, od pracy z uczniami.

Innym mankamentem w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest obecny system edukacji. Wyłaniająca się z wypowiedzi nauczycielek codzienność edukacji wczesnoszkolnej pełna jest pośpiechu, brakuje w niej czasu na ciekawe i atrakcyjne zajęcia dla dzieci. Odgórnie przyjęte wymagania dotyczące realizowania podstawy programowej niejednokrotnie uniemożliwiają nauczycielom wprowadzenie innowacji czy chociażby urozmaicenia w edukacji małego dziecka.

„Boję się tego, bo ja czasami mówię: kurcze, ja bym zrobiła to, tamto. Nawet mam takie materiały, które kiedyś na studiach robiłyśmy z koleżanką, to bym to wykorzystała. Ale myślę sobie: kurcze, no to zrobię, to mi się przedłuży,

a lekcja 45 minut i tak mi leci szybko lekcja, że po prostu szok. Strasznie szybko. Strasznie szybko. Kiedy mam jakiś ciekawy temat, mam coś narzucone z góry i to już mnie tak ogranicza i nie mogę gdzieś tam np. zrobić czy pracy, czy pracy plastycznej, bo jednak tę plastikę to już zrobiłam w tym tygodniu, a później mi się nie zliczy. I ja się teraz tym martwię. Myślę: Boże, raz zrobiłam trzy przyrody jednego dnia, no to później już będę miała jakiś deficyt czy coś, czy jakieś... I to mnie gdzieś tam też... To jest taka rzecz. Że ktoś mnie sprawdza, ktoś mnie może skontrolować. To na pewno. To mnie przeraża [śmiech]" (N9).

„Jakby ja nie lubię systemu szkolnego [...] Ja w przedszkolu mogłam sobie jakby pozwolić na robienie fajnych rzeczy z dziećmi, gdzie ja czułam, że one mają sens, wiedziałam, że są atrakcyjne dla dzieci i że są dla nich ważne i pozytywne. Tak, miałam po prostu czas. Miałam po prostu na to czas. W szkole trochę tego czasu nie mam [...] no ja nie lubię nauczania tradycyjnego. I to to chyba mnie tak niszczy. A w szkole jednak tego się wymaga" (N8).

Kolejnym minusem w pracy nauczyciela małego dziecka, wyłaniającym się z narracji badanych nauczycielek, jest niedocenywanie ich roli przez społeczeństwo. To poczucie braku uznania względem nauczycieli charakteryzuje zarówno rodziców, jak i przełożonych, oraz ogólnie – opinię społeczną. Nauczycielki zauważają negatywny wpływ mediów na ich wizerunek i koncentrowanie się tylko na złych przykładach, wpadkach i niepowodzeniach nauczycieli. Wskazywana jest również niewiedza rodziców o realiach pracy nauczyciela, jako jedno ze źródeł braku docenywania, jak również tendencja do przerzucania odpowiedzialności za efekty nauki i kształcenie dzieci tylko na nauczyciela. W opinii badanych rodzice postrzegają szkołę i nauczycieli z perspektywy funkcjonowania własnego dziecka i jego sukcesów i porażek – rodzic nie patrzy na nauczyciela przez pryzmat całości jego działań, zaangażowania i zadań, które wykonuje często poza godzinami swojej pracy.

„A mało jest takich pozytywnych informacji, że nauczyciele pracują, że poświęcają swój czas na prywatne, na... na przykład, chociażby taką wycieczkę. Mamy w programie trzy godziny dydaktyczne z uczniami, a jedziemy na 12 godzin na wycieczkę, nikt nam nie płaci za godziny nadliczbowe przepracowane, tak. Także no myślę, że rodzice może nie mają świadomości tych naszych starań w większości i bardzo indywidualnie to odbie... odbierają naszą pracę, z perspektywy tego, jak ich dziecko egzystuje w szkole. Jeśli dziecko nie ma problemów, no to uważają, że nauczyciel pracuje dobrze, w szkole wszystko jest... się dobrze dzieje. Gorzej jest, kiedy są jakieś sytuacje trudne, to wtedy często rodzice całą odpowiedzialność przerzucają na nauczyciela" (N5).

Nauczycielki podkreślają rolę i znaczenie postępowania rodziców jako wzorów dla swoich dzieci. Postawa roszczeniowa i braki w kulturze osobistej są kolejnymi

czynnikami negatywnie rzutującymi na relacje rodzic–nauczyciel. Niedostrzeżenie przez rodziców niewłaściwego zachowania dzieci i brak oczekiwanej przez nauczycielki reakcji rodziców na to zachowanie oraz ogólna niechęć do nauczyciela są zauważalne i odbierane przez nauczycielki jako trudność i ujemna strona ich zawodu. W narracjach słychać również brak uznania dla działań nauczycielek ze strony dyrekcji. Niektóre z nich wprost mówią o braku pochwał i wyrazu zadowolenia ze strony przełożonych i widzą to jako słabą stronę pracy nauczyciela.

„O: Czego nie lubię? Nie lubię w swojej pracy tego, że my nie jesteśmy doceniani za to, nawet takim słowem, po... fajnie to zrobiłeś i tyle, tylko jest krytykowanie.

B: A z czyjej strony?

O: Szefostwa. Znaczący nie, nie to, że nawet, co robię źle, tylko na zasadzie, że jeśli coś robię fajnego, to nie ma podkreślenia, że fajnie, że zrobione, cokolwiek i cały czas narzucanie, ustawianie coraz większej ilości zadań” (N7).

Aspekt finansowy pojawiał się dość często w narracjach badanych nauczycielek. Mówiąc o nim, zwykle wyrażały niezadowolenie – wskazywany był jako ważny powód ewentualnej zmiany zawodu. W odczuciu badanych nauczyciel nie jest odpowiednio wynagradzany, a nie dość wysoka gratyfikacja finansowa budzi zawód, uczucie niedocenienia, niekiedy refleksję nad wartością i znaczeniem pracy nauczyciela we współczesnym świecie. W narracjach wprost pojawiają się informacje, że bez wsparcia finansowego rodziny wynagrodzenie nauczycielek byłoby niewystarczające do zapewnienia bytu.

„[...] gdybym może zwracała uwagę na finanse, na pieniądze, to to by było może takie. Bo faktycznie, jest to zawód trochę za mało wynagradzany, niskie te gratyfikacje, mimo że jestem nauczycielem dyplomowanym, mimo że mam studia podyplomowe, szereg tych kursów, opieki, tamto, no... [...] Ja generalnie nie przywiązuję wagi do pieniędzy, ale jak już powstała rodzina, swoje gniazdo, gdzie już trzeba było pulę męża, pulę swoją i to podzielić, i jakoś, to okazuje się, że nie są to wielkie pieniądze” (N6).

„Ja wiem, że ja mogę polegać na tych osobach, które są razem ze mną, mieszkają. Które mnie w każdej sytuacji wesprą. I w sytuacji szkolnej. A o sytuacji domową się nie muszę martwić. Był taki czas, że mój mąż wspierał mnie i finansowo również, jeśli chodzi o szkołę, bo szkoła pieniędzy nie miała. Więc on finansował wiele, wiele rzeczy, które ja miałam [zastanowienie] w planach, pomysły” (N4).

Aspekt finansowy pojawiał się również w innych kontekstach – gdy poruszane były zagadnienia motywacji do pracy czy satysfakcji z wykonywanego zawodu.

Jeśli temat finansów został poruszony przez nauczycielki, to zawsze występował w kontekście niezadowolenia z poziomu gratyfikacji finansowej.

„Hmmm... co mnie do pracy motywuje [specyficzny dla badanej wyraz dźwiękonaśladowczy – cyt], noo... na pewno nie dodatek motywacyjny, śmieszny [...], to nie ma tak, że ktoś mnie musi motywować takim dodatkiem motywacyjnym śmiesznym i na pewno oczywiście chciałoby się zarabiać więcej, ale zarabiamy tyle, ile zarabiamy” (N3).

„Bo nie jesteśmy opłacani tak, jak powinniśmy być opłacani. Każdy... wszyscy myślą, że tak, że ma 18, przychodzi i nic nie robi, a to wcale tak nie jest. No bo obciążenie psychiczne jest bardzo duże, no bo ponosi się odpowiedzialność za tego młodego człowieka, którego się dostaje w swoje ręce – że tak to określe – i którego trzeba nauczyć, którego, no, trzeba ukształtować, tak myślę... No, powiedzieć mu, co jest dobre, a co nie jest dobre... przekazać mu jakieś normy, w których on potem wzrasta” (N1).

Przechodząc do omawiania zalet i źródeł zadowolenia z pracy zawodowej, należy zwrócić uwagę, że niewątpliwie najistotniejszą kwestią w pracy nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej jest kontakt z dziećmi. To jest w ich opinii największą zaletą i stanowi główny motywator do pracy. Ważne jest to, co one wnoszą do szkolnej codzienności. Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej lubią w swojej profesji również kreatywność i twórcze działania, będące dla nich motorem napędzającym i najprzyjemniejszym aspektem ich pracy.

„[...] dzieci lubię. Dzieci lubię. Nie no, generalnie lubię z nimi pracować.. Ale bardzo lubię pracować z dziećmi, bardzo lubię szykować zajęcia właśnie takie... Bardzo lubię grać z dziećmi w gry. Często szykuję im takie zajęcia z grami, tak? [krótka przerwa] Więc jakby ja tak sobie, tak myślę, co mnie trzyma, to naprawdę jakby to, że no lubię, lubię po prostu pracować z dziećmi [...] lubię bardzo robić z nimi jakieś ciekawe właśnie zajęcia. Mieć czas na fajną pracę” (N8).

Innymi cechami, które cenią sobie nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej w swojej pracy, są: brak rutyny, niepowtarzalność sytuacji, możliwość realizacji siebie, odgrywania różnych ról, stawiania sobie i dzieciom wyzwań. Należy nadmienić, że niejednokrotnie w narracjach wymieniana była więcej niż jedna rzecz ze wskazanych powyżej.

„To, że każdego dnia mogę się wcielić w inną rolę. Bo jak mówimy o zawodzie lekarza, to mogę być lekarką. Dzisiaj mówiliśmy... wczoraj było o przetworach, to po prostu bawiłam się z nimi z tymi przetworami. Dzisiaj do nich weszłam, bo mówiliśmy o koszmarach sennych. I dzisiaj do nich weszłam,

mówię: Boże, dzieci, wiecie co? Mi się tak coś przyśniło w nocy, musicie mi coś pomóc. I oni się tak na mnie patrzą. [...] I to właśnie jest to, że mogę się wcielić i za każdym razem mogę przeżywać coś innego i opowiadać im coś innego, i wcielać się w każdą rolę, że nie ma monotonii w moim zawodzie. Każdy dzień jest inny, każdego dnia spotykam się z innymi emocjami swoimi, innymi ich emocjami, musimy sobie radzić. Nie ma siedzenia, liczenia pieniędzy jak w banku albo gdzie indziej” (N12).

„Mi się podoba też to, że ja się doksztalcam. Ja mimo to, że III klasę mam drugi rok czy tam trzeci, za każdym razem mamy inne treści i ja za każdym razem coś innego odkrywam. Ja się też razem z nimi uczę. I ja sama lubię się doksztalać, lubię coś wiedzieć, lubię ich czymś zaskoczyć, ale lubię też być zaskakiwana. Lubię, jak oni mnie też czymś zaskoczą, jak z czymś do mnie przyjdą. Lubię też poszukiwać i dociekać, dlaczego tak jest, a nie inaczej? Jak ja mogę mu pomóc? To jest też takie fajne, że to jest takie rozwijające i mnie, i ich. To mi się bardzo podoba” (N12).

„Chyba kontakt z dziećmi. Kontakt z dziećmi. To, że każdy dzień, że właściwie, niby człowiek przewiduje, pisze sobie... tak, mimo to, że ja wiem, co na zajęciach zrobię, jakby przewiduję, jakie cele chcę osiągnąć, na co zwracam uwagę, co chcę po tych zajęciach, żeby dzieci wyniosły, to chyba taka nieprzewidywalność właściwie każdego dnia. Bo to jest żywy organizm właściwie. Niby wiem, no ale to jest też różnie. I to chyba mnie tak ciekawi, taka... I taka trochę moja wolność, powiem. I to mi się podoba, że ja właściwie wchodzę, jakby bawię się w tę szkołę i czy ja powiem tak, czy ja wezmę lalkę, czy ja coś, podskoczę, to już jest moja inwencja. I to mi się podoba. Taka trochę, taka swoboda. Nie mam takich ram. Ramy to te metodyczne trochę, to, a moje ramy, gdzie, no, muszą tam trochę trzymać się tego, prawda, jakaś metodyka obowiązuje, ale samo takie aktorstwo, powiem, o tu, w klasie, to już jest moja inwencja. O. I tak. [...] I to mnie chyba też pociąga. Tak, te dzieci i cieszy mnie to, jak mnie słuchają, jak tak patrzą, ja się wygłupiam...” (N6).

Odnosząc te wypowiedzi do omawianego zagadnienia, można za Zygmuntem Baumanem (2009, s. 78) zauważyć, że „niecodziennosc jest dziś codziennością”. Dla badanych nauczycielek brak rutyny, niepowtarzalność sytuacji, zaskakujące i nieprzewidywalne sytuacje stanowią ich codzienność, a jednocześnie są jej atutem. Na to zjawisko zwraca uwagę również Krajewski (2009, s. 197), podkreślając, iż nieodłącznym aspektem codzienności, obok fundamentalnej powtarzalności, jest improwizacja i prowizorka.

W narracjach nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej wyraźnie się zaznacza, że najważniejszym walorem i źródłem zadowolenia z pracy jest dla badanych sama praca i to, co w niej jest dla nich najważniejsze – dzieci. Nauczycielki definiują satysfakcję z pracy poprzez swoje oddziaływanie na uczniów, kontakt z dziećmi i samo przebywanie z nimi.

„Każdy dzień daje satysfakcję, dosłownie, bo jeżeli mówią „o, dziś był fajny dzień”, albo chodzą zakatarzone, zasmarkane, bo nie chcą stracić ani jednego dnia, ale ten niech żałuje, że go nie było [zdanie wypowiedziane nieco głośniej], ale dzieci też są chore, wiem, że są chore, ale mówią: „niech żałuje, że go nie było”, tak” (N3).

„Sama praca z dziećmi mnie motywuje, ...No, ale wie Pani... to jest taka maszyna, nie wiem, sam się człowiek właściwie nakręca dziećmi, dzieci mnie nakręcają. Jeszcze to, jeszcze tamto” (N3).

„Lubię to, co robię. Kocham to, co robię, kocham moje dzieci... iii... wszystkie dzieci ...zawsze mówię, że są to moje dzieci. Tak” (N1).

„To, że się dostaje takie małe dziecko. Przychodzi, nie umie pisać. Wszystko jest dla niego trudne. Siedzieć nie potrafi w ławce tyle, ile siedzieć trzeba. A w III klasie wychodzi [wrażenie podziwu], i ono wie, że jak pani się uśmiechnie, to jest, po minie rozpoznaje, że to jest dobrze. Albo że to już potrafi. Ten rozwój przez trzy lata dostrzegalny, to jest po prostu nagroda za, za wkład włożony” (N14).

„No, satysfakcja, widzi się to, co się wypracuje, wszystkie efekty, każdą literkę, każde dodawanie, postępy tych dzieci... iii... tę pracę rzeczywistą, to serce, które się im okazuje, to wraca...” (N1).

Konkluzje

Analizując wypowiedzi nauczycielek, można wyobrazić sobie, że ich codzienność to balansowanie między tym, co ich motywuje do pracy, co sprawia, że tę pracę lubią, kochają i jest ona dla nich źródłem satysfakcji, a tym, co je zniechęca, co jest powodem ich niezadowolenia i czynnikiem obniżającym ich motywację do pracy w zawodzie.

Najbardziej motywującym czynnikiem dla badanych edukacji wczesnoszkolnej jest praca z dziećmi, możliwość towarzyszenia im i wpływania na ich rozwój. Kontakt z dziećmi jest dla nich również źródłem satysfakcji zawodowej. Poza tym ważnym czynnikiem jest możliwość realizowania się poprzez kreatywne i twórcze działania oraz poświęcanie się swoim pasjom. Rudolf Kretschmann (2003, s. 15–21) zwrócił uwagę na aspekt osobistego zaangażowania i subiektywnej wizji szkoły jako czynniki różnicujące poziom zadowolenia z pracy nauczycieli. W jego badaniach największą satysfakcję zawodową wyrażali ci nauczyciele, którzy przy dużym zaangażowaniu w pracę gotowi byli do pewnych ustępstw wobec systemu szkolnictwa (podporządkowania się programowi nauczania, przestrzegania dyscypliny). Najmniej zadowoleni zaś byli ci, którzy krytykowali system szkolnictwa i dostrzegali wyłącznie jego represyjny charakter, oraz ci, którzy przy niewielkim zaangażowaniu usiłowali w pełni sprostać wymaganiom tego systemu, bezkrytycznie podchodząc do rzeczywistości. W odniesieniu do prezentowanych

wyników warto zauważyć, iż wszystkie badane nauczycielki deklarowały pozytywne nastawienie do swojej pracy, co prawdopodobnie wiązało się z ich dużym zaangażowaniem w pracę. W przypadku wszystkich badanych wybór zawodu był świadomy i celowy – chciały być nauczycielkami małego dziecka. Taka praca była wyrazem ich marzeń i dążeń. Być może stąd właśnie wynikała ich decyzja pozostania w zawodzie pomimo dostrzegania trudności i wad.

Codziennosc nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej to przede wszystkim praca z dziećmi, stanowiąca główne źródło zadowolenia i satysfakcji. Pomimo tego, że rutynowe działania, „oczywistość” pracy nauczyciela wypełniona jest aktywnościami skierowanymi na uczniów (źródło ich satysfakcji zawodowej), badane osoby dostrzegają mankamenty i minusy pracy, wpływające znacząco na ich życie zawodowe. Nieustanne współistnienie motywatorów i demotyatorów wypełnia „arenę codzienności” nauczycielek. Jak wady pracy nauczyciela badane kobiety wymieniają: niewystarczające wynagrodzenie, nadmiar biurokracji, brak uznania społecznego. Te czynniki można uznać za niezależne od nauczyciela. Odnosząc je do teorii Edmunda Herzberga (1959, za: Jakimiuk 2017, s. 73), podejmującej zagadnienie satysfakcji zawodowej, są one czynnikami higieny. Wymienione w wynikach badań źródła satysfakcji nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej można uznać za motywatory budujące wymiar zadowolenia. W świetle przywołanej teorii można wyjaśnić, iż pozytywne emocje wobec swojej pracy, prezentowane przez nauczycielki, wynikają z zaspokajania potrzeb samorealizacyjnych i rozwojowych, stanowiących wyznacznik pozytywnego nastawienia do pracy.

Dla nauczycielek biorących udział w badaniu także aspekt finansowy jest czynnikiem obniżającym poziom zadowolenia z pracy zawodowej, poza przerostem biurokracji, obniżającym się prestiżem zawodu nauczyciela oraz ograniczoną (przez system kształcenia) autonomią nauczyciela, szczególnie w aspekcie doboru treści i sposobu realizacji lekcji. W deklaracjach badanych kwestie te są jednak równoważone poprzez czynniki niemierzalne, takie jak: przyjemność z pracy z dzieckiem, twórczy charakter pracy czy możliwość wykorzystywania własnego potencjału, kreatywność i twórczy charakter pracy.

Podsumowując, codzienność nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej wypełnia balansowanie pomiędzy kosztami przez nie ponoszonymi a zyskami, jakie każdego dnia przynosi im praca z dziećmi. Być może ten bilans zysków i strat, pomimo odczuwalnych i wskazywanych przez nauczycielki czynników negatywnych, pozwala czerpać z pracy zadowolenie i satysfakcję. Pewnym potwierdzeniem tej tezy może być wypowiedź jednej z badanych nauczycielek: „Mnie jest dobrze tu, gdzie jestem. [...] uważam, że rola nauczyciela właśnie tych maluchów, takiego przewodnika, jest super zajęciem i mnie to sprawia przyjemność” (N4).

Bibliografia

- Babbie E. (2004). *Badania społeczne praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman Z. (2009). *Sztuka życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Berger P.L., Lukmann T. (2010). *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Charmaz K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2000). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fellman F. (1993). *Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury*. W: *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Krasnodębski Z., Nellen K. (red.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jakimiuk B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kędzierzawski W. (2009). *Codziennosc jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Konecki K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki K. (2012). *Metodologia teorii ugruntowanej – strategia analiz i badań jakościowych*. W: *Słownik socjologii jakościowej*. Konecki K., Chomczyński P. (red.). Warszawa: Difin.
- Kos E. (2013). *Wywiad narracyjny jako metoda empiryczna*. W: *Badania jakościowe w pedagogice*. Urbaniak-Zajac D., Kos E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera M. (2003). *Antropologia organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krajewski M. (2009). *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty i reżimy podtrzymujące*. W: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Bogunia-Borowska M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kretschmann R. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Krzemiński I. (1986). *Symboliczny interakcjonizm i socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzychała S. (2007). *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo DSW
- Mroczka E. (2011). *Fenomenologia jako metoda postępowania badawczego nad tożsamością nauczycieli wczesnej edukacji*. W: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Klus-Stanska D., Bronk D., Molenda A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smolińska-Theiss B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szczepański J. (1987). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik.
- Sztompka P. (2008). *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Sztompka P., Bogunia-Borowska M. (red.). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2001). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajac D. (2013). *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. W: *Badania jakościowe w pedagogice*. Urbaniak-Zajac D., Kos E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 19–90.
- Urbaniak-Zajac D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*. Kraków: Impuls.
- Zalewska-Bujak M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

AN IMAGE OF THE SCHOOL EVERYDAY LIFE OF EARLY EDUCATION TEACHERS

Abstract: This article is an attempt to present the school everyday life of early childhood teachers from their own perspective. Unstructured interviews with narrative elements were carried out. The analysis and interpretation of the obtained data was carried out in accordance with the interpretative paradigm. The surveyed teachers, despite their dissatisfaction with their lack of appreciation (both social and financial) in their stories, emphasize the importance of the benefits of choosing their professional path. Working with children, accompanying them in their development, supporting and teaching them is the most important source of satisfaction with their work. This balancing between poor pay, excessive bureaucracy, ambiguity of social expectations and admiration for children, gaining satisfaction from the possibilities of their own development and unconventionality build the everyday life of early school teachers.

Keywords: teacher; everyday life; job satisfaction.

DAMIAN LABIAK*

Olsztyn, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-7622-5156>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 31.12.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.12

NAUCZYCIELSKIE KONCEPCJE DOŚWIADCZEŃ EDUKACYJNYCH W KONTEKŚCIE EDUKACJI MUZYCZNEJ W KLASACH I–III. REKONSTRUKCJA FENOMENOGRAFICZNA

Streszczenie: Prezentowany artykuł przedstawia wyniki badań jakościowych, mających na celu fenomenograficzną rekonstrukcję nauczycielskich koncepcji doświadczeń edukacyjnych w odniesieniu do edukacji muzycznej, realizowanej w klasach I–III. Część teoretyczna zawiera wprowadzenie w problematykę badawczą i podstawowe pojęcia związane z edukacją muzyczną w nauczaniu wczesnoszkolnym, a także poświęcona jest osobie i kompetencjom nauczyciela. Na część metodologiczną składają się informacje o fenomenografii jako podejściu badawczym i opis jej wykorzystania w przeprowadzonych badaniach. Część empiryczna to opis kategorii, w których badani nauczyciele doświadczają i konceptualizują proces edukacji muzycznej. Całość kończy dyskusja nad wynikami i wnioski pozytywne w codziennej praktyce pedagogicznej.

Słowa kluczowe: nauczyciel; edukacja muzyczna; edukacja wczesnoszkolna; fenomenografia; koncepcje.

Wprowadzenie

„Pośrodku wszystkich pytań i zagadnień związanych z rzeczywistością stoi człowiek – *persona dramatis*” (Krapiec 1996, s. 5), człowiek, który niczym aktor dramatu rozgrywającego się na wielu scenach i w wielu wymiarach ludzkiej egzystencji, poszukuje właściwej dla siebie roli i sposobów jej realizacji. Ta konstatacja odnosi się również do rzeczywistości edukacyjnej. Jeśli przyjmiemy za Andrzejem Janowskim (1995) metaforę szkoły jako teatru, to poznanie aktorów szkolnego „spektaklu” jawi się jako istotny czynnik zrozumienia procesów kształcenia i wychowania wraz z ich uwarunkowaniami i konsekwencjami. Aktorów tych jest wielu: uczniowie,

* Dr Damian Labiak, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych;
e-mail: damian.labiak@uwm.edu.pl

rodzice, pracownicy administracji i nauczyciele. Ci ostatni, szczególnie dzisiaj, są przedmiotem płynącej z wielu stron krytyki, a profesja, którą wykonują, nie cieszy się już takim prestiżem jak niegdyś.

To, w jaki sposób nauczyciele odczytują swoją rolę, zależy od wielu czynników indywidualnych, kulturowych i społecznych. Funkcjonowanie w zawodzie wymaga nieustannego osobistego i merytorycznego rozwoju. Nie jest możliwe, aby adeptów nauczycielskiego zawodu uczynić od razu profesjonalistami (Kwaśnica 1994), ewoluującą w trakcie pracy tożsamość nauczyciela można bowiem odnaleźć na *continuum* pomiędzy anomią i autonomią (Kwiatkowska 2005). To *continuum* jest ulokowane w rzeczywistości otwartej na wszelkie style życia i ideologie (Bloom 1997). W rezultacie nauczyciel pełni swoją zawodową rolę w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych autorytetów (Bauman 2007).

W poniższym artykule podjęto próbę rekonstrukcji fenomenograficznej różnorodnych sposobów doświadczania, rozumienia, konceptualizowania edukacji muzycznej. W tej problematyce interesujące jest to, w jaki sposób badani nauczyciele doświadczają, rozumieją i konceptualizują swoje doświadczenie związane z wprowadzaniem uczniów w świat muzyki. Wydaje się to o tyle istotne, że polski system edukacji boryka się od wielu lat z kryzysem w obszarze kształcenia muzycznego, a szkoła pozostaje zupełnie bezradna wobec dyktatu mało wyrafinowanej kultury popularnej. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, ale ich źródeł można dopatrywać się także wśród postaw, upodobań i w świadomości nauczycieli. Warto oddać zatem nauczycielom głos w dyskusji i zaprosić do refleksji nad ich zawodowym rozwojem i doświadczeniem, ponieważ poznanie ich opinii oraz krytyczna analiza ich wypowiedzi może stanowić podstawę konstruowania określonej filozofii edukacji. Refleksja i samoocena stałyby się swoistą formą odnowy stanu świadomości (Kołodziejcki 2015).

Konteksty teoretyczne

Osobę nauczyciela i jego pracę można opisywać z wielu perspektyw, biorąc pod uwagę jego wykształcenie, kompetencje i skuteczność działań. Romualda Ławrowska (2015), opisując optymalny model kompetencji muzyczno-metodycznych nauczycieli wczesniej edukacji, określa je jako kierunkowe i zalicza do nich: znajomość zapisu nutowego, słuch muzyczny, wiedzę muzyczną i metodyczną, umiejętności instrumentalne, wokalne i ruchowe. Autorka wskazuje także na niezbędne przygotowanie ogólnohumanistyczne oraz kompetencje z zakresu muzykoterapii, choreoterapii, logorytmiki i psychologii muzyki. Wśród kompetencji nauczycieli bardzo często podkreśla się również wagę kreatywności i rozwijania postaw twórczych, odznaczających się gotowością do przekształcania świata rzeczy, zjawisk i własnej osobowości (Dobrowolska 2009). Nauczyciel kreatywny podejmuje na co dzień próbę zmiany rzeczywistości w kontekście samorozwoju i inspiruje swoich wychowanków do działania (Wilski 2011). Nie może być ekspertem wyłącznie w swojej wąskiej

dziedzinie, lecz powinien być zdolny do porzucania nieefektywnych schematów myślenia i postępowania, skłonny do krytycznej refleksji i redefiniowania celów swojej pracy (Pikała 2015).

Warto podkreślić, że edukacja, w tym muzyczna, plastyczna czy literacka jest rodzajem kulturyzacji, która wprowadza młodych ludzi w ponadindywidualny i względnie stabilny system wytworów materialnych i symbolicznych, będących nośnikami wspólnych wartości i znaczeń. Zgodnie ze stanowiskiem antropologii kulturowej, dorobek kulturowy nie podlega biologicznemu dziedziczeniu, lecz jest absorbowany w procesie wychowania, podczas którego właściwe danej kulturze cechy przenikają do „postaw, uczuć i codziennej aktywności człowieka, stają się cechami jego osobowości, jego wzorcami zachowania” (Kostyło 2012, s. 16). Proces wchodzenia człowieka w świat kultury rozpoczyna się co prawda w rodzinie, kształtującej pierwotny *habitus*, leżący u podstaw późniejszego przyswajania (Bourdieu, Passeron 1990), jednak to środowisko wychowawcze szkoły odgrywa istotną rolę w kształtowaniu kompetencji kulturowych uczniów. Praca nauczyciela, mająca wymiar aksjologiczny, zakłada wychowanie do wartości, a w kontekście edukacji muzycznej szczególnie miejsce zajmują wartości artystyczne i estetyczne (Stróżewski 1997), stanowiące fundament wychowania estetycznego i kulturowego.

Z punktu widzenia efektywności działań podejmowanych przez nauczyciela wczesnej edukacji, nieodzowne jest w obszarze edukacji muzycznej, aby nie tylko poruszać się swobodnie w różnorodnych obszarach aktywności muzycznej, ale także dysponować gruntowną wiedzą psychologiczną na temat kolejnych etapów rozwoju muzycznego dziecka (Suświłło 2001). Jest to o tyle istotne, że zgodnie z teorią Edwina Gordona (1997) najważniejszym okresem rozwoju tegoż potencjału muzycznego dzieci jest czas od narodzin do dziewiątego roku życia. Jest to moment krytyczny, który w sposób decydujący rozstrzyga o dalszym rozwoju muzycznym dzieci (Suświłło 2001).

Edukacja muzyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym powinna respektować podejście: tzw. dźwięk przed symbolem. Siedmio- czy ośmioletnie dzieci potrafią już rozpoznawać barwy dźwięków i melodie, dostrzegać proste formy, rozwijać swoją percepcję coraz to bardziej złożonych elementów harmonicznym i formalnym. Wynika z tego, że na początku muzycznej edukacji warto koncentrować się na sonorystycznych, *stricte* brzmieniowych aspektach kontaktu z muzyką, rozwijając w ten sposób muzyczną wyobraźnię i pasję ucznia. Uczeń powinien być uczestnikiem tzw. modelu otwartej interakcji z bodźcami muzycznymi i angażować się twórczo w swoje akustyczne środowisko (Dobrota 2006). To ono właśnie jest najważniejsze. Postępy dziecka, które lubi muzykę, będą o wiele szybsze niż tego, które muzyki nie lubi (Suświłło 2001), zatem środowisko edukacyjne organizowane powinno być w taki sposób, aby intensywnie wzmacniać i rozwijać wspomniany już, afektywny czynnik poznawczy ucznia.

Mając na względzie to, iż dzieci w wieku wczesnoszkolnym odznaczają się rozwojową skłonnością do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, trzeba podkreślić

jego rolę w procesie wspomagania rozwoju wychowanków (Filipiak 2006). Ważne jest, aby pozwalać uczniom na eksperymentowanie i realizowanie ich twórczych pomysłów (Kowalik-Olubińska 2006). Pamiętać należy także o partnerstwie poznawczym, którego istota polega na rezygnacji z kultu jedynie słusznej odpowiedzi na pojawiające się w toku edukacji pytania i przyznaniu dziecku prawa do odmiennego niż nauczyciel widzenia świata (Klus-Stańska 2002).

Metodologiczne założenia badania własnego

Prezentowane badania przeprowadzone zostały w paradygmacie badań jakościowych przy wykorzystaniu podejścia fenomenograficznego. Ten sposób procedowania badawczego pojawił się w latach 70. XX wieku, a jego założenia zostały opracowane przez Ferencę Martona (Męczkowska 2003). Fenomenografia (*phainomenon* i *graphein* – „to, co się jawi” i „opis” rzeczy takich, jakimi je spostrzegamy), jest „empirycznym studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów konceptualizowania, rozumienia, postrzegania i odczuwania różnych zjawisk oraz aspektów otaczającego świata” (Męczkowska 2003, s. 73). To podejście badawcze zamiennie traktuje takie pojęcia, jak: rozumienie, konceptualizację czy doświadczenie, stojąc na stanowisku, że żadne z tych określeń w sposób wyczerpujący nie koresponduje z tym, co dzieje się w ludzkim umyśle, robiąc to tylko na swój sposób i do pewnego stopnia oraz wzajemnie się dopełniając (Collier-Reed, Ingerman 2013). Dla fenomenografów ważny jest świat doświadczany i jednocześnie konstruowany w naszej świadomości. W przeciwieństwie do fenomenologii, która poszukuje pojedynczej istoty zjawiska, fenomenografia koncentruje się na różnych aspektach tego samego fenomenu (Jurgiel-Aleksander 2016).

Badania fenomenograficzne wpisują się w tzw. poznawczą perspektywę drugiego rzędu. Podczas gdy perspektywa pierwszego rzędu dotyczy świata obiektywnego, perspektywa drugiego rzędu odwołuje się do naszego postrzegania świata, nie koncentruje się na świecie samym w sobie, ale pokazuje postawę badacza, dla której przedmiotem zainteresowania nie jest sam świat, tylko podmiotowe koncepcje rzeczywistości (Moroz 2013).

Materiał empiryczny gromadzony jest zwykle podczas prowadzenia semistrukturyzowanego wywiadu. Wywiad fenomenograficzny jest specyficzną formą wywiadu jakościowego, a jego celem jest gromadzenie opisów świata życia badanych, poszukiwanie i zrozumienie znaczeń nadawanych przez badanych określonym fenomenom. Pytania powinny być na tyle otwarte, aby zachęcały badanego do refleksji, pozwoliły mu na strukturyzowanie wypowiedzi i tematyzowały ich elementy. Wśród pytań powinny dominować następujące: Dlaczego...?; Co uważasz...?; Co myślisz...?; Opowiedz, jak to rozumiesz...? (Bruce 1994). W trakcie wywiadu powinna być respektowana zasada *epoche* (wzięcie w nawias wszelkich przedzałożeń) i zasada horyzontalności, uznająca wszystkie uzyskane opisy za równowartościowe (Spinelli 1989).

Zgromadzony materiał poddawany jest procedurze interpretacyjnej. Jej poszczególne etapy to: zapoznanie się z materiałem, kondensacja (wyłanianie wstępne i grupowanie fragmentów charakterystycznych pod względem wybranego kryterium), porównywanie elementów pod kątem podobieństw i różnic, grupowanie materiału na podstawie podobieństw i różnic między sposobami rozumienia zjawiska, artykulacja (wstępny opis istoty podobieństw w każdej wyodrębnionej grupie), identyfikacja odrębnych koncepcji zjawiska i tworzenie kategorii opisu oraz kontrastowanie. Aby doprowadzić do skonstruowania kategorii opisu, podczas analizy dochodzi do dekontekstualizacji i rekontekstualizacji fragmentów wypowiedzi (Męczkowska 2003). Zdarza się, że wypowiedź jednej osoby może ulec defragmentacji i trafić do kilku odmiennych kategorii opisu (Jurgiel 2009), które tworzą określoną przestrzeń wynikową i mają w konsekwencji zarówno indywidualny, jak i kolektywny charakter (Marton 1981).

Dobór próby badawczej jest celowy, ponieważ służy uzyskaniu możliwie szerokiej gamy koncepcji różnych sposobów doświadczania określonych fenomenów. Praktyka fenomenograficzna wskazuje na to, że optymalna liczba respondentów to ok. 20 osób (Collier-Reed, Ingerman 2013). W prezentowanych badaniach grupę respondentów stanowiło 21 nauczycielek kształcenia zintegrowanego, pochodzących z terenów północnej Polski, w zróżnicowanym wieku, o różnym stażu pracy i posiadających odmienne stopnie awansu zawodowego. Badania zostały przeprowadzone w latach 2017–2019, a ich celem była rekonstrukcja doświadczania, opisu, rozumienia i konceptualizowania edukacji muzycznej. Pytania badawcze koncentrowały się wokół zagadnień (Jurgiel 2009): Co Pani rozumie przez edukację muzyczną?; O czym Pani myśli, realizując edukację muzyczną?; Co Pani czuje i robi w trakcie zajęć?; Dlaczego Pani podejmuje określone działania?; Czy i co chciałaby Pani zmienić w edukacji muzycznej?

Wyniki badań

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego pozwoliła wyłonić cztery kategorie opisu, umożliwiające rekonstrukcję nauczycielskich koncepcji edukacji muzycznej.

(1) doświadczanie edukacji muzycznej jako działanie wymagające określonych kompetencji:

(a) poczucia adekwatności w roli nauczyciela prowadzącego zajęcia z edukacji muzycznej:

„Właściwie nie mam problemu ze śpiewaniem piosenek czy graniem. Skończyłam szkołę muzyczną, co prawda I stopnia i dawno temu, ale umiejętności zostają, co bardzo ułatwia pracę. Poza tym podoba się dzieciom, kiedy gram. Nie wyobrażam sobie, żebym nie potrafiła choć trochę akompaniować.

Trochę nawet ćwiczę w wolnych chwilach, to mi daje poczucie komfortu podczas lekcji”.

„Gram na gitarze – nauczyłam się sama, kiedyś kolega mi pokazał podstawy gry akordami. Nie potrafię niestety grać z nut. Uczyłam się czytania nut na studiach, ale to było za mało. Gram proste piosenki z funkcjami i cieszę się, że to potrafię. Daje mi to mnóstwo radości i mogę wykorzystać tę umiejętność podczas szkolnych uroczystości, wycieczek, a wtedy czuję się wyjątkowo, że potrafię coś więcej...”;

(b) doświadczenie braku kompetencji do prowadzenia zajęć muzycznych:

„Nie umiem śpiewać, grać też nie, zawsze miałam z tym problem. Lubię tańczyć, więc chyba mam poczucie rytmu, ale to raczej nie jest nic wielkiego, na żadne kursy nie chodziłam. Na lekcjach głównie słuchamy nagrań piosenek i śpiewamy z podkładem. Jakoś sobie muszę radzić”.

„Wydaje mi się, że w ogóle nie mam słuchu, tak naprawdę śpiewam tylko w samochodzie, gdy jestem sama. W klasie głównie słuchamy piosenek i organizujemy zabawy muzyczne. Czasem próbuję z dziećmi nucić, ale rzadko. Żałuję, że tak jest”.

„Muzyka to nie moja bajka. Co innego plastyka, ponieważ rysować umiem. Nie potrafię za to ani grać ani śpiewać i nie przejmuję się tym. Nie wszyscy muszą umieć wszystko. Dzisiaj można poradzić sobie inaczej: w sieci są gotowe podkłady, całe piosenki, filmiki”.

(2) doświadczenie edukacji muzycznej jako obowiązku realizowania treści nauczania:

(a) postrzeganie zajęć muzycznych w kategoriach administracyjnej powinności:

„Jeśli już takie zajęcia są w podstawie programowej, to trzeba coś tam zrealizować, wpisać w dzienniku. Zwykle są to jakieś kolędy lub rzeczy związane z innymi świętami. Szczerze mówiąc nie mam na to zbyt wiele czasu, bo materiału z matematyki czy z polskiego jest sporo”.

„Jeśli mam być szczerą, to nie mam na to czasu. Są ważniejsze rzeczy. Jeśli już muszę lub dzieci chcą pośpiewać, to włączam im coś i robimy sobie taką śródlekcyjną przerwę”.

„Staram się wprowadzać jakieś elementy programu. Próbowałam z dziećmi grać na dzwoneczkach *Ode do radości*, efekt był taki sobie, ale czegoś się nauczyły”;

(b) doświadczenie edukacji muzycznej jako ważnego elementu kształcenia:

„Muzyka jest potrzebna. Wiem, że są tacy, którzy myślą inaczej, również rodzice, ale przyzwyczaili się do tego, że dużo śpiewamy, tańczymy,

organizujemy jasełka i tam, gdzie się da, staramy się obyć bez playbacku. Myślę, że trzeba z dziećmi grać, śpiewać, słuchać muzyki. One to lubią, może dlatego, że robiliśmy tak od początku. Dla nich to normalne. I dla mnie to też nie jest kłopot. Mamy w klasie kilkoro uczniów ze szkoły muzycznej, więc jest potencjał. Myślę, że to ważne, a dzieci starają się, szczególnie przed występami. Zawsze śpiewałam ze swoimi uczniami i muszę przyznać, że mam jak najbardziej miłe doświadczenia, nigdy nie miałam problemów wychowawczych i może jest coś w tym, że muzyka łagodzi obyczaje”.

(3) doświadczanie edukacji muzycznej jako potencjalnej możliwości rozwijania różnorodnych aktywności muzycznych:

(a) kreatywność w konstruowaniu i realizowaniu treści programowych:

„Nie kieruję się do końca programem, muszę mierzyć siły na zamiary i nie chodzi tu o to, żeby nauczyć kogoś nutek. Chodzi o to, żeby razem spędzić czas w miłej atmosferze. Dużo śpiewam z dziećmi, nawet przy okazji matematyki. Wymyślam jakieś matematyczno-muzyczne wyliczanki, które odstresowują i wtedy łatwiej dzieciom idzie liczenie”.

„Dla mnie jest ważne, żeby umiały zagrać coś na dzwoneczkach. Wiem, że moje koleżanki nie zawsze to robią, ale warto. Dużo rysujemy, gdy słuchamy muzyki, np. Panią Jesień i wtedy puszczałam im Vivaldiego; jeśli im się opowie o tej muzyce, to zupełnie inaczej rysują i potrafią lepiej słuchać; robimy konkursy muzyczne, mamy bum-bum rurki i trochę zrobionych własnoręcznie instrumentów. Zdarza się nam robić dźwiękowe ilustracje do jakichś wierszy i opowiadań, ale to dopiero w klasie III”;

(b) niemoc w podejmowanych działaniach:

„Chciałabym właściwie coś z tym zrobić, widzę, jak inne dziewczyny pracują, ale ja nie potrafię. Trochę wstyd mi. Najgorzej jest, gdy mam w klasie ucznia ze szkoły muzycznej, bo wtedy boję się popełnić jakąś gafę. Staram się, ale cóż, nie zawsze wychodzi. Mam świadomość, że powinnam umieć więcej. Sama nie śpiewam, za to dużo słucham piosenek. Kiedy dzieci coś sobie nucą, proszę je, aby coś wtedy narysowały. To, co w miarę moich możliwości organizuję, to zabawy przy muzyce i korzystam wtedy z jakiegoś tutorialu na *YouTube*”.

(c) minimalizm:

„Założyłam sobie absolutne minimum, często robię uniki. W dzienniku jakiś ślad zostawiam, ale w praktyce niewiele mamy muzyki. Puszczałam dzieciom piosenki, trochę stukamy na bębenkach, wymyślam ewentualnie jakiś ruch do muzyki i to wszystko”.

(4) edukacja muzyczna jako czynnik stymulujący uczestnictwo w kulturze:

„Dla mnie kontakt z każdą sztuką jest rozwijający, ale i wymagający. Gdy idę na koncert, lubię wiedzieć, czego będę słuchać, czytam w sieci informacje o utworach i wykonawcach. Nie mogłabym żyć bez muzyki i tego chcę nauczyć swoich uczniów. To rozwija wyobraźnię, uwrażliwia, motywuje. Gdy słucha się pięknej muzyki, jest się innym, lepszym człowiekiem. I chcę, żeby oni to odkryli i poczuli. Ja do wszystkiego musiałam dojść sama”.

„Byłoby dobrze, gdyby w przyszłości chcieli chodzić na koncerty, wiedzieli, jak się zachować, potrafili odróżnić prawdziwą sztukę od kiczu. Już teraz powinni się tego uczyć: uczestniczyć w audycjach z filharmonii i chodzić na koncerty”.

„Dla mnie muzyka kojarzy się przede wszystkim z dobrą zabawą. Nie ma w tym nic złego. Na to powinniśmy przede wszystkim zwracać uwagę, ucząc dzieci. One przecież chętnie się bawią, ale po co im te wszystkie nuty. Jak będą chciały, to pójdą do szkoły muzycznej. Ja tego nie umiem, a mimo to lubię muzykę i myślę, że się na niej znam i potrafię coś o niej powiedzieć”.

Tabela 1. Koncepcje edukacji muzycznej badanych nauczycieli

Konteksty wynikające z kondensacji tekstu	Doświadczenie adekwatności, potrzeba rozwoju, deficyty kompetencyjne, inercja	Zło konieczne, powinność, miły obowiązek	Potencjał, rozwój, kreatywność, niemoc, minimalizm	Ludyczność, Humanizm
Domena opisu – kryterium różnicujące	Kompetencje muzyczne	Stosunek do wymagań formalnych	Różnorodność doboru metod i celów kształcenia	Znaczenie określonych kompetencji kulturowych
Kategorie opisu	Doświadczenie edukacji muzycznej jako działania wymagającego określonych kompetencji	Doświadczenie edukacji muzycznej – obowiązku realizowania treści nauczania	Doświadczenie edukacji muzycznej jako rozwijania różnorodnych aktywności muzycznych	Doświadczenie edukacji muzycznej jako potencjalnej możliwości rozwijania różnorodnych aktywności muzycznych

Źródło: za Jurgiel 2009.

Dyskusja wyników i konkluzja

Zrekonstruowane powyżej opisy odnoszą się do czterech kategorii. Pierwsza z nich dotyczy nauczycielskich kompetencji. Ich posiadanie stało się warunkiem poczucia adekwatności działań podejmowanych w zakresie edukacji muzycznej. Nauczyciele posiadający zdolności muzyczne doświadczają radości i satysfakcji z tego, co robią, mają świadomość swoich niedoskonałości, ale są gotowe rozwijać się w tym obszarze. Osoby, które doświadczają braku kompetencji, mają co prawda przekonanie o swoich deficytach, ale nie podejmują żadnych kroków, aby to zmienić. Cechuje je inercja, choć taki stan rzeczy jest dla nich źródłem frustracji. Deficyty w obszarze muzyki kompensowane są np. poczuciem adekwatności w innej dziedzinie sztuki, np. w plastyce.

Kolejna kategoria odnosi się do doświadczania edukacji muzycznej jako obowiązku realizowania treści nauczania. Osoby badane deklarują świadomość konieczności prowadzenia tych zajęć, jednak w praktyce ich wymiar, wartość merytoryczna i jakość są różne i traktuje się je jako administracyjną powinność lub element realizowania podstawy programowej. W doświadczeniach respondentów i tym razem przebija wątek kompetencji, który – jak opisują badane – determinuje ich doświadczenia. Osoby mające świadomość swoich braków starają się choćby formalnie zadośćuczynić stawianym wymaganiom. Są i tacy nauczyciele, którzy zdając sobie sprawę z wagi edukacji muzycznej, dostrzegają, że jest ona źródłem radości oraz satysfakcji wśród dzieci i stanowi skuteczny środek wychowawczy.

Trzecia kategoria odnosi się do doświadczania edukacji muzycznej jako potencjalnej możliwości rozwijania aktywności muzycznych. Kluczowe wyznaczniki doświadczeń respondentów w tym zakresie to kreatywność, ale też niemoc i minimalizm. Z jednej strony widoczne są twórcze metody pracy, niekonwencjonalne pomysły, otwartość na sugestie, swoista metodyczna odwaga sprawiająca, że zajęcia muzyczne stają się same w sobie atrakcyjne i wykorzystywane są podczas innych lekcji. Z drugiej zaś wśród doświadczeń badanych pojawia się poczucie bezsilności i niemocy. Nauczyciele starają się radzić sobie w takich sytuacjach, stosując strategie kompensacyjne, takie jak posługiwanie się gotowymi piosenkami, playbackiem, pomocami z internetu, często minimalizując swoje działania w tym zakresie.

Ostatnia kategoria to doświadczanie edukacji muzycznej jako czynnika stymulującego uczestnictwo w kulturze. W tym przypadku badane osoby opisują przeżycia swoje i swoich uczniów, podkreślając znaczenie tych przeżyć w konstytuowaniu późniejszych postaw i wyborów. Obok aspektów rozwijających świadome i krytyczne uczestnictwo w kulturze, pojawił się również wątek ludyczny, opisywany jako jeden z kluczowych elementów doświadczania muzyki w życiu człowieka.

Powyższe analizy skłaniają niewątpliwie do refleksji, odnoszącej się zarówno do poziomu kształcenia nauczycieli, systemowych uregulowań dotyczących edukacji muzycznej i jakości podejmowanych w tym obszarze działań. To, co przebija z doświadczeń respondentów, to absolutnie kluczowa rola kompetencji muzycznych.

Ich brak właściwie uniemożliwia naukę muzyki. Konsekwencją tego jest niska samoocena, brak wiary w swoje siły, minimalizacja realizowanych treści, ograniczanie różnego rodzaju działań promuzycznych (Uchyla-Zroski 1999), z deprecjonowaniem roli tych zajęć włącznie. Stosowanie uników, ograniczony zasięg wykorzystywanych środków i metod dydaktycznych (refleksje dotyczącej tej sfery nie pojawiły się w wypowiedziach respondentów), brak kreatywności – to wszystko świadczy o akceptacji obecnego *status quo*.

Rodzi się zatem pytanie o jakość kształcenia przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Każdy z nich podczas studiów przeszedł bowiem drogę kształcenia muzycznego, ale w rzeczywistości jego formalne kwalifikacje nie pokrywają się z faktycznymi umiejętnościami. Siłą rzeczy taki stan odbija się na jakości nauczania, ponieważ treści zawarte w podstawie programowej w wielu przypadkach nie mogą być żadną miarą zrealizowane. W tym kontekście pojawiają się głosy, aby muzyki uczyli wyłącznie nauczyciele specjaliści, co jednak stoi w sprzeczności z ideą kształcenia zintegrowanego.

Trudno winić za taki stan rzeczy wyłącznie samych nauczycieli. W wielu przypadkach jest to efekt presji programu, instrumentalnego umetodycznienia wczesnej edukacji, nieustających i niejasnych reform oraz biurokracji. W konsekwencji prowadzi to do ubezwłasnowolnienia mentalnego, inercji metodycznej, rutynizacji, a przede wszystkim mistyfikacji działań (Klus-Stańska, Nowicka 2013). Ta niezbyt pozytywna ocena nie jest uprawniona w odniesieniu do całej rzeczywistości edukacyjnej. Ważne jednak, aby stanąć w prawdzie, pochylić się nad problemami. Trzeba mieć też mieć poczucie sprawstwa i odpowiedzialności – tak właśnie myśli pedagog (Śliwerski 2010).

Bibliografia

- Bauman Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.). Sopot: GWP.
- Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty*, tłum. Bieroń T. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. Neyman E.. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruce C. (1994). *Reflections on The Experience of the Phenomenographic Interview*. W: *Proceedings of Phenomenography: Philosophy & Practice*. Ballantyne R., Bruce C. (red.). Brisbane: Queensland University of Technology.
- Collier-Reed B., Ingerman A. (2013). *Phenomenography: From critical aspects to knowledge claim*. „International Perspectives on Higher Education Research”, nr 9, s. 243–260.
- Dobrota S. (2006). *Cognitive-developmental theories and their implication for music education*. W: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Suświłło M. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Dobrowolska B. (2009). *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*. Toruń: Akapit.
- Filipiak E. (2006). *Organizacja procesu nauczania–uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i zagrożenia dla edukacji i rozwoju*. W: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Suświłło M. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gordon E. (1997). *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci: teoria i wskazówki praktyczne*, tłum. Klimas-Kuchtova E., Zielińska A. Kraków: Zamiast Korepetycji.
- Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jurgiel A. (2009). *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (10), s. 142–148.
- Jurgiel-Aleksander A. (2016). *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*. „Rocznik Andragogiczny”, t. 23, dostępny na: cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-17ab719e-c845-41a2-9a70-b80ede794b05/c/13825-32790-1-SM.pdf (otwarty: 2.06.2019).
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kołodziejski M. (2015). *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*. W: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* Delecka-Bury A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kostyło H. (2012). *Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji*. „Forum Oświatowe”, nr 2 (47), s. 15–32.
- Kowalik-Olubińska M. (2006). *Pedagogiczne implikacje złożenia konstruktywizmu dla edukacji małych dzieci*. W: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Suświłło M. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krąpiec M.A. (1996). *Człowiek w kulturze*. Warszawa: Gutenberg-Print.
- Kwaśnica R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Sopot: GWP.
- Ławrowska R. (2015). *Model optymalny i rzeczywistość kształtowania kompetencji muzyczno-metodycznych specjalistów wczesnej edukacji dziecka*. W: *Muzyka w dialogu z edukacją. Wybrane konteksty aktywności i edukacji muzycznej*. Kochanowska E., Majzner R. (red.). Kraków: Libron.

- Marton F. (1981). *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. „Instructional Science”, nr 10, s. 177–200.
- Męczkowska A. (2003). *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3 (189), s. 71–88.
- Moroz J. (2013). *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 33–44.
- Pikała A. (2015). *Rola kreatywnych cech i kompetencji nauczycieli szkół muzycznych I stopnia w rozwijaniu postaw twórczych uczniów*. W: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* Delecka-Bury A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Spinelli E. (1989). *The Interpreted World: an introduction to phenomenological psychology*. London: Sage.
- Stróżewski W. (1997). *Wartości estetyczne i nadestetyczne*. W: *Teoria wychowania estetycznego*. Wojnar I. (red.). Warszawa: Żak.
- Suświłło M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Śliwerski B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: GWP.
- Uchyla-Zroski J. (1999). *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilski M. (2011). *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*. W: *Psychologia uczenia i nauczyciela*. Kowalik S. (red.). Warszawa: PWN.
- Żłobicki W. (2000). *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

TEACHERS' CONCEPTS OF EDUCATIONAL EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF MUSIC EDUCATION IN GRADES 1-3. PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION

Abstract: This article presents the results of qualitative research, aimed at phenomenological reconstruction of teacher concepts of educational experience in relation to music education, implemented in classes 1-3. The theoretical part contains an introduction to research questions and basic concepts related to music education in early childhood, as well as to the teacher and competences. The methodological part contains information about phenomenography as a research approach and a description of its use in conducted research. The empirical part contains a description of the categories in which the surveyed teachers experience and conceptualize the process of music education. The article ends with a discussion on the results and conclusions for everyday pedagogical practice.

Keywords: teacher; music education; early school education; phenomenography; concepts.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MAŁGORZATA WAŁEJKO*

Szczecin, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-1979-0001>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 30.11.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.13

WOJCIECHA CHUDEGO AKSJOLOGIA WYCHOWANIA

Streszczenie: W artykule przeanalizowano wybrane teksty pedagogiczne, filozoficzne i publicystyczne Wojciecha Chudego, polskiego personalisty związanego z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim. Za szczególnie istotną uznano aksjologiczną triadę: prawda, godność i wolność, których krystalizacja dokonuje się głównie w doświadczeniu trudu i umierania, a przekaz – poprzez świadectwo życia wychowawcy.

Słowa kluczowe: aksjologia; wychowanie; personalizm; godność; prawda; wolność.

Wprowadzenie

Wojciech Chudy (1947–2007), wybitny filozof i pedagog, personalista, niezapomniany nauczyciel akademicki i przyjaciel studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, odszedł przed 13 laty. Jego myśl, zapisana w licznych publikacjach naukowych i publicystycznych, żyje w polskiej i światowej nauce; pozwala prowadzić z Mistrzem nieprzerwany, wciąż inspirujący, akademicki dialog.

Zajmując się różnymi dziedzinami filozofii¹, Chudy ze szczególnym zamiłowaniem uprawiał filozofię wychowania, jej koncepcję wnosząc na gruncie personalizmu etycznego. Uważał, iż każdy pedagog, zanim określi cele i działania wychowawcze, winien postawić pytania dotyczące podstawowego „przedmiotu” wychowania: kim człowiek (z natury) jest i kim powinien się stać. Teoria wychowania nie może być jedynie dostosowana do potrzeb osoby (wyznaczanych przez „tu i teraz”), lecz adekwatna do obiektywnej prawdy o człowieku. Tu jawi się potrzeba

* Dr Małgorzata Wałejko, Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki; e-mail: malgorzata.walejko@usz.edu.pl.

1 Głównymi obszarami zainteresowań naukowych prof. Wojciecha Chudego były: filozofia człowieka, filozofia poznania, metafizyka, nauczanie Jana Pawła II, myśl filozoficzna Georga Wilhelma Hegla, antropologiczne i aksjologiczne aspekty niepełnosprawności, etyka ogólna oraz etyka pedagogiczna. Szczególnie fascynował go fenomen kłamstwa ujętego w indywidualnym i społecznym aspekcie. Niektóre z licznych publikacji Wojciecha Chudego zostały zawarte w bibliografii niniejszego artykułu.

„zasilenia” teorii pedagogicznej filozofią. Po pierwsze metafizyką, aby pedagog miał przed oczyma osobę realną; po wtóre antropologią filozoficzno-teologiczną, aby owa realna osoba była także integralna, i po trzecie etyką, aby teorię odnieść ściśle do pedagogicznej praktyki (Szudra 2007, s. 117–118).

Jednym z tych fundamentalnych, filozoficznych pytań, które musi zadać każdy pedagog – powołany mocą profesji, lub jako rodzic, natury – jest pytanie o wartości, ku którym wychowywać należy powierzoną mu osobę. Tekst niniejszy służy postawieniu tego pytania prof. Chudemu i wsłuchaniu się w odpowiedź zawartą najpierw w jego ogólnym ujęciu aksjologii i osoby, następnie w rozumieniu wychowania sprzężonego z wartościami wraz z praktycznymi wskazaniem, które pozostawił, i wreszcie w uwydatnieniu przezeń dwóch aspektów egzystencji jako znamienne aksjologicznych: ułomności i umierania.

Aksjologiczne konteksty myśli Wojciecha Chudego

Można zaryzykować tezę, iż problematyka wartości naznacza każdy tekst W. Chudego (także felietony), a jej obecność nie jest akcydentalna. Mówił o wartościach w aspekcie filozofii, osoby wraz z jej wychowaniem, wielorakich kontekstów społecznych oraz codzienności; jawił się „strażnikiem wartości”. Zauważył, iż łacińskim wykładnikiem słowa „wartość”, pochodzącego od greckiego *aksia*, jest *valeo*, co oznacza „mam moc”, „mam siłę do czegoś”. Zatem wartość ma pewną moc, aby nas pociągnąć ku sobie; moc nie zniewalająca, lecz odsłaniającą wolność człowieka. Człowiek wybiera, chce, pragnie wartość realizować (Chudy 2009a, s. 136).

Omawiając konflikty obecne w tej młodej, bo narodzonej w XIX wieku (za przyczyną Christiana von Ehrenfelsa i E. von Hartmanna) nauce filozoficznej – aksjologii, m.in. spór o obiektywny i subiektywny charakter wartości, Wojciech Chudy opowiadał się za swoistym uzgodnieniem obu stanowisk. Zatem nie za czystym obiektywizmem, jako uznaniem wszelkich wartości za istniejące obiektywnie w hierarchii, zaś człowieka za ich biernego odkrywcę; i nie za subiektywizmem, to jest przypisaniem człowiekowi prawa wartościowania wszelkich bytów wedle swego „widzimisię”. Świat wartości zakłada w swym istnieniu elementy obiektywny i subiektywny (Chudy 2009a, s. 142). Obiektywny wymiar jest niezbędny jako antidotum dla „groźby paranoi aksjologicznej i powszechnego «widzimisizmu»” (Chudy 2009a, s. 142)². Przywołując pojęcie „autentyczności”, jako wynikające wy-

2 Uzasadnia: „Albowiem można sobie wyobrazić – przykładowo – społeczeństwo, w którym wszyscy kłamią. George Orwell w powieści 1984 nakreślił wizję takiego społeczeństwa. Czy z tego wynika, że nie istnieje prawda i nie ma sensu prawdomówność? Przykład ten wyraźnie ukazuje, że gdyby zrezygnować z obiektywnego wymiaru wartości, należałoby stwierdzić, że w społeczeństwie takim nie istnieje ład. Jest tylko chaos, anarchia aksjologiczna i fałsz. Można sobie także wyobrazić wysoko cywilizowane plemię, którego każda kobieta co pewien czas przerywa ciążę. Taki jest *casus* społeczny, nie budzi on niczyjego sprzeciwu. Czy jest to zatem słuszne? Czy zbiorowa decyzja ludzka może uzasadnić wartość pozytywną ogólnej normy? I ten

łącznie ze wsłuchania w Ja „bycia sobą”, wyabstrahowanego od wszelkich określeń (człowieczeństwa, norm itp.), W. Chudy pisał: „Autentyczność może realizować się wtedy, kiedy oparta jest na podstawowym projekcie, który człowiek przyjmuje jako własny – czyli na podstawowej prawdzie. Z kolei prawdy tej nie wysnuwa się jak pająk z samego siebie. Człowiek określa swoją istotę życia [...] w odniesieniu do tradycji, kultury i innych osób, choćby przez kontrast i przeciwieństwo. [...] Jeżeli autentyczność nie ma oparcia w jakiejś prawdzie o człowieku, to czyny, zachowania, w jakich autentyczność ta winna się wyrażać, są zakorzenione w pustce [podkr. W.Ch.]” (Chudy 1996, s. 134).

W tekście poświęconym merytorycznemu rozgraniczeniu trzech typów personalizmu (metafizycznego, liberalistycznego i etycznego), polemizując z drugim z nich, cechującym się pryncypialną rolą wolności osoby (wyniesioną ponad wartość prawdy), Mistrz zauważa: „Osoba to nie tylko wolność [...] w przypadku skrajnych poglądów jest nawet obojętne jak będzie się [...] postępować względem siebie i drugich. Natomiast wedle koncepcji personalizmu etycznego osoba ludzka to ktoś dany i zadany normatywnie, stąd jest istotne, czy będzie się ona w swoich czynach budować, czy degradować [...] Osoba ludzka nie może przekroczyć aksjologicznych granic wyznaczonych przez jej obiektywną naturę, która – ujęta poznawczo – ma walor obiektywnej prawdy” (Chudy 1998, s. 78).

Subiektywnego wymiaru wartości dowodzi natomiast konieczność twórczego udziału człowieka: po pierwsze – aby je odkrywać i nimi przemieniać świat, po drugie, aby tworzyć nowe wartości, wtórnie zakorzenione w wartościach zastanych. Wszelkie wartości układają się w hierarchię³. W hierarchii tej mówić można m.in. o wartościach relatywnych i absolutnych. Ranga pierwszych polega na ich oparciu „o coś spoza nich samych”, np. taniec jest cenny dla człowieka młodego, lecz wartość jego maleje wraz z wiekiem osoby. Drugie są bezwzględne – żadne względy nie wpływają na ich „obowiązywalność”. „To one stanowią aksjologiczną sól życia ludzkiego. Dla nich ludzie poświęcają swój czas (bywa, że wszystek, jakim dysponują), spokój, zdrowie, wolność, a nawet życie” (Chudy 2004b, s. 189).

Cztery podstawowe i obiektywne wartości świata kultury to prawda, dobro, piękno i świętość. Te wartości w znamienny sposób współwystępują: „piękny człowiek” to człowiek szlachetny; „piękny obraz” może być brzydki, ale uderzać musi wyrażeniem prawdy. „Święty” to człowiek dobry i wierny wartości, jaką jest

przykład wskazuje na konieczność istnienia obiektywnego wymiaru wartości, konieczność odwołania się w pewnych szczególnych sytuacjach do porządku wartości, który istnieje niezależnie od subiektywności życzeń czy pragnień ludzkich” (Chudy 2009a, s. 142).

3 Dla zilustrowania dwóch skrajnych postaw wobec wartości, nierespektujących porządku wartości, W. Chudy rysuje profile dwóch postaci z literatury pięknej: Stawrogina z *Biesów* Dostojewskiego i Wertera z *Cierpień młodego Wertera* Goethego. Pierwszy podważa wszystkie wartości. Drugi czuje się zobligowany do odpowiedzenia na każdą wartość, każda objawia się jako opowiadająca się za nim lub przeciwko niemu; angażuje się w każdą wartość bez reszty. Obaj bohaterowie giną śmiercią samobójczą (Chudy 2009a, s. 133–134).

prawda. Jednak nie tylko absolutne wartości współlistnieją: wszystkie wartości, jak pisał Wojciech Chudy, „chodzą stadami”, dlatego wybór jednej z nich wprowadza nas w określony kontekst aksjologiczny. Ważne, aby system ten był spójny (Chudy 2004b, s. 189).

Mówiąc o hierarchii wartości, profesor lubił odwoływać się do typologii wartości w ujęciu Andrzeja Grzegorzczaka. Wyższymi wartościami są tutaj duchowe: poznawcze, estetyczne, moralne i teologiczne; niższymi – witalne. Życie człowieka jest tym lepsze, im więcej w nim dążenia ku wartościom duchowym (Chudy 2009b, s. 50–52).

Wymienione cztery wartości absolutne są niekiedy zwane wartościami naturalnymi, gdyż człowiek dąży do nich „z natury”. Jednak warte zauważenia są również wartości „znad natury”, o których mówi teologia; one wyznaczają takie akty, jak kult, mistyka czy modlitwa (Chudy 1996, s. 143). Za szczególne w aksjologii Wojciech Chudy uznawał wartości chrześcijańskie. Choć pokrywające się z ogólnoludzkimi, są niejako wzmocnione autorytetem Chrystusa, który zrównał ludzi w godności, a poprzez wydarzenia Wcielenia i Odkupienia ukazał – jak pisze profesor, przywołując słowa Jacquesa Maritain – jaką „cenę” ma godność osoby ludzkiej.

Są takie fragmenty w pismach Wojciecha Chudego, które jako nad wyraz postępowe, dla wielu były trudne do przyjęcia. Tymczasem zjawiska społeczne współcześnie zachodzące w naszym kraju właśnie teraz zdają się potrzebować głosu tego personalisty, który kilkanaście lat temu apelował o „cnotę akceptacji pluralizmu”. Uznając ją za bynajmniej niesprzeczną, lecz absolutnie spójną z systemem wartości chrześcijańskich, szlachetną umiejętność nie apriorycznego patrzenia na reprezentantów „różnobarwnych i egzotycznych nieraz dla nas formacji” (Chudy 2004b, s. 193), bez pochopnego sądzenia, lecz z afirmacją każdej osoby. Pisał: „jest jego [chrześcijanina – przyp. M.W.] rzeczą, [...] bronić muzułmanina przed obrazą jego religii (np. w formie wyzywającego eksponowania w swoim czasie *Szatańskich wersetów* Salmana Rushdiego). Z kolei także jest powinnością tego, kto uznaje wartości chrześcijańskie, bronić tegoż Rushdiego przed zagrożeniem ze strony fanatycznych wyznawców ajatollaha Chomeiniego, gdyby zaszła taka potrzeba. Również agnastyk i ateista mają swoje miejsce w «blasku afirmacji» bijącym z wartości chrześcijańskich. Niewierzący ma prawo do swego ateizmu, nawet jeśli to błąd. Do kodeksu moralnego wartości chrześcijańskich należy bowiem respekt dla racji własnego osądu każdego człowieka. (Co nie wyklucza prawa, a nawet powinności ukazania błędzemu jego błędu; najlepiej zresztą własną pozytywną afirmacją wartości)” (Chudy 2004b, s. 193).

Podsumowując zarys aksjologicznego obszaru tropów myślowych lubelskiego filozofa i pedagoga, warto nadmienić, iż w odniesieniu do procesu wychowania Wojciech Chudy podkreślał zdecydowane pierwszeństwo rodziny w kwestii wskazania wartości składowych celu wychowania. Na charakter wychowania największy wpływ powinien mieć kontekst rodziny. To rodzice wyznaczają aksjologiczny i moralny wymiar wychowania; instytucje działają wręcz „na ich zlecenie”, stąd też

rodzice winni współdecydować o nauczaniu i wychowaniu dziecka, np. w szkole czy innych instytucjach (Chudy 2006a, s. 53–54).

Personalistyczne ujęcie osoby

Personalizm etyczny swymi korzeniami sięga metafizycznych podstaw osobowego istnienia. Podmiotowość osoby, jej niepowtarzalność i indywidualność, staje się kanwą dla dalszych interpretacji współczesnych personalistów. W aspekcie aksjologiczno-ontologicznym zaczęto mówić o człowieku jako wyposażonym w zestaw cech aksjologicznych: w wolność transcendentną, jako możliwość samoświadomego przeżycia – „jestem wolny”, pośród zniewalającej choroby lub w więzieniu; w odniesieniu do prawdy (wolność bez prawdy byłaby chaosem – prawda nadaje wolności sens); w cielesności, będącej znakiem osoby, noszącej immanentne piętno innych cech aksjologicznych (Chudy 2009b, s. 40–42). I wreszcie, podsumowująca wymienione „godność [którą] określić można jako własność ontyczną [...] związaną z samym aktem zaistnienia bytu, nabudowaną na cechach definicyjnych osoby ludzkiej i przenikającą wszystkie wymiary bytu i działania człowieka” (Chudy 2009b, s. 43).

W przeciwieństwie do godności osobistej jako wynikającej np. z kariery czy pozycji społecznej i do godności osobowościowej, czyli poczucia własnej wartości, godność ontyczna, osobowa, nie podlega zmianom, trwa bez względu na powodzenie, morale i wiek osoby, ta sama w przypadku zbrodniarza i świętego, upośledzonego i rektora, płodu i starca. Owego najgłębszego uposażenia aksjologicznego osoby nikt nie jest w stanie naruszyć. W tym znaczeniu Akwinata pisał: *Persona est ineffabile* („osoba jest nienaruszalna”) (Chudy 2004c, s. 76–79).

Jakkolwiek godność stanowi o niezmiennym statusie każdej osoby, jest zarazem cechą „wymagającą”; leży bowiem w naturze, zadana jest do realizacji na drodze samostanowienia, wzrastania osobowego. Każdy czyn zostawia moralny skutek w sprawie; jeśli jest to czyn dobry, to jest zgodny z prawdą, osoba staje się lepsza. Jeśli zły i fałszywy – czyni osobę gorszą, bardziej dysponuje ku złu. Żaden wychowawca, nawet obdarzony pedagogicznym geniuszem, nie sprawi, aby człowiek stał się lepszy lub gorszy; może o tym zdecydować jedynie sam podmiot czynu. Godność jest zatem kryterium wszystkich ludzkich czynów, zaś jej aktualizacja dokonuje się poprzez myślenie i życie w prawdzie (Chudy 2004c, s. 78–89; 2004a, s. 32–33; 2006b, s. 118).

W personalistycznej koncepcji osoby reprezentowanej przez Wojciecha Chudego obecny jest wątek teologiczny. Poza filozoficznie ujętym uzasadnieniem godności (nawiązującym do wolnej woli i możliwości ujmowania prawdy) mówić można o jej teologicznym źródle, jakim jest stworzenie osoby na obraz Boży (Trójcy). Wynikająca z tego faktu ludzka tendencja podążania ku drugiemu, kryje w sobie także potrzebę podążania ku Bogu (Chudy 2006b, s. 118, 130).

Prawda o godności zadana wolności – aksjologiczna triada procesu wychowawczego

W osobie przenikają się cechy potencjalności i przygodności. Z jednej strony, z racji osobowej natury i złożonej w teźże naturze godności, człowiek u początku jest zapowiedzią wielkości i piękna. Z drugiej strony, jego „przygodność, kruchość, często przypadkowość i nieprzewidywalność” implikują błędy, takie jak uleganie złym skłonnościom. Spotkanie tych dwóch przesilających się dynamicznych cech okazuje się metafizyczno-etyczną przyczyną zaistnienia pedagogiki (Chudy 2006a, s. 59).

Relację wychowawcy i wychowanka Wojciech Chudy nazwał „metafizyką pomocy” (Chudy 2006a, s. 60). „Wspomniana relacja to [...] stosunek służby. Wychowawca zostaje obdarzony powołaniem służenia pomocą uczniowi – osobie bardziej potencjalnej i mocniej naznaczonej właściwościami przygodności niż on. Winien wspomagać więc wychowanka w tych zasadniczych wymiarach, które stanowią o spełnianiu się człowieka jako osoby: rozumu, wolnej woli, ciała i «podsumowującej» te wartości – godności osobowej” (Chudy 2006a, s. 60).

Tu napotykaśmy kolejny, bardzo inspirujący fragment analiz Wojciecha Chudego, który zastanawiał się, kiedy owa pięknie brzmiąca „metafizyka pomocy” i „służba” stają się zwykłą manipulacją. Poddając namysłowi zagadnienie etosu pedagoga, rozróżnił znaczenia wychowania i manipulacji, a uczynił to za pomocą specyficznej triady wartości obecnych w procesie wychowania, a obcych manipulacji. To właśnie na linii aksjologicznych cech osoby przebiega semantyczne rozgraniczenie pojęć, które przecież także łączy szereg podobieństw.

Pierwszą różnicą jest element (wartość) wolności osoby – samowychowania, o którym w manipulacji nie ma mowy, a które stanowi *meritum* procesu wychowania. Osoba, jako że jest wolna i posługuje się – w tej wolności – rozumem i wolą, jedynie sama może decydować o kształcie swego postępowania. Wychowanie wzniesione na fundamencie prawdziwej natury osoby uwzględnia tę cechę. Nieuwzględnianie jej prowadzi do pedagogicznej nieefektywności, gdyż warunkiem trwałej zmiany zachowania jest interioryzacja wartości do niej prowadzącej. Manipulacją są zatem wszelkie sytuacje, w których cel wychowania nie jest oferowany, lecz narzucany.

Drugą cechą osoby, której (nie)uwzględnianie odróżnia wychowanie i manipulację, jest rozum, mający odniesienie do wartości prawdy. Wojciech Chudy zwracał uwagę na opozycję skrytości-fałszu i prawdomówności. Skrytość właściwa manipulacji to m.in. utajenie pewnych mechanizmów oddziaływania, a kłamstwo to jest celowe wprowadzanie dziecka w błąd, nader często towarzyszy rozmowom o seksualności i śmierci. W wychowaniu winno mieć miejsce jawne podawanie wiarygodnej wiedzy o świecie i osobie, otwarte na krytykę i wątpliwości wychowanka; dostosowane do etapu rozwojowego. Wartość prawdy jest charakterystyczna dla aktów wychowawczych.

Uszanowanie wolności woli wychowanka i jego prawa do prawdy wyraża postawę pełną respektu dla wartości jego osobowej godności. Ów respekt jest w istocie swej bezinteresowny: to trzecie kryterium pozwalające odróżnić manipulację od wychowania. W aktach manipulacji mniej lub bardziej uświadomioną intencją jest korzyść wychowawcy; zwykle „ulżenie” własnemu, nadmiernemu przywiązaniu do dziecka. Tymczasem wsobna godność każdej osoby nie jest wartością użyteczną w życiu społecznym, nie może zaspokoić potrzeb. Jej prawdziwa afirmacja może być jedynie nieinteresowna. Wychowując dziecko, mamy przed oczyma tylko jego godność i jego dobro (Chudy 2007b, s. 344–351).

Wychowanie jako „metafizyka pomocy” jest więc wspieraniem samowychowania. „Sercem” pedagogicznych działań jest troska o prawdę, unaocznienie osobowej godności poprzez bezinteresowną jej afirmację i ocalenie wolności wychowanka.

Prawda główną wartością w wychowaniu

Skoro prawdziwe wychowanie jest samowychowaniem, czyli tylko wychowanek we własnej osobie może decydować o swoim wzrastaniu, najbardziej doniosłym momentem jest przyjęcie przez niego prawdy. „Prawda jest główną wartością wychowania [...]. Stanowi ona wartość zapoczątkowującą proces wychowania (samowychowania), a w pewnym stopniu rozstrzygającą o jego efektywności. Człowiek dokonując w sobie zmiany poznawczo-moralnej i akceptując wewnętrznie trwałość jej charakteru w sobie, opiera się na wiedzy, co do której prawdziwości jest przekonany. W istocie tym właśnie się różni akt (samo)wychowania od aktu tresury” (Chudy 2006a, s. 70–71). Zatem wychowanie personalistyczne to przygotowanie do takiego korzystania z wolności, które jest spójne z możliwie wszechstronnie poznaną prawdą; człowiek formuje się nie tylko pod wpływem „wielkich prawd” (o świecie, człowieku, Bogu i własnej duszy), lecz także poprzez wierność „małym codziennym prawdom”, będącym weryfikacją i zastosowaniem tych pierwszych (Chudy 2006a, s. 63)⁴.

Profesor Wojciech Chudy zauważa zarówno pozytywny, jak i negatywny aspekt wychowania do prawdy (Chudy 2005b, s. 5). Wymiar pozytywny ma za cel przekonanie ludzi, że prawdę warto cenić (Chudy 2005b, s. 5); ona wszakże winna być dla każdego człowieka najbardziej podstawowym i niezastępowanym punktem odniesienia w myślach, słowach i czynach. Jak pisze, prawda (jako wiedza o faktach rzeczywistych) umożliwia nauczenie się jazdy na rowerze, i lot na Księżyc, i stwierdzanie prawd historycznych (np. o faszyzmie), lub moralnych (np. że aborcja jest

4 Analogicznie osoba zdolna jest, dzięki wolności, do aktu najwyższego na miarę osobowej godności – do miłości Boga, jednak także przygodne, codzienne miłości – do bliskiego człowieka, dziecka, nawet zwierzęcia – noszą w sobie „okrucuch tego wielkiego uczucia duchowego” (Chudy 2006a, s. 63).

złem). Okłamanie drugiego jest „próbą usunięcia mu gruntu spod nóg, jest [...] zamachem na jakąś część jego sensu życia” (Chudy 2004b, s. 64).

Jak ukazać cenność prawdy w świecie i w życiu ludzkim? Aby to uczynić, pedagog powinien wypracować w sobie dwa oblicza: jedno pytające, drugie klasyczne. Pierwsze to oblicze wątpiące, dociekliwe, ironiczne, nawet sceptyczne. Jest to postawa zdolna zawiesić własną pewność, bardziej pytać, aniżeli twierdzić. To oblicze pedagoga ma uczyć ostrożności i poznawczej „delikatności”, swoistej pokory i nieustępliwości w szukaniu prawdy (Chudy 2005b, s. 10). „Wierność prawdzie znaczy tutaj dążenie do prawdy” (Chudy 2005b, s. 10). Drugie oblicze pedagogicznego etosu jest „klasyczne”. Tutaj objawia się pewna propozycja wychowawcy wobec wychowanka, propozycja przekazania mu prawdy. Ta postawa wywodzi się z filozofii mądrościowej. Racjonalna płaszczyzna dialogu z wychowankiem owocuje twierdzeniami, które mogą stanowić źródło normatywnych wskazań, dotyczących tego, jak żyć (Chudy 2005b, s. 10).

Dlaczego synteza obydwu perspektyw jest ważna w powołaniu pedagoga? Otóż realizacja tylko jednej z tych postaw rodzi ryzyko: w przypadku pierwszej w nich – sceptycyzmu i relatywizmu („każde widzenie świata jest prawdziwe, prawda jest względna”); w przypadku drugiej – dogmatyzmu („jedyna słuszna prawda”) (Chudy 2005b, s. 11; Chudy 2007b, s. 353–354).

Pozytywny wymiar wychowania do prawdy musi być dopełniony przez wymiar negatywny („położ kres kłamstwu”). Jako że antywartość kłamstwa – antyteza wartości prawdy – według cytowanego przez Profesora Michała z Montaigne – stanowi najgorsze zło ludzkiej kultury, będące „rozsadnikiem” innych antywartości, takich jak wyzysk, zdrada i wojna, konieczna jest jego demaskacja: wyznanie, kara (stanowiąca proporcję odpowiedzialności i winy) i przebaczenie (Chudy 2005b, s. 5–8). W jednym z felietonów Wojciech Chudy piętnuje główny przejaw kłamstwa społecznego – autokłamstwo. Pseudogrzeczności, służalcze komplementy, rzucane na wiatr obietnice bez pokrycia, obmowy, fałszywe uśmiechy (Chudy 2004b, s. 69–70) – oto szerokie pole ugoru dla „pedagogicznej uprawy”.

Wychowanie do szacunku dla godności – strategia

Wojciech Chudy podkreślał przy wielu okazjach, iż jedyną drogą wychowania do godności jest – miast moralizatorstwa – metoda świadectwa, która doprowadzi ucznia do jej egzystencjalnego przeżycia. W tym aspekcie inspirująco separował trzy pedagogiczne pojęcia: kształtowanie (niem. *Bildung*), edukację i wychowanie (Chudy 2004c, s. 81–83).

Kształtowanie i formowanie osoby Mistrz utożsamia z potocznym „dobrym wychowaniem”, czyli wdrożeniem w konwencjonalne zachowania, prowadzące do określonych celów w społeczeństwie, wpisujących się w praktyczny pożytek, życiowy pragmatyzm, korzyść i przyjemność. Rodzice i wychowawcy dbają zatem, aby dziecko było komunikatywne, uczciwe, życzliwe i grzeczne. Rozwojowi tych

cech, zdawać by się mogło etycznych, raczej jednak „etykietycznych” (od „etykiety”) celów, sprzyja bezpieczeństwo materialne, dobre stosunki społeczne i intratna posada. Nic w tym zdroźnego, że opiekunowie pragną dla dziecka realizacji zestawu wymienionych wartości i żywią nadzieję, że przyniesie im to szczęście, a zarazem nauczy ich szanować innych (Chudy 2004c, s. 81–82). Jednak „to pojęcie «wychowania» nie musi zawierać immanentnie w swej treści odniesienia do prawdziwej godności człowieka. Ileż to razy, obcując z ludźmi, przekonywaliśmy się, że ktoś, kto w trakcie pierwszych kontaktów wydawał się osobą bardzo dobrze wychowaną [...], po jakimś czasie zdradzał rys egoizmu lub zamiar posłużenia się nami jako narzędziem dla swoich celów! Uformowanie człowieka może być rodzajem tresury. Może dotyczyć jedynie powierzchniowej dla życia osobowego sfery odruchów [...]” (Chudy 2004c, s. 82).

Z kolei edukacja zapewnia dostarczenie wiedzy, która zaspokaja ciekawość i wielorakie potrzeby. Ona także, podobnie jak kształtowanie, nie musi posiadać odniesienia do wartości osobowej godności. Człowiek będący erudytą nie zawsze bywa subtelny moralnie (Chudy 2004c, s. 82).

Skoro godność jest „głębką cechą ontyczną”, nie daną bezpośrednio oglądowi, jak można „nauczyć godności”? Odpowiada na to pytanie koncepcja wychowania nietożsamego z formowaniem i edukacją. Mistrz twierdzi wprost, iż godności nauczyć się nie da. Wychowanie nie może bazować na informowaniu (edukacji) i formowaniu osoby, lecz na „pokazywaniu, naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności osobowej” (Chudy 2004c, s. 83).

„Naprawdę rzecz polega na samowychowaniu: dziecko, młoda osoba lub człowiek całkiem dorosły sam musi odkryć wartość godności i rozpoznać jej obligującą do działania moc. Wychowawca może jedynie pomóc wychowankowi w tej drodze. W przypadku dziecka najskuteczniej uczyni to, ukazując mu jego szczególną wartość w świecie. Najlepszą metodą wychowawczą jest tutaj specyficzne świadectwo, polegające na takim odnoszeniu się do innych w codziennym życiu, że – poprzez respekt dla nich, delikatność i wrażliwość ich traktowania – ukazywana zostaje (albo przynajmniej zasugerowana) wartość, będąca motywem takiego odnoszenia” (Chudy 2004c, s. 83). Innymi słowy, wychowawca swoją miłością ku wychowankom (i innym osobom) zaświadcza o ich wsobnej wartości. „Miłość odgrywa najistotniejszą rolę w ontyczno-moralnym wychowaniu człowieka” (Chudy, 2006a, s. 61), gdyż odpowiedzią na autentyczną miłość jednej osoby, jest samowychowanie drugiej (Szudra 2007, s. 121). Co więcej, Wojciech Chudy nie uznaje jednokierunkowości tego procesu: skoro relacja wychowawcza jest relacją dialogiczną, „wychowując innych, wychowujemy jednocześnie samych siebie” (Szudra 2007, s. 121); uczeń w pewien sposób wychowuje także swego mistrza.

Pedagogiczne *praxis* (samo)wychowania ku wartościom

Lubelski personalista zwykł aplikować filozofię wychowania do pedagogicznego działania; każda, nawet najbardziej teoretyczna dysertacja powstająca pod jego kierunkiem musiała w ostatnim rozdziale zawierać wskazania praktyczne. Dlatego m.in. pisząc o etosie pedagoga, nie omieszczał opisać życiowych postaw i czynów ideał ten niweczających – począwszy od przekazu ideologicznego absolutyzującego jeden aspekt prawdy, poprzez krzewienie relatywizmu, rozbieżność pomiędzy porządkiem deklaracji pedagoga a porządkiem jego życia, manipulowanie uczniem, lekceważenie, np. przez brak czasu dla ucznia, pobieżne przekazywanie wiedzy lub wykładanie tandetne: niedopracowane, nienaukowe lub wpływające głównie na emocje, nadmierne schlebianie wychowankowi, wykorzystywanie wychowanka, aż po korupcję, jako szczególnie dramatyczną zdradę etosu (Chudy 2007b, s. 353–358). „Ze względu na to, iż w zawodzie pedagoga świadectwo jest szczególnie sposobem wychowania i dialogu, tu imperatyw moralnej czystości jawi się jako szczególnie doniosły: [...] od tego, że inżynier prywatnie kłamię nie zawalił się żaden most. Natomiast łamanie norm życia przez osobę pretendującą do bycia autorytetem społecznym i moralnym [...] może doprowadzić do upadku wielu ludzi” (Chudy 2007b, s. 365).

Dotąd sięgaliśmy do tych myśli Wojciecha Chudego, które dotyczyły się wartości w wychowaniu rozumianym *sensu stricto* – jako działań osoby wychowującej. Jak wynika jednak z koncepcji personalizmu, człowiek wychowuje się ostatecznie sam, przy pomocy drugiego. Dlatego właśnie wychowanie zdefiniować można jako „samowychowanie w dialogu”⁵. W swoich tekstach W. Chudy wiele uwagi poświęcił praktyce samowychowania wraz ze związanymi z nim zagadnieniami sumienia, woli, trudu i posłuszeństwa. Pisał: „Człowiek, decydując się na czyn, nigdy nie wybiera zła. Teza ta wydaje się kontrowersyjna, ma ona jednak filozoficzne uzasadnienie. Człowiek wybiera dobro, struktura antropologiczno-metafizyczna bytu ludzkiego usposabia go bowiem do dążenia ku dobru. Nawet kiedy odrzuca on dobro obiektywne, uznane przez autorytety, tradycję lub większość społeczeństwa, czyni to dla jakiegoś rodzaju dobra, choćby była to tylko wartość pozorna, dobro jedynie domniemane przez sprawcę czynu” (Chudy 2009b, s. 72). Przytoczone zdanie objawia swoistą ufność i optymizm Wojciecha Chudego w odniesieniu do ostatecznej kondycji moralnej każdego człowieka, a zarazem postulat dotyczący roli wychowawcy – jako przewodnika w odróżnianiu dobra prawdziwego od fałszywego oraz w odnajdywaniu najwyższego dobra właściwego człowiekowi, jakim jest osobowa godność (Chudy 2009b, s. 72). Przewodnik ten jest zatem wychowawcą sumienia, przy czym pedagogia sumienia, jako pedagogia pozytywna, nie ma na celu oskarżać człowieka, ponieważ sumienie nie jest władzą „prokuratorską”. Istotą sumienia jest „przywiązanie” do dobra, więc wychowanie sumienia to uwrażliwia-

5 Definicja wychowania autorstwa Anny Szudry (2009, s. 215).

nie na wartości pozytywne (Szudra 2007, s. 123). Jednak, co podkreślić należy, wychowawca pozostaje tutaj jedynie „zdalnym satelitą” na orbicie osoby wychowanka; praca nad sumieniem jest pracą wybitnie samowychowawczą: „wychowanek sam musi zdecydować się na sanację własnego wnętrza” (Szudra 2007, s. 122).

Sumienie jako rozum praktyczny, dokonujący aplikacji wartości i norm do konkretnych życiowych sytuacji, jest ostateczną, lecz subiektywną normą moralności. Wynikają z tego dwa wnioski: pierwszy: iż sumienie może błędzić (w zawiniony lub niezawiniony sposób) i drugi – iż sumienie domaga się formacji. Sądy sumienia winny być konfrontowane z wartością obiektywną – osobową godnością. Konfrontacji tej służą cztery wymiary wychowania sumienia, opisywane przez Chudego. Trzy pierwsze dotyczą samowychowania: oddziaływanie *ad extra* (szczypta nieufności dla własnych ocen moralnych i odnoszenie ich do zewnętrznej, obiektywnej rzeczywistości), *ad intra* (krytyczna, wewnętrzna refleksja nad własnym sądem), *ad alia* (wysłuchanie się w głos innych ludzi). Czwarty wymiar, oddziaływanie *ad educationem*, to całokształt wychowawczej pracy nad sumieniem wychowanka od jego najmłodszego wieku (Chudy 2005a, s. 40–43).

Obok sumienia jako funkcji rozumu samowychowaniu podlega wola osoby. Tu mówić możemy o zewnętrznej i wewnętrznej pracy nad wolą. Praca zewnętrzna polega na „treningu dyscypliny woli”, polegającym na „kontrolu własnej wolności” (np. uprawianie sportu pod okiem trenera), wewnętrzna natomiast to ćwiczenie się w realizacji postanowień (i tych pomniejszych, np. nauki 100 obcych słówek dziennie) i tych życiowych (Chudy 2005a, s. 43–44).

W. Chudy dostrzegł zjawisko „awansu cywilizacyjnego łatwości”. Techniczne wynalazki i odkrycia naukowe uczyniły życie bezsprzecznie łatwiejszym. Aksjologiczny skutek cywilizacyjnych dobrodziejstw polega na „obietnicy łatwości, wygody, przyjemności i wolności od trudów”. Życie dobre ma być „lekkie, łatwe i przyjemne”; jeśli takie nie jest, jest złe. Lepiej więc oddać chorego ojca do domu opieki czy rozwieść się z trudnym współmałżonkiem. Formacja sumienia i woli, niezłomne trwanie przy dobrze rozpoznanych wartościach jest trudne (Chudy 2003b, s. 23–24).

Tymczasem trud jest też częścią życia. Wojciech Chudy, za Jackiem Salijem, zauważa, że gdy dziecko uczy się siadać czy chodzić, trzodzi się niemiłosiernie i radośnie zarazem; nieludzkim byłoby tego trudu mu oszczędzać. Wychowanie dziecka ku ofiarności jest trudem i przełamuje egoizm (Chudy 2003b, s. 25–26). Trud egzystencjalny jest nieodłączny od życia – jego sens nie zależy od efektywności naszych wysiłków: „można czerpać wiele sensu, rozwijającego w nas wartość osoby, trzodziąc się i nie osiędając celu” (Chudy 2003b, s. 26). Tak więc wedle Wojciecha Chudego najważniejsze przejawy życia więdzają się z wysiłkiem i cierpieniem; ucieczka od nich to bład. Cenę dojrzałości jest przekroczyć poziom powierzchownych pobudzeń, „wiecznego dziecka” i odważyć się na spotkanie z „ciężarem życia”. Samowychowanie jako pokonywanie naszych skłonności ku

temu, co gorsze i niższe, wymaga nałożenia na siebie Turgieniewskiego „żelaznego łańcucha obowiązku” (Chudy 2003b, s. 30).

W świetle przywołanych myśli Chudego wraca pojęcie posłuszeństwa, które odróżcza wielu współczesnych pedagogów. Mistrz dokonuje rehabilitacji tego pojęcia, odróżniając uległość od posłuszeństwa świadomego. Pierwsze znaczenie jest powodowane strachem przed przemocą lub chęcią korzyści, co odbiera człowiekowi wolność wyboru. Drugie jest uznaniem wartości, którą trzeba zaafirmować, a która jest aktualnie wyrażana decyzją innej osoby (Chudy 2009b, s. 159–160). Tak rozumiane posłuszeństwo jest natury aksjologicznej (Chudy 2009b, s. 160).

Krystalizacja „aksjologicznej soli”: pedagogika ułomności i umierania

Jak pisałam na wstępie, wartości absolutne były przez prof. Chudego określane mianem „aksjologicznej soli życia ludzkiego”. Wskazywał na dwa egzystencjalne horyzonty szczególnie naznaczone mocą jej swoistej „krystalizacji”: horyzont ułomności i horyzont umierania.

Ułomność jako pewne zło – brak dobra w strukturze osoby – dotyka każdego, lecz osoby niepełnosprawne w sposób wyrazisty. I choć owo zło co do celu pozostaje tajemnicą, Mistrz nazywa je także szansą, która winna być wykorzystana w wychowaniu (Chudy 2007a, s. 68, 74). Sens horyzontu przygodności odnosi każdego do Transcendencji: „orientuje on człowieka na wartości, które są w stanie dopełnić niewystarczalność bytu ludzkiego samego w sobie, absolutnością uzupełnić względność, koniecznością istnienia – przemijalność, mocą – kruchość” (Chudy 2007a, s. 74).

Ów „nad-sens” (termin V. Frankla, który przywołuje Wojciech Chudy) nadaje aksjologiczne znaczenie chorobie i cierpieniu. Dostrzeżenie sensu ułomności zmienia dotychczasową hierarchię wartości – wartości przetrwania, witalno-wegetatywne (zdrowie, sprawność, błyskotliwość umysłu) czy wartości walentne kulturowo (zamożność, kariera, wygląd) ustępują miejsca wartościom relacji z innymi (które ulegają pogłębieniu) oraz wartościom transcendentnym. Kondycja osób niepełnosprawnych dysponuje do przyjęcia wartości absolutnych (Chudy 2007a, s. 74–75).

Wydaje się, że swoistym „ostatnim słowem”, a wręcz może „testamentem” profesora, były Jego rozważania konstytuujące nową subdyscyplinę pedagogiczną – pedagogikę umierania. Trwający przez całe świadome życie proces samowychowania do wartości owocuje najpełniej w podeszłym wieku i w obliczu „sprawdzianu” egzystencjalnego (Chudy 2007d, s. 36): „dopiero dojrzałość do śmierci oznacza dojrzałość życiową” (Krzemińska 1980, s. 154). Uznanie za priorytet siły, konsumpcjonizmu i sukcesu uniemożliwi sprostanie „przejściu”; dlatego rodzice i wychowawcy, którzy realizują i przekazują wartości duchowe, w tym i nadzieję transcendującą doczesność, wychowują podopiecznego do godnego umierania (Chudy 2007d, s. 31). Człowiek, który odchodzi lub odejdzie niebawem, „staje się” (jako osoba) do

końca każdym swoim czynem; zwłaszcza gdy spotyka się z trudem. Wciąż może przyświadczać wartość swej godności, która jest niezmienna i ciągle „młoda” (Szudra 2007, s. 127). Umieranie w pismach Chudego jawi się jako specyficzna wartość etyczno-pedagogiczna, na którą człowiek już od dzieciństwa winien być uwrażliwiany (Szudra 2007, s. 127).

Zakończenie

Podstawowym przesłaniem Wojciecha Chudego, odnoszącym się do aksjologii wychowania, była konieczność wychowawczego świadectwa afirmacji wartości. Jedną z uczennic Mistrza w pośmiertnym artykule biograficznym jemu poświęconym wspominała: „Podziwialiśmy Profesora za jego hart ducha i bezwzględną afirmację życia, mimo iż było tak doświadczone przez chorobę. [...] Mimo cierpienia i licznych niedogodności z nim związanych patrzył na świat tak, jak pisał o tym w felietonie: «serio i z humorem, z czułością i powagą, czasem z gniewem, obawą lub żartobliwą ironią» (Chudy 1999, s. 11). Łączył umiejętnie dystans do świata, zdarzeń, samego siebie z czułością spojrzenia i zaangażowaniem w sprawę drugiego człowieka [...] Na świadectwo Profesora składa się także jego życiowy radykalizm i niezwykła wprost konsekwencja, z jaką wybierał to, co najważniejsze (zgodnie z tytułem zbioru esejów – najważniejsze są trzy, cztery rzeczy) i pomijaniu tego, co nieistotne” (Smółka 2007, s. 275–276).

Był „autentycznym nauczycielem, który pokazał swoje życie” (Chudy 2007b, s. 352).

Bibliografia

- Chudy W. (1993). *Rozwój filozofowania a „pułapka refleksji”: filozofia refleksji i próby jej przezwyciężenia*. Lublin: RW KUL.
- Chudy W. (1996). *Prawda człowieka i prawda o człowieku*. W: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Popielski K. (red.). Lublin: RW KUL.
- Chudy W. (1998). *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*. „Kwartalnik Filozoficzny”, nr 3, s. 63–81.
- Chudy W. (1999). *Śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*. Kraków: WAM.
- Chudy W. (2003a). *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*. Warszawa: Volumen.
- Chudy W. (2003b). *Realny trud i łatwość pozorów*. „Zeszyty Karmelitańskie”, nr 2, s. 23–30.
- Chudy W. (2004a). *Być a stawać się osobą*. „Zeszyty Karmelitańskie”, nr 29, s. 30–36.
- Chudy W. (2004b). *Drugie śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*. Warszawa: Sumus.

- Chudy W. (2004c). *Godność człowieka jako wartość ontyczno-wychowawcza*. W: *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*. Kalinowski M. (red.). Kraków–Lublin: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym, Wydawnictwo KUL.
- Chudy W. (2005a). *Charakter jako wartość antropologiczno-etyczna*. W: *Wychować charakter*. Piątkowska A., Stępień K. (red.). Lublin: Fundacja Servire Veritati, Instytut Edukacji Narodowej.
- Chudy W. (2005b). *Filozofia wychowania do prawdy*. „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 2, s. 5–13.
- Chudy W. (2006a). *Istota pedagogiki personalistycznej*. „Ethos”, nr 75, s. 52–74.
- Chudy W. (2006b). *Miłość a osoby kochające*. „Ethos”, nr 76, s. 117–130.
- Chudy W. (2007a). *Człowiek niepełnosprawny w świetle filozofii*. „Ethos”, nr 79–80, s. 67–80.
- Chudy W. (2007b). *Esej o społeczeństwie i kłamstwie*. T. 1: *Społeczeństwo zakłamanie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chudy W. (2007c). *Esej o społeczeństwie i kłamstwie*. T. 2: *Kłamstwo jako metoda*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chudy W. (2007d). *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*. „Ethos”, nr 79–80, s. 21–42.
- Chudy W. (2009a). *Filozofia wieczysta w czas przełomu. Gdańskie wykłady z filozofii klasycznej z roku 1981*. Chuda M. (oprac.). Lublin: TN KUL.
- Chudy W. (2009b). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Szudra A. (oprac.). Lublin: TN KUL.
- Krzemińska W. (1980). *Starość rośnie wraz z nami*. Warszawa: Pax.
- Smółka E. (2007). *Profesor i Nauczyciel*. „Ethos”, nr 79–80, s. 270–276.
- Szudra A. (2007). *Pedagogia godności. Etyka pedagogiczna w ujęciu Wojciecha Chudego*. „Ethos”, nr 79–80, s. 117–129.
- Szudra A. (2009). *Suplement. Dialogiczna etyka wychowawcza*. W: *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Chudy W., Szudra A. (oprac.). Lublin: TN KUL.

AXIOLOGY OF EDUCATION BY WOJCIECH CHUDY

Abstract: The article poses a study on pedagogical, philosophical and journalistic papers and books by Professor Wojciech Chudy (d. 2007), the Polish personalist affiliated with the Catholic University of Lublin. From his works author retrieved the most significant values, which this outstanding philosopher and educator had referred to the as educational process. The “axiological triad” consists of truth, dignity and freedom crystallized – as “axiological salt” – especially in the experience of hardship and dying, whereas the transmission of the ‘triad’ takes place mainly by the witness of a teacher’s life.

Keywords: axiology; education; personalism; dignity; truth; freedom.

JAROSŁAW T. MICHALSKI*

Warsaw, Poland

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-4344-7422>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 17.11.2019

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.14

CONTEMPORARY THEORIES OF RELIGION TEACHING. BETWEEN TRADITION AND MODERNITY

Abstract: The author attempted to present the following main theories of teaching religion: the theory of personality, theory of authenticity, theory of testimony, theory of the Holy Spirit, dialogue theory, proclamation theory and teaching theory. All of the theories with their obvious advantages, claim the broadly understood theory of teaching to be the most useful in the practical activities. The teaching theory contains the most important elements of other theories. It has a huge potential for explanation, thus becoming the essence of all theories of teaching religion. It ultimately determines the most effective model of practical activities that make up the process of modern religion teaching. This article refers directly to the paradigm of the theoretical teaching of religion and religious knowledge, while indirectly to the other paradigms, because the theory of teaching religion (like any other teaching theory) determines the type and quality of its practice.

Keywords: teaching theory; religion; religious education; religiosity; a new paradigm for teaching religion.

Introduction

Many areas of socio-cultural life are currently undergoing intensive change, both quantitative and qualitative. Religiousness as a social fact manifesting itself in the consciousness and life of individuals and human communities, does not remain indifferent to this change. From a sociological point of view, an increase in the religiousness of the Polish society is observed, but only at the national level, i.e. “faith of the nation”, while the level of it in everyday life is much lower and undergoes multidirectional changes, especially towards selectivity (“religion of life”).

If, citing Janusz Mariański (2009, p. 9), religion is understood as “an institutionalized system of beliefs, values and symbols, and related activities shared and

* Prof. PhD habil. Jarosław T. Michalski, professor at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: j.michalski@uksw.edu.pl.

fulfilled by a group of people”, this definition can be justified by the following paradigms: 1) global attitudes towards religion, 2) religious practices, 3) religious knowledge, 4) religious beliefs, 5) moral beliefs.

The analyses of this text refer directly to the paradigm of the theoretical teaching of religion and religious knowledge, while indirectly to the other paradigms, because the theory of teaching religion (like any other teaching theory) determines the type and quality of its practice. This is primarily because it is the theory that builds practice, creative invention and indicates the main directions of pedagogical activity. Pedagogical practice, on the other hand, is basically a function of a specific theory which is its source and foundation. Individual theories of religion teaching differ from each other, and the determinant of such a distinction is basically the moment or category of time at which they will be used by the teacher.

The theory of teaching not only provides explanations, but also practical activities. It allows you to simulate their effects, as well as forecasts for the near future. That is why it is so important to choose the most appropriate theory of teaching (out of many existing ones) that positively correlates with the effectiveness of teaching, optimizes practice, and also most accurately takes into account the social context and the teacher-student relationship. The theory we want should most of all be useful, meaning, it should educate and shape (Patalon, 2014). This rule applies to all teaching categories, including religion teaching. This article presents the main theories of religion teaching. These are the theory of personality, theory of authenticity, theory of testimony, theory of the Holy Spirit, dialogue theory, proclamation theory and teaching theory presented in the perspective of the correlation principle together with an indication of their contemporary necessity and meaning. What is more, it is also an attempt to answer the question about an adequate, multidimensional theory of religion teaching – responding to the challenges of today. The challenges societies face include people’s awareness of growing religious diversity, and stronger socio-cultural and religious identities. These factors may help us understand why some religious groups and ethnic communities demark their separate territories (Jonkers & Wiertz, 2020).

Personality theory

The basis of personality theory is a claim that the teacher’s personality is a factor that conditions the model of student’s position towards religious components. It is guided by the statement: “Show me a teacher with a strong, dynamic and exciting personality and they will show you a religion lesson effectively taught”.

The term “personality” can be interpreted differently in a semantic sense. Some understand it as a synthetic form of human behavior, others as an internal scheme of references to self-esteem. Still others use this term to describe organic human features, such as traits, attitudes, ability to accept or deny certain situations, enthusiasm, apathy, prudence or lack of reflection on a particular action. It is

difficult to say, however, which definition of personality best relates to the process of teaching religion (Hall & Lindzey, 1999; Macario & Sarti, 2013).

However, it seems justified to combine personality theory with charisma, because it has a special reference to Christians. Because Charisma has been associated with the *pneuma* or the Holy Spirit, it is attractive to believers (Berger, 2007; Michalski, 2004). This is indicated by the long history of the Church, in which the ecclesial role of clergy has been considered a manifestation of special power and grace leading enthusiastically to apostolate and expectation.

Regardless of the historical perspective, it should be stated that the personality of the teacher is the most significant natural variable affecting the achievement of intended outcomes in religion teaching. Personality shapes social relations, the student's actions and the results they achieve. The syllabus, teaching methods and structure are also driven by the teacher's perception. They strengthen the student's behavior.

However, it is not right to directly correlate the teacher's personality traits with the student's outcomes (Weiberg-Salzmann & Willems, 2020). What students learn is also dependent on varied educational environments (family, peer group) they live in, as well as complex personal interactions. The student's personality, individual perception and reception of the social reality surrounding them are not without influence on the effectiveness of the teaching process. What is more, the level of teacher influence on students is also different. Depending on the accumulated experience, knowledge and the ability to process it, personality, competences and attitudes of the teacher are perceived differently. This reveals the weakness of the personality theory in relation to the usefulness of religion education, because it is difficult to explain on its basis and also to predict the course of the process itself.

The confirmation of such reflection is the very classification of both teachers and students. Their personalities can be broken down into orderly, systematic, timid, fighting, compliant, conformist. Depending on the predominating features on both sides of the interaction, one can speak of more or less effective teaching of religion. This is confirmed by numerous empirical studies on teacher-student interaction (Marianski, 2018; Wysocka, 2000). They reveal that it is the propensity or preference of one's own and other person's behavior that determines the success, effectiveness and quality of social communication, regardless of its essential content.

Research on the personality traits of teachers confirms the hypothesis that both teachers and support staff (priests, social workers, psychologists) strive in their professional experience for domination, omniscience, and omnipotence (Mariański, 2018; Wysocka, 2000). It seems that a teaching career, without self-control, creates a special opportunity for it. It is also worrying that social studies conducted, for example, among students of education at public and private universities, revealed their lesser intellectual capabilities than among students of other professions. However, future teachers show greater social sensitivity and more acute empathy (Barone et al., 2007).

A broader and deeper reflection on this research could lead to a rather disturbing conclusion that teachers are more controllable and less creative. This would mean they are likely to transfer similar personality preferences to their students during the teaching process.

There are other reasons why personality theory seems to be ineffective as a macro-theory of religion teaching. Teachers of religion often have a strong need for psychological acceptance by the recipient. They have a strong desire to be liked by taking advantage of different opportunities. This situation can inevitably lead to students taking control over the teaching process, its forms and content, and even to the manipulation of the teacher. The emphasis on raising the rank of the teacher's personality theory in teaching religion turns out to be inadequate in this view, because it can lead to teacher building self-worship, thereby obscuring other, more important elements of the teaching process. Josef Goldbrunner (2002) even notes that treating personality as a decisive force of the effectiveness of activity leads not only to the rejection of the essence of pedagogical practice, but also to "textbook exegesis" performed by a teacher.

Thus, the theory of teacher personality appears in the process of teaching religion, either as global and specific, or as unregulated with no coherent and effective provisions for broadly understood educational practice. Its undoubted advantage is to provide color and individuality in the teaching practice, while the low effectiveness of influencing the structure of this practice is a real limitation. Zelindo Trenti (2016, p. 72) puts it as follows, "You cannot teach anything that you are not." This means that a teacher who does not identify with their profession, and who is unsympathetic, introverted and "closed", often with the greatest desire, will not evoke the expected pedagogical attitudes and behavior in students.

The teacher chosen by God is one that is fully aware of his own pedagogical behavior. He also realizes what the consequences can be and properly controls their behavior.

Theory of Authenticity

It is a concept related to personality theory, because it suppresses the authenticity of teacher's behavior as a factor conditioning effectiveness of teaching. It has two main sources in the Christian religion. The first is the way of grace, Jesus Christ or the Holy Spirit apparently reveal themselves in the behavior of a religion teacher. The other is the form of this disclosure to students in which the teacher becomes a living celebration of God (Schweitzer, 2005). There are numerous studies emphasizing the importance of this theory for the effectiveness of religion teaching (Giusti, 2012).

Carl Rogers (2014) emphasizes that a teacher is only credible and effective if they do not hide behind a mask of artificiality and untruth. For him, being authentic means being "transparent", open in interactions with the student. This requires the internal and external features of the teacher be congruent.

Despite its undoubted strengths, the theory of authenticity also has weaknesses. One of them is the fact that it is primarily based on the psychological or existential state of the teacher at a particular moment. It is less important to control your own behavior to obtain specific learning outcomes. A teacher, wanting to retain their authenticity, reveals it regardless of external factors, circumstances or situations. Therefore, they become a prisoner of their own feelings and spontaneity, regardless of the effects it causes. If teachers want their naturalness and authenticity to be effective in the process of teaching religion, they must self-control their own reactions (Pihlström, 2020). Hence, the theory of authenticity is only a theory related to or supporting other theories of teaching religion.

The authenticity of the teacher's feelings, experiences and emotions must not interfere with the learning process. Their objective is to support the most effective strategies that shape the student's religious development. Each pedagogical practice contains specific goals, and when they are obscured by the teacher's excessive emotions, the whole perspective of the process of teaching religion changes. If the theory of authenticity becomes a macro-theory of religion teaching, it can lead to the fact that only the teacher will become the main subject of this process, not taking into account the subjectivity of the student, which is fundamental in the theory of dialogue. It is even said that the theory of authenticity is in fact a psychological cover, whether realized or not, of the need for complacency (Michalski, 2011; Groppo, 2011).

The key question when analyzing the theory of authenticity is to what extent the naturalness and authenticity of the teacher is effective in the process of teaching religion? The results of research on teacher characteristics preferred by students can be helpful in finding the answer. It turns out that the most valued are those features that facilitate the acquisition of skills and develop learning ability, while the features of naturalness are considered secondary (Marianski, 2016).

It also turns out that authenticity as a trait is subject to change and is conditioned by certain events of the past or the present. If that is the case, it is difficult to talk about true authenticity. Meanwhile, the Religion teacher is more required to be consistently authentic and free from frequently disastrous influences of situational factors. Thus, the theory of teacher authenticity can only enrich and facilitate the learning process, but it cannot be a goal or a cornerstone of that process. Carl Rogers (2014), quoted earlier, emphasizes that the teacher's professionalism consists precisely in the skillful, optimal use of their authenticity in the right place and time, where naturalness can only be conducive to the implementation of their function and role. On the other hand, uncontrolled spontaneity of the teacher's behavior can lead to the non-pedagogical behavior of students that may result in breaking the process of the effective teaching of religion.

Theory of testimony

The theory of testimony assumes that the testimony of the Christian Good News, impacts students' religious behavior through the teacher's word, actions and lifestyle. This theory stems from the analysis the ways teacher present Christian truths.

The theory of testimony is one of the most popular theories used in the process of teaching religion by Christian teachers. Ricardo Tonelli (2008, p. 37) writes that "the catechist testifies to the presence of the Holy Spirit, showing that their whole life is filled with the Spirit of God. Without minimizing the importance of educational tools, i.e. techniques, methods, etc., it can still be assumed that the teacher as an apostle of testimony is at the focal point of catechetical activities." It means that the most effective testimony of the Gospel is housed in man, i.e. in the teacher of religion. This principle explains the effectiveness of Jesus as a teacher because he was the Good News.

J. Jungmann (2000) and G. Groppo (2002) were the most ardent supporters of the theory of testimony. They claimed that the religion teacher is an ambassador of God and therefore, in order to convince students to the dignity of their role, they must be permeated with the greatness of divine revelation. The dignity would manifest itself with zeal, love and reverence to the Lord to acquire spiritual dispositions in this way.

The basis of the theory of testimony lies is grounded on identification with God, and consequently on modeling or shaping others. What is important here is the students' attitude towards a specific, consciously accepted and presented by the teacher-catechist lifestyle as a role model. Identifying oneself with the teacher usually involves the following aspects: adopting behavioral patterns; faith of the student in their own similarity to the teacher; sharing attitudes, values, emotions, views etc.

Identifying with a teacher is therefore a kind of tendency to model, shape and copy other people's behavior (Kohlberg, 2001). At the same time, this applies to all behaviors, not just selected ones. There are three different understandings of identifying with another person. The first concerns imitation of the teacher's behavior patterns, the second relates to the external and internal motivation to act as a teacher, and the third understanding refers to imitation as a process that stimulates or evokes the expected behavior.

From a psychological point of view, identification has its basis in various theories. Teaching theory, for example, assumes that unexpected events in an individual's life determine the limitation of the other person's behavior. Developmental theory assumes that the model's behavior patterns are so important and necessary in the life of the individual that they decide to accept them as their own. Analytically speaking identification is a function of individual actions undertaken to maintain the friendship or love of the person with whom they identify. There is also a theory

of social strength, explaining the power-holders identification, and finally a psychoanalytical theory, justifying any imitation of competitors.

Numerous studies support the claim that learning theory is the most appropriate explanation of the phenomenon of identification (Michalak, 2003). Regardless of which theory explains the essence of identification most fully, it is beyond dispute that individuals actually imitate the behavior of significant persons, including teachers.

Modeling or shaping attitudes involves at least three aspects: 1) character traits, temper, motivation; 2) social roles as binding behavioral patterns; 3) what rules of behavior are expected (required) (Weber, 2005). Relatively little research has been done on modeling or shaping the situations in which the teaching and learning processes take place. However, much has been done about modeling family behavior patterns. They show that effective emotional education, fulfilling optimal family functions, modeling accepted attitudes and behaviors to children, most effectively foster socialization. If it were translated into the teaching - learning process, it would turn out that the principle of identification with the teacher included in the theory of testimony is justly credited for effectiveness in teaching. The individual's ability to become like a significant person indicates precisely the positive impact on shaping and developing the model behavior of an individual (Kohlberg, 2001). What is more, this strengthens the system of moral assessments made by students based on the hierarchy of values adopted by the teacher.

Despite many strengths, the theory of testimony also has some imperfections that do not allow it to be considered an exhaustive macro theory that builds the practice of religion teaching. For if the theory of religion teaching is to have the power to explain and forecast pedagogical activities, then it cannot be based on one-dimensional strength of the teacher's personality or the power of giving testimony. The effectiveness of religious education theory cannot be based solely on who the teacher is.

The weakness of the theory of testimony is also the concealed fact that a religion teacher is a kind of sacrum regardless of their own knowledge, skills and attitudes. This is a serious negation of the essence of the very process of learning and teaching, in which the teacher is to be only a guide leading to independent learning about the meaning of life. Therefore, the uncritical imitation of teacher attitudes can generate the possibility of imitating attitudes, also those pedagogically undesirable. The assumption that the religion teacher by definition exemplifies the "Testimony of Christianity" is a mistake. Such a testimony, however, consists of various factors, such as gender, liturgical or canonical status, age, social environment, etc. As a consequence, a type of Christian testimony can simply not suit the students. It is difficult to find at least one teacher who would satisfy the expectations of all students.

The theory of testimony is also not conducive to the development of student creativity. Through identification, often uncritical, they become passive, hardly

involved and imitative. There is also a danger of the individual becoming overly dependent onto a significant role model. Therefore, the theory of testimony can be considered definitely limiting the student's freedom in the teaching process and in Christian life.

Finally, the theory of testimony highlights the subjectivity of the teacher too much, at the same time diminishing the student's subjectivity in mutual interactions. No teacher can be validated to believe that the student will spontaneously accept and recognize his behavior as presented by them (Benner, 2001).

Theory of operations of the Holy Spirit

Although rationally difficult to justify, the theory of operations of the Holy Spirit assumes the influence of the Holy Spirit as the basis and the only variable modifying the student's behavior according to religious principles. This theory is of course derived from the interpretation of the Gospel of Saint John (J. 3,8), in which we read that "the Spirit blows whenever he wants," as well as from the theological concept of God's supernatural power and the resulting possibility of supramundane existence.

The theory of the Holy Spirit's influence is widely recognized by both Protestant and Catholic religion teachers. For example, Dorothee Sölle (1995) maintains that religious learning, understood as a transformational type of God's communication with people, cannot be structurally limited by a teacher. It is (this teaching) essentially an action of the Holy Spirit. Similarly, other religious educators declare that the effects of religion teaching are not subject to specified and planned prior activities, nor are they subject to control or manipulation. They are free, just as the competence of the Holy Spirit is free. This view is represented, among others, by Cyprian Rogowski (2002, p. 137), who claims that "the teacher only encourages the student to talk to God and to answer His instructions. However, when, where and how the student does it is no longer a matter of the teacher, but of the Holy Spirit."

The advantage of the presented theory is undoubtedly the opportunities it creates for all religious achievements that can renew, refresh and illuminate humans. From a practical point of view, however, it is unpredictable when it comes to the effects of pedagogical strategy in teaching, especially in the field of applied methods, techniques or tools. The theory of the operations of Holy Spirit can be classified as a speculative theory, as it does not explain how a teacher should "trigger the awareness of the Holy Spirit." If this is the case, then at the level of interpersonal communication between participants of the teaching/learning process, one can observe some mutual destruction. This mainly applies to the role of the teacher in this process, because the effects of their activities depend to a small extent on their individual characteristics: personality, knowledge, skills and competences. According to this theory, they depend on the power and competence of the Holy Spirit. Many years of research conducted on the dynamics of the teaching and learning process show that its effectiveness is largely a function of the teacher's

impact and their pedagogical potential. Teachers can creatively impact development, create emotional and social atmosphere in the group, integrate, and form the train of behavior. The application of the theory discussed here clearly limits such teacher interactions (Rekus, 2013).

The targeted application of this theory does not mean rejecting it or controlling the actions of the Holy Spirit. It is rather about shaping the right conditions for the Spirit's presence to support the purposefulness of the teacher's activities. From a pedagogical point of view, this theory in religious education explains the relationship between human experience and what God says to us. This approach creates the foundation for an independent educational process that involves both teachers and students. It makes all participant aware of who or what stands behind this process (Borghi, 2015; Brezinka, 2004).

Theory of Dialogue

At the roots of the theory of dialogue lies the belief that a modification of student's references to religion depends on leveling the playing fields between the teacher and the student. The theory of dialogue is equaled to the dialogic pedagogy by Martin Buber. Namely, he believed that man does not function in isolation from reality and their "being" is always defined by relationships. There is essentially no such concept as "man for himself" but "man for another man" (Buber, 1992, p. 17). The dyad You and I forms the deepest dialogue and each of the entities enriches and develops through a personal interaction.

Making this assumption, T. Knauth (2007) formulated the theory of dialogue in religion teaching. In his opinion, only through dialogue can people save themselves and free themselves from hostility towards other people. The dialogue, by determining forms of learning religion, makes the student become the teacher of their teacher, without depriving them the teachers of their role.

In turn, D. Hunter, following M. Buber's philosophy, formulated the theory of commitment, meaning "meeting-learning-answering-responding-love-hate" (2003, p. 12). According to Hunter, only this kind of involvement can become the basis for a meeting between man and the world, with other people and with God. The theological foundation, however, lies in the fact that God affects people's lives regardless of their will and is always involved in their existence. Hunter believes that God, in the act of religion teaching, enriches the dialogues between interlocutors, transforming them into a rich mutual pedagogy of commitment. In it, man becomes a full being and experiences self-realization.

It is recognized that W. Rood (1995) developed the most complex form of dialogue theory. To determine the most distinctive features of this theory he proposed the relational triad: teacher-student-content. Namely, he believes that it is by using the method of lecture, debate or discussion that relationships between the student and teacher are built, using the appropriate content of religion teaching. The adopted

method determines a person's activity in the dialogue. In the case of a lecture, the teacher plays a decisive role in the teaching process. During a debate the teacher stimulates the learners to respond to the content. During the discussion, the level of activity is often balanced. Rood stated that permeating methods indicate teachers are taking a role of students. This creates a unique opportunity to comprehend mutual dialogue, mental and emotional integration, leading through the act of transition to mutual love. Including the religion teaching content in this concept would mean bringing the participants together through God and vice versa, getting closer to God through personal relationships. In this way, the theory of dialogue can be the quintessence of religious content in a particular person.

The following are the strengths of the described theory:

- direct teacher-student relationship;
- interpersonal (personal) nature of mutual relationship;
- teacher's respect for the student;
- the theory focusing on the teaching process, rather than on the content.

Despite the above positive aspects of this theory, it should be noted that its weakness is its too strong connection with the theory of the Holy Spirit's influence. It also emphasizes the forms of communication (type of communication) in the teaching process more than the content. This concept, in the opinion of its opponents, isolates religion teachers from the essential content of the message and belittles the remaining elements of the teaching process, e.g. the structure of the physical environment, which is used, among others in the pedagogical practice of M. Montessori (2006). Finally, the theory of dialogue does not define sharp boundaries between the participants. They are rather fluid, because every student can also become a teacher. Therefore, its opponents are more likely to recognize the theory of dialogue as supporting, therapeutic or complementary to the macro theory of religion teaching.

Theory of proclamation (preaching the Good News)

The theory of proclamation was developed from two sources, namely the exegesis of the key biblical texts and the dissemination of the teaching of religion within the structures of the Church preaching the mission. It finds many supporters in the European cultural circles, among others, because in Europe religious education is more based on preaching and interpreting the Word of God. The radical supporters of the theory of proclamation believe that "man cannot discover on his own the News of Salvation, which is a Divine Revelation, and that it is the teacher of religion who is called to present and report divine deeds to the community of the faithful" (Bissoli, 2011, p. 16).

The strength of proclamation theory is its cognitive nature regarding the content provided during religion lessons. The content is well worded, saved and developed in the form of curricula. Particularly noteworthy are the forms of recording the

liturgy as the basis of the proclaimed News, and therefore also the foundation of faith. The theory assumes a theological, hierarchically ordered set of issues, thanks to which the student logically learns about various stages of preaching the News. Any randomness in the selection of content, logical and psychological inconsistency is unacceptable. Proponents of this theory see this as a particular effectiveness of pedagogical activities.

However, the theory of proclamation also has significant shortcomings. It is unidimensional as it focuses exclusively on the content of teaching-learning process. It also pays little attention to such process variables as the student's behavior or their educational environment. It also ignores the results of the teacher's attitudes and behavior, reducing their role to the transmitter of content and thus impoverishing the teaching context (Nanni, 2012). In such a situation, the student basically constantly remains passive, not motivated to think or carry out creative activities. Their role is to memorize assigned content or blindly reproduce it.

J. Jungmann (2000) even suggests a ban or skepticism about possible discussions during religion classes. This would ensure the teacher's absolute control over the course of the lesson. The theory of proclamation therefore emphasizes the absolute, religious, intellectual and social authority of the teacher, especially in terms of the content they present. It also maintains a certain distance between the parties in the teaching process and limits student activity.

This theory is also accused of misusing Scripture as the basis for religion teaching. It should assimilate the literary and pedagogical content of the Bible, convey the history of Salvation in the form of a parable, and illustrate the meaning and quality of the News (Kudasiewicz, 1991; Läßle, 2003). It turns out that the proponents of the theory of proclamation too often selectively treat the content of the Holy Bible, presenting hand-picked passages to justify their own behavior.

Thus, the theory of proclamation cannot be treated as a macro-theory in religion teaching. Its transmissive character and the emphasis of the authority of the teacher blur the personal and community aspects of religious education.

Theory of dedication to teaching

The theory of dedication to teaching assumes a directly proportional reception and perception of religious events by students in order to involve the teacher in the teaching process. It emphasizes dedication, pedagogical talent and a particular personality predisposition of the teacher determine the success and effectiveness of teaching religion. By definition it is a particularly "natural" theory, congruent with the theory of dialogue. It promotes the development of contacts with students and good communication with them. According to proponents of this theory, total dedication to the teaching profession favors the atmosphere of learning religious content and is sufficient to achieve the goals and learning outcomes that have been set.

The opponents of the theory of dedication to teaching, on the other hand, emphasize that good will and willingness are insufficient and need to be complemented by skills, knowledge and competences that a teacher should possess (Brezinka, 2001, Biser, 2011). They should be highly qualified in every dimension. Teachers should avoid complacency and never cease to learn.

The theory of dedication also suggests that the essence of Christianity could be conveyed by an amateur or even ignorant, if only he did it with dedication (Majcher, 2003). Such reasoning is therefore not only harmful, but also destructive to professional knowledge and skills that are, after all, necessary for effective religion teaching.

The theory of broadly understood teaching

The theory of broadly understood teaching maintains that effective modification of student behavior towards religious content depends on many elements that are part of the teaching process. According to the teaching theory, the knowledge base about the effectiveness of this process are the empirical data on the dynamics of its development and implementation. In pedagogical practice, it does not allow any intuitive, pointless and stagnant activities called learning. Learning according to the theory of teaching is a fundamental change caused by the teacher and at the same time a consequence of his behavior towards the student. Such a change must be made each time, intentionally scheduled by the teacher. This means that in the act of religion teaching, the teacher's pedagogical activities and student's results are initially analyzed. Effectiveness is therefore conditioned by planning, researching, assessing and modifying educational goals (cognitive, emotional, psychomotor, etc.). The teacher should differentiate and adapt the repertoire of teaching methods and techniques to the presented content, however, using primarily methods that engage students. Therefore, this theory assumes the cooperation and integration of many components of the religion teaching process, namely teacher predispositions, student capabilities, curricula and syllabi, and social environment as an educational environment. What is more, the theory of teaching looks for causal relationships between the components to achieve the most successful learning outcomes (Weidmann, 2005).

The theory of teaching is, in relation to those previously described, a multidimensional theory that comprehensively treats all elements of the teaching process, taking into account its complexity and, above all, the mutual interactions of the participating entities (Bagrowicz, 2000; Michalski, 2004; Mensching, 2006). It therefore stresses that the most effective pedagogical strategy in religion teaching is a structured learning strategy. D. Hunter (2003, p 17) suggests that building a lesson involves "leadership, orchestration, a political campaign, or even planning a large-scale military operation".

The theory of teaching also assumes blurring the differences between religion as a subject and other school subjects, e.g. literature or history. Theology functions within the overall structure of social sciences and there are no reasons to emphasize its individual separateness. Such an approach would close its social dimension.

The history of religion teaching indicates a special need for applying the multidimensional theory of teaching. It is the most adequate theory, because it is rooted in social sciences, and they, after all, *eo ipso* control the process shaping the student's behavior, which is part of religion teaching.

Conclusion

The purpose of this sketch was – on the one hand – to present various, theoretical approaches to religion teaching, most often used in pedagogical practice, and on the other to pose questions, rather than provide conclusive answers regarding the most accurate theory of religion teaching. I am convinced that the discussion about contemporary pedagogy of religion requires continuation and enrichment with new threads. Each of the theories described in this text, regardless of its strengths and weaknesses, contains a certain truth relating to the teaching-learning process. The main conclusion that stems from their descriptions is the postulate of using primarily a multidimensional teaching theory that would contain the best elements of all theories. Thus, it determines the most effective model of practical activities that make up the process of teaching religion.

References

- Bagrowicz, J. (2009). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Barone, T., Berliner, D., Blanchard, J., Casanowa, U., & McGowan T. (2007). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, t. J. Buttery, E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on Teacher Education*, (pp. 1108-1149). New York: Rinehart & Winston.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim: Juventa.
- Berger, K. (2007). *Historische Psychologie des Neuen Testaments*. Stuttgart: Kösel.
- Biser, E. (2011). Glaube und Kultur. Von der kulturstiftenden Effizienz des Glaubens. In E. Brinek, G. Schaufler (Eds.), *Bildung zwischen Glaube und Wissen* (pp. 9-11). Innsbruck-Wien: Notring.
- Bissoli, C. (2011). *Bibbia e educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*. Roma: LAS.
- Borghini, L. (2015). *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Scuola.
- Brezinka, W. (2001). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München-Basel: Ernst Reinhardt.

- Brezinka, W. (2004). Werte-Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. *Pädagogische Rundschau*, 78(2), 47-60.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: PAX.
- Giusti, G. (2012). *Catechesi: Progettare e agire*. Roma: LAS.
- Goldbrunner, J. (2002). *Katechetische Methoden heute*. München: Ernst Reinhardt.
- Grosso, G. (2002). *Educazione cristiana e catechesi*. Torino: LAS.
- Grosso, G. (2011). *Teologia dell'educazione. Origine, identità, compiti*. Roma: LAS.
- Hall, C.S., & Lindzey, G. (1999). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Hunter, D. (2003). *Christian Education as Engagement*. New York: Wiley & Sons.
- Jungmann, J. (2000). *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*. Regensburg: Juventa.
- Knauth, T. (2007). *Religionsunterricht und Dialog*. Berlin: Kamp.
- Kohlberg, L. (2001). *Essays in moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kudasiewicz, J. (1991). Wymiar biblijny. In M. Majewski (Ed.), *Podstawowe wymiary katechezy* (pp.7-35). Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Läpple, A. (2003). *Od Księgi Rodzaju do Ewangelii*. Kraków: WAM.
- Liedhegener, A. (2020). Keine Integration ohne Religion. In O. Hidalgo & G. Pickel (Eds.), *Flucht und Migration in Europa. Neue Herausforderungen für Parteien, Kirchen und Religionsgemeinschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Macario, L., & Sarti, S. (2013). *Cresita e Orientamento*. Roma: Borla.
- Majcher, E. (2003). Osobowość katechety. In J. Krucina (Ed.), *Katecheza w szkole* (pp. 133-153). Wrocław: Wydawnictwo PWT.
- Mariański, J. (2009). *Religijność w procesie przemian*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Mariański, J. (2018). *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988-1998-2005-2017*. Toruń: Adam Marszałek.
- Mensching, G. (2006). Religion, Erscheinungs- und Ideenwelt. *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, 5(22), 961-974.
- Michalak, M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Michalski, J. (2004). *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Michalski, J. (2011). *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Montessori, M. (2006). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: CEIS.
- Nanni, C. (2012). *Persona, laicità, prassi tre categorie pedagogiche da ripensare*. Roma: LAS.
- Patalon, M. (2014). Is Process of Theological Education Useful for the Civil Society? In A. Murzyn, D. Stępkowski (Eds.), *Religion long forgotten. The importance of religion in education towards civil society* (pp. 43-51). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.

- Pihlström, S. (2020). The truth-aptness of religious discourse and the problem of realism in relation to religious diversity and pluralism. In P. Jonkers & O. Wiertz (Eds.), *Religious Truth and Identity in an Age of Plurality*. London–New York: Routledge
- Rekus, J. (2013). Werteerziehung im Fachunterricht. *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 1(43), 33-46.
- Rogers, C.R. (2014). *O stawaniu się osobą*. Poznań: Rebis.
- Rogowski, C. (2002). *Edukacja religijna. Założenia-uwarunkowania-perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Rood, W.R. (1995). *The Art of teaching Christianity*. New York: Wiley & Sons.
- Schewel, B., & Wilson, E. (2020). *Religion and European Society*. New York: Wiley & Sons.
- Schweitzer, F. (2005). *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten*. Weinheim – Basel: Julius Beltz.
- Sölle, D. (1995). Der Wunsch ganz zu sein. Gedanken zur neuen Religiosität. In H.E. Bahr (Ed.), *Religionsgespräche. Zur gesellschaftlichen Rolle der Religion* (pp. 146-161). Darmstadt-Neuwied: Franz Ehrenwirth.
- Tonelli, R. (2008). La prospettiva. Scuola, Educazione, Educazione alla fede. In M. Delpiano (Ed.), *Educazione e scuola* (pp. 117-118). Torino: SEI.
- Trenti, Z. (2016). *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*. Torino: ELLE DI CI.
- Weber, E. (2005). *Autorität in Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipationische Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Weiberg-Salzmann, M., & Willems, U. (2020). Challenging the Political: Religious Actors and Religious Arguments in Liberal Democracies. In M. Weiberg-Salzmann & U. Willems (Eds.), *Religion and Biopolitics*. Münster: Springer.
- Weidmann, F. (2005). Religion als Aufgabe der Erziehung. Überlegungen zu einer grundlegenden religiösen Erziehung. In K. Baumgartner (Ed.), *Glauben lernen – leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion* (pp. 19-43). St. Ottilien: Klinkhardt.
- Wysocka, E. (2000) *Młodość a religia. Społeczny wymiar religijności młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

WSPÓŁCZESNE TEORIE NAUCZANIA RELIGII. MIĘDZY TRADYCJĄ A NOWOCZESNOŚCIĄ

Streszczenie: Autor podjął próbę prezentacji głównych teorii nauczania religii. Są to: teoria osobowości, teoria autentyczności, teoria świadectwa, teoria działania Ducha Świętego, teoria dialogu, teoria proklamacji i teoria nauczania. Wszystkie te teorie, jakkolwiek posiadają bez wątpienia wiele zalet, suponują jako najużyteczniejszą w działaniach praktycznych, szeroko pojętą teorię nauczania. Skupia ona w sobie najistotniejsze elementy pozostałych

teorii, posiada ogromny potencjał wyjaśniania, stając się w ten sposób istotą wszelkich teorii nauczania religijnego. Wyznacza tym samym najskuteczniejszy model praktycznych działań, składających się na proces współczesnego nauczania religii. Artykuł niniejszy nawiązuje wprost i bezpośrednio do paradygmatu teoretycznego nauczania religii i wiedzy religijnej, natomiast pośrednio do pozostałych paradygmatów, ponieważ teoria nauczania religii (podobnie jak każda inna teoria nauczania) warunkuje rodzaj i jakość jej praktyki.

Słowa kluczowe: teoria nauczania; religia; wychowanie religijne; religijność; nowy paradygmat nauczania religii.

KAI HORSTHEMKE*

Eichstätt, Germany

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0003-0960-5789>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 18.01.2020

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.15

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION AND THE IDEA OF DIVERSE EPISTEMOLOGIES

Abstract: Three broad kinds of orientation can be identified with regard to (global) citizenship education (GCE): cosmopolitanism, localism, and relationalism. They differ in their respective approaches not only to cultural transmission and instruction but also to knowledge and knowledge production. My aim in this paper is to interrogate the notion of local or indigenous knowledge in GCE research and to investigate whether the postcolonial idea of diverse epistemologies does not employ a mistaken sense of ‘epistemology’. I argue that there are good reasons for an unequivocal and universally applicable understanding of knowledge and epistemology in (global) citizenship education and GCE research – and for being able to distinguish between knowledge and non-knowledge. Geographic, ethnic, racial and gender-based origin and affiliation do not constitute relevant criteria for any such demarcation. Instances in which they are cited as criteria raise questions not of epistemological relevance but rather of social justice.

Keywords: education; citizenship; epistemology; diversity.

Introduction

Several claims have been made in recent years regarding the relevance of different conceptions of knowledge and knowledge production for (global) citizenship education (GCE) in the postcolonial era. One of the most remarkable developments in GCE and GCE research over the past quarter-century has been the proliferation of ‘epistemologies’ (see Pallas, 2001, p. 6) – beliefs about what counts as knowledge in the field of citizenship education, what counts as evidence or justification for a claim, and what constitutes warrant for that evidence. If (prospective) citizens cannot understand and interact with one another, both within and across communities,

* PhD Kai Horsthemke, associate professor at the Catholic University Eichstätt-Ingolstadt in Germany, visiting professor in the School of Education at the University of the Witwatersrand, South Africa, and a fellow at the Oxford Centre for Animal Ethics, UK; e-mail: Kai.Horsthemke@ku.de.

the educational (not to mention the political) enterprise is doomed to failure. Thus, to prevent “a recurring pattern of epistemological single-mindedness” (p. 7), global citizens will need to engage with diverse epistemological perspectives to the point that members of different communities and cultures can understand one another, despite or perhaps because of their differences. Preparing future citizens for such epistemological diversity is arguably one of the most important things that faculties of research universities can do. Insofar as all phases of the education process are supported by epistemologies, engaging with epistemology is integral to learning the craft of (global) citizenship. Moreover, epistemologies shape citizens’ abilities to understand and respect the status, beliefs and values of others. “Such an appreciation”, as Aaron Pallas (2001, p. 6) points out, “is a prerequisite for the scholarly conversations that signify a field’s collective learning”.¹

My aim in this paper is to interrogate assertions regarding the notion of local or indigenous knowledge in (G)CE research (Swanson, 2015, p. 32) and to investigate whether the postcolonial idea of diverse epistemologies does not employ a mistaken sense of ‘epistemology’. I argue that there are good reasons for an unequivocal and universally applicable understanding of knowledge and epistemology in (global) citizenship education and (G)CE research – and for being able to distinguish between knowledge and non-knowledge. Geographic, ethnic, racial and gender-based origin and affiliation do not constitute relevant criteria for any such demarcation. Instances in which they are cited as criteria raise questions not of epistemological relevance but rather of social justice.

Epistemological foundation of (global) citizenship education: cosmopolitanism, localism, and relationalism

Three broad kinds of orientation can be identified with regard to (global) citizenship education, or (G)CE: cosmopolitanism, localism, and relationalism. They differ in their respective approaches not only to cultural transmission and instruction but also to knowledge and knowledge production.

Cosmopolitanism is characterised by acceptance of and neutrality towards all cultures just insofar as these are not intolerant, disrespectful and unjust (see Nussbaum, 2002; Papastephanou, 2005). Cosmopolitan education would include exposure to a wide array of cultural goods and life plans, as well as the greatest possible exposure to conceptions of the good life. This also comprises access to different epistemological orientations: epistemological foundationalism like naturalism, empiricism and rationalism, and anti-foundationalism like pragmatism, interpretivism and standpoint theory, exposure to which would facilitate both interpersonal understanding and personal decisions regarding a “good life”. The

¹ Pallas is concerned with educational researchers at doctoral level, rather than present and future citizens, but his ideas are generative also in the present context.

global citizen in this sense is an informed, critical and effective thinker, guided by impartiality, reason, and universal values.

By contrast, localism focuses solely on imparting local culture. Indigenous education is meant to teach partiality and loyalty towards local values, worldviews and culturally relevant and situated ways of knowing. Maintenance and preservation of the cultural heritage and status quo trump all experimentation with what is foreign or 'other'. The views and opinions of community elders and tribal 'sages' are of primary epistemic relevance. Localism is critical not only of the idea of a global citizenship agenda but also of global or universal knowledge. All knowledge is relative, "local" (Higgs, 2018, p. 213; Swanson, 2015, p. 32), necessarily 'situated' (Abdi, 2015, p. 23), just as evaluation and values, too, are relative or culturally specific. There is, therefore, a wide range of culture-, ethnicity-, race- and gender-based epistemologies, none of which are objectively superior or inferior to any other. References to diverse epistemologies are connected with reclaiming epistemic goods, repossession of historically suppressed or marginalised orientations and views. Just as all knowledge is local and socially and culturally situated, there are only locally situated citizens, persons in historical and geopolitical contexts and circumstances. From this perspective, the 'global citizen' is a neoliberal, Western construct; an expression of the attempt to enforce neo-imperial ideas aligned with colonialism and racism and associated forms of epistemic violence (see De Oliveira Andreotti, 2011, pp. 385, 386; Abdi et al., 2015, p. 3; Abdi, 2015, pp. 16, 18, 20, 21, 23; Swanson, 2015, pp. 28, 33).

Relationalism shares with localism an emphasis on identification with local culture and indigenous ways of knowing, but it also insists on openness towards other cultures, values and "knowledges". GCE has as its stated goal exposure to a diversity of epistemologies, all of which are equally valid and valuable. However, partiality remains part of the psychology of (global) citizens whose thinking and acts are, in the first instance, situated, relational and intersubjective. It is obvious that they are first and foremost concerned about those they are close to, within their family, circle of friends and acquaintances, and cultural sphere. This does not mean, however, that they do not (or should not) engage with, and are not (or should not be) concerned about strangers, foreigners, in short: the Other. Knowledge, like individual existence, is relational, communal (see Dei, 2014, p. 12; De Oliveira Andreotti, 2011, p. 391; Swanson, 2015): "I know because we know. Or, A knower is a knower because of other knowers". Knowledge in its various forms and manifestations is based on personal, social and cultural closeness and proximity.

Localism and relationalism are in agreement in their rejection of universal or global knowledge (Abdi *et al.*, 2015, p. 5), epistemological hegemony and colonisation, and "mono-epistemicalisation" (Abdi, 2015, pp. 21, 23). Relationalism is understood to constitute an anti-colonial, "alternative globalisation movement" (Chan-Tiberghien, 2004, pp. 191, 208) that is incredulous of any overarching or colonising knowledge and truth. Both localism and relationalism invoke the notions of 'diverse epistemologies' and of "ecology of knowledges".

“Diverse epistemologies” and “ecology of knowledges”

In their defence of what they call the “ecology of knowledges” Boaventura de Sousa Santos, João Arriscado Nunes and Maria Paula Meneses also speak of “the epistemological diversity of the world”, which “is immense” (De Sousa Santos et al., 2008, pp. xix, xlvi). However, on the basis of the premise that “there is no global social justice without global cognitive justice” (De Sousa Santos et al., 2008, p. xix; see also Chan-Tiberghien, 2004, p. 196; De Oliveira Andreotti, 2011, p. 381), they relate this appeal not to different normative theories of knowledge, but rather to diversity across ethnicities and cultures, as well as to gender differences:

Over the last decades, there has been a growing recognition of the cultural diversity of the world, with current controversies focusing on the terms of such recognition. But the same cannot be said of the recognition of the epistemological diversity of the world, that is, of the diversity of knowledge systems underlying the practices of different social groups across the globe. (De Sousa Santos et al., 2008, p. xix)

Beginning with the assumption that “cultural diversity and epistemological diversity are reciprocally embedded”, the authors’ intention is to show that “the reinvention of social emancipation is premised upon replacing the ‘monoculture of scientific knowledge’ by an ‘ecology of knowledges’”. In other words, “far from refusing science”, the “alternative epistemology” envisaged here “places the latter in the context of diversity of knowledges existing in contemporary societies” (p. xx):

The ecology of knowledges is an invitation to the promotion of non-relativistic dialogues among knowledges, granting ‘equality of opportunities’ to the different kinds of knowledge engaged in ever broader epistemological disputes aimed both at maximizing their respective contributions to build a more democratic and just society, and at decolonizing knowledge and power. (De Sousa Santos et al., 2008, p. xx)

This exemplifies the recent but widespread (localist as well as relationalist) view that ethnic or cultural groups have their own distinctive epistemologies, that epistemologies are also gendered, and that these have been largely ignored by the dominant social group. A corollary of this view states that educational research is pursued within a framework that represents particular assumptions about knowledge and knowledge production that reflect the interests and historical traditions of this dominant group. Thus, many theorists emphasise decolonisation of knowledge, recognition of indigenous, local or subaltern knowledge systems and “radically different” epistemologies within a reconceptualised GCE (see Odora Hoppers, 2002a, p. vii; Odora Hoppers, 2002b, p. 18; Chan-Tiberghien, 2004, p. 205;

De Oliveira Andreotti, 2011, pp. 387, 394; Die, 2014, pp. 10, 16, 19; Abdi, 2015, p. 20; Swanson, 2015; Higgs, 2018). Other popular, related ideas are “local, cultural ways of knowing” (Dei 2014: 11) and “non-Western” or “alternative epistemologies” (De Oliveira Andreotti, 2011, p. 385; Chan-Tiberghien, 2004, p. 205).

More often than not, however, in such arguments for different, diverse, alternative, decolonised or demasculinised epistemologies some relevant philosophical issues remain unresolved, if not unaddressed altogether. What exactly do these claims about epistemological diversity mean? Do these ways of establishing knowledge stand up to critical interrogation? Moreover, how do they relate to traditional epistemological distinctions, e.g. between knowledge and belief and between descriptive and normative inquiry, and to epistemologically essential components like justification, evidence, warrant, and truth?

‘Epistemology’ – normative and descriptive conceptions

Jon Levisohn and Denis Phillips explain that, especially in the educational literature on postcolonial reforms, the language of epistemology has been employed in some kind of rhetorical inflation, thus obscuring rather than clarifying important issues and distinctions (Levisohn and Phillips, 2012, p. 40). Traditionally, ‘epistemology’ refers to ‘theory/logic of knowledge’ (*episteme* – knowledge; *logos* – word). Over the centuries, beginning with Socrates and Plato, epistemologists have reached a general agreement about a basic distinction between knowledge and belief. The present concern is not just whether or not a word (‘epistemology’) is being misused, but more importantly whether or not the issues dealt with in epistemology (a complex field that has evolved over a long period of time) are being given short shrift, if not ignored altogether. A related distinction has been made between descriptive and normative inquiry, regarding beliefs and knowledge. “If these distinctions are blurred”, the authors write, “then all rational argument is potentially undermined” (42), including the very arguments localists, relationalists and other postcolonial theorists employ. In order to establish some kind of conceptual clarity, Levisohn and Phillips draw the following distinctions:

1. epistemology as a normative field of inquiry,
2. an epistemology as a normative theory of knowledge,
3. an epistemology as a descriptive account of how people acquire beliefs,
4. an epistemology as a description of a set of beliefs.

The first of these refers to the classical philosophical understanding of knowledge. According to Socrates, in Plato’s *Meno* (1970, p. 65),

True opinions, as long as they stay, are splendid and do all the good in the world, but they will not stay long – off and away they run out of the soul of mankind, so they are not worth much until you fasten them up with the reasoning of cause and effect. ... When they are fastened up, first they become

knowledge, secondly they remain; and that is why knowledge is valued more than right opinion, and differs from right opinion by this bond.

And in Plato's *Theaetetus* (1978, p. 909) the (rhetorical) question is, "... how can there ever be knowledge without an account and right belief?" Relevant distinctions are made here between knowledge and belief, between mere belief and well-warranted (or adequately justified) belief, and between true belief and justified true belief. The inquiry here is essentially normative, for example, evaluating beliefs and belief strategies, investigating which beliefs are trustworthy enough to be acted on, how researchers should validate their findings, what forms of argument and what kinds of justification are acceptable, who (if anyone) counts as an epistemic authority, etc. This is, incidentally, not an essentially or exclusively 'Western' philosophical understanding of knowledge. It should be noted, for example, that in Yoruba, too, pertinent distinctions are made between *gbàgbó* (belief; the subjective, private or personal component of knowledge) and *mò* (knowledge in the sense of 'knowledge-that'). Barry Hallen and J.O. Sodipo (1997, p. 81) observe that *gbàgbó* that may be verified is *gbàgbó* that may become *mò*. *Gbàgbó* that is not open to verification and must therefore be evaluated on the basis of justification alone (*àlàyé, papò*, etc.) cannot become *mò* and consequently its *òtótó* [truth] must remain indeterminate.

The second point concerns different epistemologies within the philosophical tradition. Levisohn and Phillips distinguish between foundationalist (e.g., empiricist, rationalist, and positivist) and non-foundationalist (e.g., pragmatist) epistemologies. Here, too, the inquiry is normative. As the authors inform us, all these coexist because philosophers still disagree about them, even though they are in agreement that only one position can be right. This is not the case with appeals to 'multicultural epistemologies' – which (as their defenders contend) are all equally respectable and valid.

The third general use of 'epistemology' serves an essentially descriptive function – and belongs less to philosophy than to the so-called 'sociology of knowledge' (which might be called, more fittingly, the 'sociology of belief') and perhaps to the psychology of learning. The fourth sense of 'epistemology' is also descriptive, in that it is sometimes extended to ... encompass description of the specific *content* of beliefs that are held, or are accorded the status of being knowledge, by ethnic or cultural groups ... In this ... usage, then, multicultural epistemologies are simply *those differing sets of beliefs held by different communities*. (Levisohn and Phillips, 2012, p. 54)

The authors point out, plausibly I think, that within the *descriptive* senses, the notion of multicultural epistemologies is unproblematic – given the interpretation of 'epistemologies' as 'beliefs' or 'belief systems'. There is, however, no coherent *normative* sense in which the existence of diverse epistemologies (multicultural or otherwise) can be affirmed. This is also Phillips's argumentational thread

(Phillips 2012), where he provides a critical review of several representative accounts of ‘multicultural epistemology’ that actually constitute misuses of the term ‘epistemology’.

What are ‘diverse epistemologies’?

Harvey Siegel (2012) examines a number of senses in which ‘epistemological diversity’ is often used:

- diverse beliefs and belief systems,
- diverse (research) method(ologie)s,
- diverse research questions,
- diverse researchers and their cultures,
- diverse epistemologies and epistemological perspectives.

Although the use of ‘epistemology’ in the first four of these examples is arguably inappropriate (in that philosophers do not understand ‘epistemology’ in any of these ways), the use of ‘diversity’ is uncontroversial. Beliefs and belief systems vary, as do research questions and research methods (although this should not be taken as methodological relativism²). Similarly, there is a considerable variation in researchers’ backgrounds, their individual, ethnic and cultural identities, their interests, objectives and priorities. The ‘diversity’ in question becomes more controversial, and indeed problematic, in relation to ‘epistemologies and epistemological perspectives’, insofar as there is a conflation of epistemological pluralism and epistemological relativism, and the plea for diverse epistemologies becomes an assertion of the coexistence of diverse ‘truths’ (see Higgs, 2018, p. 213; Swanson, 2015, p. 32; Abdi, 2015, p. 23). The debate about decolonisation and about *ubuntu* as an indigenous democratic model for citizenship education, for indigenising citizenship, illustrates these problems.

***Ubuntu* as an ethnic model for decolonisation and indigenisation of citizenship**

Dalene Swanson (2015) proposes a key idea of African humanism, *ubuntu*, for the reconceptualization of GCE: “*ubuntuizing* global citizenship serves the purpose of decolonizing it” (34). *Ubuntu* represents a communal ontology and is the abbreviation of *Umuntu ngumuntu ngabantu*³: ‘A person is a person because of

2 Thus, Linda Tuhiwai Smith (1999: 183-195) refers to research in the context of Kaupapa Maori-based epistemology and methodology (see also Chan-Tiberghien, 2004, pp. 192, 197; Higgs, 2018, p. 213). The point is that compelling judgements can be made about the quality of competing research methodologies. Some are better than others, and some are plainly invalid.

3 Other equivalent ideas in southern Africa are *botho* (*Motho ke motho ka batho*) and *hunhu* (*Munhu munhu navhanu*).

other persons', or: 'I am because we are'. According to Swanson, the philosophy of *ubuntu*, "with its emphasis on a social African humanism and spiritual way of collective being, provides the possibilities for replacing, reinventing and reimagining alternatives to the current destructive path of increasing global injustice, as it also offers opportunities to decolonize recuperative global citizenship discourses and coercive Western epistemologies" (33). *Ubuntu* embodies a philosophy "that community strength comes of community support, and that dignity and identity are achieved through mutualism, empathy, generosity (, ...) community commitment... and moral and social harmony" (35). In 1996 Malegapuru Makgoba published a plea for *ubuntu* as a democratic ideal for South Africa (Makgoba, 1996; see also Enslin and Horsthemke, 2004). In contrast to Makgoba, Swanson does not appear to subscribe to a relativist conception of democracy and CE but emphasises, rather, a reconceptualisation of global citizenship that is based not only on decolonialisation but also on indigenisation (p. 33) – and on Africa's 'unique' contribution in this regard:

While other forms of indigenous thought and philosophy resonate with *Ubuntu* or might also offer important contributions to decolonizing global citizenship and its allied discourses, *Ubuntu's* distinctiveness in focussing on an ethics of collective care away from more individualistic interpretations is what gives it an important place in the decolonizing project. (p. 34)

For Swanson, like for Makgoba, *ubuntu* also has an epistemological dimension. *Ubuntu*, as an 'African way of knowing', is enacted and conceptualized as circular, organic and collectivist, rather than linear, unitized, materialistic and individualistic, as is attributed to Western perspectives. ... Within such a collectivist philosophy, the affective, relational and moral philosophical tenets are fore-fronted and, in the context of post-colonization, the source of much African epistemological self-consciousness ... (p. 35)

The extension of the concept of truth is especially noteworthy in this regard. Based on the understanding of truth employed during the (South African) *Truth and Reconciliation Commission* hearings, 'truth' comprises not only forensic truth but also personal or narrative truth, social or dialogical truth, as well as healing or restorative truth.⁴ Truth, like *ubuntu* and knowledge, is communal, relational, and

4 It is certainly debatable whether the latter three (non-forensic) conceptions actually concern truth – as contrasted with personal opinion, consensus, and reconciliation, respectively. There is a reason why the TRC was not called 'Belief and Reconciliation Commission' or 'Consensus and Reconciliation Commission'. It was tasked, first and foremost, with establishing what *actually* took place/happened/occurred, independently of what people sincerely believed, agreed on and perhaps even found comfort in.

refers to what it means to be a person or fellow citizen and “to be in relationship with an-Other” (p. 34).

Swanson’s argument is not weakened substantially by the interjection that *ubuntu* is not distinctive. Conceptual kinship can be established between *ubuntu* and the ancient Egyptian idea of *maat*, which emphasises harmony, moral virtue or goodness, and the need to locate and understand oneself and one’s choices and behaviour in the context of the larger whole. This view also finds expression among Native Americans, in the Lakota phrase *Mitakuye oyasin* or the Cree notion of *wahkohtowin* (‘All is related’; ‘We are all related’), both of which refer to the selfdefined relationally, the self in relation. Thus, it is only the uniqueness and distinctiveness of *ubuntu* that are questioned here, but not its status as an ethic for the decolonisation of global citizenship.

A more serious problem is constituted, however, by the patriarchal practices that have come to be associated with *ubuntu* in southern Africa: polygamy, *amaqhikiza* (a type of mentorship programme among older and younger girls “to ensure sexual abstinence” until the latter are “ready to take full control of their affairs”, and *ukuhlolwa kwezintombi*, or ‘virginity testing’ in girls, which “seeks to achieve the goal of purity in the context of the spread of HIV/AIDS” (Ntuli, 2002, pp. 61, 62). What makes the latter two practices objectionable is not only that similar testing is not applicable (and consequently never done) with regard to boys, but also that women are implicitly held responsible for the spread of HIV/AIDS. Furthermore, regarding the compatibility of *ubuntu* and polygamy, Mogobe Ramose states (2002, p. 329), “That marriage should not of necessity be monogamous is one of the ancient practices of *ubuntu* philosophy”. Given the reality of (especially South) African polygamy, this declaration is tantamount to an endorsement of ‘*ubuntu* for men’. The kind of relationality that is envisaged here follows androcentric and patriarchal ideas and precepts, which makes it difficult to reconcile *ubuntu* with GCE. However, the link is admittedly somewhat arbitrary, not essential. Through explicit dissociation from these customs the ethic of *ubuntu* could be modified and rendered applicable to and within (G)CE.

The strongest argument against using *ubuntu* in the context of GCE is presumably that the associated relativist understanding of knowledge and truth raises problems that are even more substantial than the difficulties around basic logical coherence and consistency. If knowledge and truth *did* differ from person to person, from society to society, and from culture to culture⁵, then what would

5 “The burgeoning literature on educational globalization ... has largely focused on a ‘restructuring imperative’, at the expense of a *radically different epistemology*”, according to Jennifer Chan-Tiberghien (2004, p. 192; emphasis added). Ali Abdi (2015, p. 21; emphasis added) adds, “perhaps there is something that stands for some truth but it must be polycentrically constructed and practiced so it does not leave the real, lived experience of some out, thus potentializing their epistemic exile and attendant oppressive outcomes”.

be the implications – educational, political and other? First, it would not only be presumptuous but also impossible to evaluate or judge the knowledge- and truth-claims of others. Of course, this is something that would be welcomed by many, if not most, constructivists and postcolonial theorists. However, this kind of relativism is symmetrical. If it can be employed by the historically disenfranchised against the judgements and interpretational sovereignty of the powerful then it can also be used to immunise those in power from criticism by the disempowered. Second, if relativism were true, then, in order to decide what is right or wrong, and true or false, it would be sufficient merely to canvas opinions prevalent within one's own society or cultural group. What values, responsibilities, obligations and rights (if any) should adolescents be taught? What ought they to be shielded or protected from? Is direct democracy a form of government worth striving for – or is representative democracy preferable? What about forms of government like oligarchy, single-party rule or autocracy? This all depends on the locale, the context of the questioner, and does not allow any translocal, transcontextual answers. Thirdly, and lastly, one could not really say whether any progress has been taking place in a society, in terms of advancement in knowledge or democratic values. Given relativism, no transhistorical comparisons would be permissible, let alone possible. For example, women's voting rights, gay and lesbian marriage rights, or the overcoming of apartheid in South Africa could not be considered to constitute a democratic advancement or success. Similar considerations pertain to the normative discourses regarding 'reform' and 'transformation' within (G)CE. Thus, Philip Higgs's declaration (2018, pp. 220-221) that "a 'relevant' and responsible (global) citizenship education agenda will reveal a readiness to transform not only local societies, but also other societies in the interchange and interaction of epistemic networks in a global context when it comes to citizenship education" is illusory in more than one way, especially against the background of "radically different" epistemologies. It posits the possibility of both intrasocial/intracultural transformation and intersocial/intercultural exchange and cooperation. However, if epistemological and ethical relativism were true (assuming that assertions to this effect would not present insurmountable consistency and coherence problems for the advocacy of *ubuntu*), then Higgs's normative, diachronic agenda would be unmasked as a pipe dream.

Epistemic injustice

Does the account of knowledge and epistemology I endorse here not amount to a denial of epistemic justice? Take, as a further possible example, Siegel's no-holds-barred response to Claudia Ruitenberg's question regarding "indigenous African women's epistemologies": "They're not epistemologies. If students don't understand that by the end of their graduate education, they haven't been well educated" (Code

et al., 2012, p. 138). Could this possibly constitute some kind of epistemic harm *vis-à-vis* indigenous African women?

Miranda Fricker considers “epistemic injustice” to be a distinct kind of injustice. She distinguishes between two kinds, “testimonial injustice” and “hermeneutical injustice”, each of which consists, “most fundamentally, in a wrong done to someone specifically in their capacity as a knower” (Fricker, 2007, p. 1; see also p. 21). Central to her analysis is the notion of (social) ‘power’, which Fricker defines as “a socially situated capacity to control others’ actions” (p. 4). Power works “to create or preserve a given social order”, and is displayed in various forms of enablement, on the one hand, and disbelief, misinterpretation and silencing, on the other. It involves the conferral on certain individuals or groups, *qua* persons of that kind, “a *credibility excess*” or “a *credibility deficit*” (p. 21). Fricker’s interest resides specifically with “identity power” and the harms it produces through the manifestation of “identity prejudices”. The latter are responsible for denying credibility to, or withholding it from, certain persons on the basis of their being members of a certain “social type” (*ibid.*). Thus, testimonial injustice involves rejecting the credibility of their knowledge claims, while hermeneutical injustice involves a general failure of marshalling the conceptual resources necessary for understanding and interpreting these knowledge claims. The result is that these people are hindered in their self-development and in their attainment of full human worth: they are “prevented from becoming who they are” (p. 5). In white patriarchal societies, these “epistemic humiliations” (p. 51) carry the power to destroy a would-be (black or female) knower’s confidence to engage in the trustful conversations (pp. 52-53) that characterise well-functioning epistemic communities. As Fricker suggests, they can “inhibit the very formation of self” (p. 55). Although they are experienced (and may be performed) individually, testimonial and hermeneutical injustice constitute not only individual harms: they originate within a social fabric of which the biases and prejudices that enliven and perpetuate them are a characteristic part. Contesting such injustices and harms, according to Fricker, requires “collective social political change” (p. 8).

Considering how prejudice affects various levels of credibility, and also considering that scepticism about ‘diverse epistemologies’ has sometimes been part of a hegemonic discourse and constituted epistemic injustice, the question might now be raised whether my critique of this notion (and its affiliates, like ‘indigenous knowledge’ or ‘local ways of knowing’) is not part of this discourse. Louise Antony suggests the adoption of “epistemic affirmative action” by men as a “working hypothesis that when a woman, or any member of a stereotyped group, says something anomalous, they should assume that it’s they who do not understand, not that it is the woman that is nuts” (Antony, 1995, p. 89; quoted in Fricker, 2007, p. 171). By contrast, Fricker does not believe a policy of epistemic affirmative action across all subject matters to be justified: “the best way to honour the compensatory idea is in the form of a capacity for indefinitely context-sensitive judgement – in the form... of a virtue” (Fricker, 2007, p. 171). At what point, then,

can a white man judge a woman, or any member of a stereotyped group, to be ‘nuts’ – if ever? Does epistemic justice require me, as a matter of course, to reserve judgement, to keep “an open mind as to credibility” (p. 172)? If ‘credibility deficit’ is a matter of epistemic injustice, then why should ‘credibility excess’ (giving previously “epistemologically humiliated” people or groups excessive credibility) not also constitute epistemic harm? More fundamentally, and this point pertains to Siegel’s response to Ruitenberg (concerning “indigenous African women’s epistemologies”), surely there is a difference between criticising someone’s view on the mere grounds that she is black, or a woman, and criticising the views held or expressed by someone, who happens to be black or a woman, on the grounds of faulty or fallacious reasoning. Nonsense is not culturally, racially or sexually specific. Indeed, although Fricker gestures in the direction of a basic ‘do no harm’ principle (p. 85), she also insists that a “‘vulgar’ relativist” resistance to passing moral judgment on other cultures “is incoherent” (p. 106).

The value of diversity within citizenship

More recently, Emily Robertson (2013, p. 300) has argued that diversity is both an epistemic and a moral virtue, but that this argument “does not support alternative epistemologies, cognitive relativism, or the replacement of truth as an epistemic goal by, for example, beliefs that have progressive consequences”. The value of diversity for knowledge resides in the possibility of different groups having “different experiences that lead them to know or believe things that escape others’ attention”: reports of their experiences may function as data that allows researchers to examine the social system or structure from their social location (p. 304).

While postcolonial theory arguably errs in postulating the existence of diverse knowledges and truths, the diversity in question is conceivably generated by (characteristically) practical epistemic priorities – priorities that emanate from different lived experiences, individual as well as social and cultural. A plausible view appears to be that knowledge and truth do not fluctuate, that they remain invariant across individuals, societies and cultures, but that there may well be distinctive sets of epistemic concerns that arise from particular personal, historical and socio-political circumstances. If it is correct to assume that practical epistemic and educational priorities will emerge from life experiences and from the ways these are socially articulated, then one might assume that, given the different life experiences of people across the globe, the practical epistemic and educational priorities will also differ.

For example, as Elizabeth Anderson has put it:

No one disputes that personal knowledge of what it is like to be pregnant, undergo childbirth, suffer menstrual cramps, and have other experiences of a female body is specific to women. Gynaecology has certainly progressed

since women entered the field and have brought their personal knowledge to bear on misogynist medical practices. The claims get more controversial the more global they are in scope. Some people claim that women have gender-typical 'ways of knowing', styles of thinking, methodologies, and ontologies that globally govern or characterize their cognitive activities across all subject matters. For instance, various feminist epistemologists have claimed that women think more intuitively and contextually, concern themselves more with particulars than with abstractions, emotionally engage themselves more with individual subjects of study, and frame their thoughts in relational rather than an atomistic ontology... There is little persuasive evidence for such global claims. (2002, p. 325)

Interestingly, too, Anderson "does not suppose that women theorists bring some shared feminine difference to all subjects of knowledge" (p. 326).

Given, to use a further example, the experience of 'indigenous' Africans of a wide-ranging credibility deficit, it stands to reason that they would have as priorities matters of epistemic transformation and redress. If epistemic and educational concerns and priorities arise from different forms of social life, then those that have emerged from a social system in which a particular race or group has been subordinate to another deserve special scrutiny. Given the (especially vicious) history of physical and psychological colonisation, it is plausible that one of the epistemic and educational priorities will be to educate *against* development of a subordinate or inferior mindset, as well as *against* a victim and beggar mentality, despite the continuing economic crisis and low level of economic growth. An additional priority arises with Africa's low literacy quotients. In many countries, the language of conceptualisation and education is the official language of administration: English, French or Portuguese, in which the majority of children and learners are not primarily competent. Consequently, there exist few successes in learning; quality and efficiency suffer; and high repeat and dropout rates mean a squandering of available resources. While it does not follow that particular historical and socio-economic circumstances yield or bestow automatic validation or justification of (the content and objectives of) an 'African epistemology', an idea like "decolonisation of the African mind" has a particular resonance here. Rather than implying a 'post-truth' epistemology, it involves 'going back to one's language' in 'thinking about thinking', examining one's 'own ways of conceptualisation'.

If what has been established above is cogent, it follows that so-called 'diverse epistemologies' refer neither to a multitude of truths nor to an 'anything goes' conception of justification, but rather to different experiences connected to particular social locations, or – as Robertson puts it – to different social pathways to knowledge (note the singular!). In this sense, reference to 'epistemologies' – like reference to "plural systems of knowledges" (De Sousa Santos *et al.*, 2008, p. xxxix)

or to indigenous, local or subaltern ways of knowing – is not only unhelpful but also misleading.

The promise of a modified cosmopolitanism for the real world, then, has in part to do with locality and context-specific relations – but not in terms of any exclusionist, ‘hands-off’ approach. Rather, it appears to be plausible that the particular historical, geographic and socio-cultural experiences of people give rise to particular priorities that shape their epistemic theory and practice – and also yield conceptual and epistemological tools that are likely to enrich (global) citizenship education and GCE research as a whole.

Acknowledgements

This paper was presented initially at a conference in Oulu, Finland, in June 2019. I wish to thank Katariina Holma, Anniina Leiviskä, Hanna-Maija Huhtala and Krassimir Stojanov for their generative feedback.

References

- Abdi, A.A. (2015) Decolonizing Global Citizenship Education. In A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense.
- Abdi, A.A., Shultz, L., & Pillay, T. (2015). Decolonizing Global Citizenship. In: A.A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense.
- Anderson, E. (2002). Feminist Epistemology: An Interpretation and a Defense. In K. B. Wray (Ed.), *Knowledge & inquiry: Readings in epistemology*. Ontario & New York: Broadview Press.
- Antony, L. (1995). Sisters, Please, I'd Rather Do It Myself: A Defense of Individualism in Feminist Epistemology. *Philosophical Topics*, 23(2), 59–94.
- Chan-Tiberghien, J. (2004). Towards a ‘Global Educational Justice’ Research Paradigm: Cognitive Justice, Decolonizing Methodologies and Critical Pedagogy. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 191–213.
- Code, L., Phillips, D.C., Ruitenberg, C.W., Siegel, H., & Stone, L. (2012). Epistemological Diversity: A Roundtable. In C.W. Ruitenberg & D.C. Phillips (Eds.), *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Contested Terrain*. Dordrecht: Springer.
- Dei, G.J.S. (2014). Global Education From an ‘Indigenist’ Anti-colonial Perspective. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 9 (2), 4–23.
- De Oliveira Andreotti, V. (2011). (Towards) Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education, *Globalisation. Societies and Education*, 9(3-4), 381–397.
- De Sousa Santos, B., Nunes, J.A., & Meneses, M.P. (2008). Introduction: Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. In B. De Sousa

- Santos (Ed.), *Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London & New York: Verso.
- Enslin, P. & Horsthemke K. (2004). Can 'Ubuntu' Provide a Model for Citizenship Education in Democracy in African Democracies?. *Comparative Education*, 40(4), 545–558.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hallen, B., & Sodipo, J.O. (1997). *Knowledge, Belief, and Witchcraft: Analytical Experiments in African Philosophy*. Stanford: Stanford University Press.
- Higgs, P. (2018). Indigeneity and Global Citizenship Education: A Critical Epistemological Reflection. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C.L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid (Eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Levisohn, J.A., & Phillips, D.C. (2012). Charting the Reefs: A Map of Multicultural Epistemology. In C.W. Ruitenberg & D. C. Phillips (Eds.), *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Contested Terrain*. Dordrecht: Springer.
- Makgoba, M.W. (1996). In Search of the Ideal Democratic Model for SA. *Sunday Times* (South Africa), October 27, p. 23.
- Ntuli, P.P. (2002). Indigenous Knowledge Systems and the African Renaissance: Laying a Foundation for the Creation of Counter-hegemonic Discourses. In: C. A. Odora Hoppers (Ed.), *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation*. Claremont: New Africa Books.
- Nussbaum, M.C. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 289–303.
- Odora Hoppers, C.A. (2002a). Introduction. In C.A. Odora Hoppers (Ed.), *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation*. Claremont: New Africa Books.
- Odora Hoppers, C.A. (2002b). Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Conceptual and Methodological Framework. In C.A. Odora Hoppers (Ed.), *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a Philosophy of Articulation*. Claremont: New Africa Books.
- Pallas, A.M. (2001). Preparing Education Doctoral Students for Epistemological Diversity. *Educational Researcher*, 30(5), 6–11.
- Papastephanou, M. (2005). Globalisation, Globalism and Cosmopolitanism as an Educational Ideal. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 533–551.
- Phillips, D.C. (2012). A Critical Review of Representative Sources On Multicultural Epistemology. In C.W. Ruitenberg, & D.C. Phillips (Eds.), *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Contested Terrain*. Dordrecht: Springer.
- Plato (1970). *Meno*, transl. by W.H.D. Rouse. In E.H. Warmington & P.G. Rouse (Eds.), *The Complete Texts of the Great Dialogues of Plato*. New York, Toronto & London: Plume.

- Plato (1978). *Theaetetus*. In E. Hamilton & H. Cairns (Eds.), *Plato – Collected Dialogues*. Princeton: Princeton University Press.
- Ramose, M.B. (2002). The Ethics of *Ubuntu*. In P. H. Coetzee & A.P.J. Roux (Eds.), *Philosophy from Africa*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Robertson, E. (2013). The Epistemic Value of Diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 299–310.
- Siegel, H. (2012). Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado About Nothing Much? In C.W. Ruitenberg & D.C. Phillips (Eds.), *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Contested Terrain*. Dordrecht: Springer.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. New York: Zed Books.
- Swanson, D.M. (2015). Ubuntu, Indigeneity, and an Ethic for Decolonizing Global Citizenship. In A.A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Eds.), *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense.

EDUKACJA DO OBYWATELSKOŚCI GLOBALNEJ A IDEA EPISTEMOLOGII ZRÓŻNICOWANYCH

Streszczenie: Odnośnie edukacji do obywatelskości (globalnej) da się wyróżnić co najmniej trzy orientacje: kosmopolityzm, lokalizm i relacjonalizm. Odróżniają się one odmiennym podejściem do przekazywania nie tylko kultury, lecz równie wiedzy i jej tworzenia. Autor stawia sobie za cel zbadanie pojęcia lokalnej (rdzennej) wiedzy w badaniach na temat edukacji do obywatelskości (globalnej) i rozstrzygnięcie na tej podstawie kwestii: Czy postkolonialna idea zróżnicowania epistemologicznego nie zawiera błędnego pojęcia epistemologii? Jego zdaniem istnieją racje uzasadniające konieczność jednoznacznego i uniwersalnego rozumienia wiedzy i epistemologii – w tym również w zakresie edukacji do obywatelskości (globalnej) i badaniach na ten temat. Przyjęcie tych racji umożliwi rozróżnienie między wiedzą a niewiedzą. W przeciwieństwie do tego miejsce zamieszkania, przynależność etniczna, rasowa ani płeć nie dostarczają wystarczających kryteriów do przeprowadzenia takiego rozgraniczenia. Opracowania, w których autorzy powołują się na dane te jako kryteria epistemologiczne, powinny być rozważane nie jako wypowiedzi o charakterze epistemologicznym, lecz pytania o sprawiedliwość społeczną.

Słowa kluczowe: edukacja; obywatelskość; epistemologia; różnorodność.

RAFAŁ WŁODARCZYK*

Wrocław, Poland

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-8817-2493>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 7.10.2019

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.16

KORCZAK'S POSTULATE AND JUSTIFICATION FOR THE CHILD'S RIGHT TO RESPECT. RESUMÉ ON PEDAGOGICAL DEONTOLOGY AND PEDAGOGY OF ASYLUM¹

Abstract: The aim of this paper is to analyze the ethical justification of the norm of respect owed to children because of their particular social situation proposed by Janusz Korczak in his famous essay *The Child's Right to Respect*. Recognition and proper application of these norms requires reviewing and understanding of its basics.

Keywords: respect; violence; social inequality; pedagogical deontology; self-limitation.

Thanks to theory I know, thanks to practice I feel.

Janusz Korczak

Although the extensive fragments of Janusz Korczak's *The Child's Right to Respect* contain phenomenography of various types of adult violence against children – its author dilligently notes examples of abuse, draws up graphic descriptions of extortion and oppression, illustrates the details of hidden pain arising from cruelty, disregard and humiliation – norms proposed in the book cannot be reduced to establishing protection against the use of force and manipulation. Respect for the child's property and needs, work, cognition, development – its current state and peculiar course, not only does not fall within the scope of what is usually called *freedom from*, but in many of its dimensions goes beyond the area of codifiable and enforceable legal regulations. In other words, the variety of situations cited by Korczak, building the image and instructing about the scope of the postulated norms, their typicality, and at the same time the details that he manages to highlight in this descriptive way, seem to indicate that it is about more than a legal rule, a kind

* PhD habil. Rafał Włodarczyk, associate professor at the University of Wrocław, Poland, Institute of Pedagogy; e-mail: rafal.wlodarczyk@uwr.edu.pl.

1 Originally published in Polish: R. Włodarczyk (2012). Postulat i uzasadnienie Korczakowskiego prawa dziecka do szacunku. Szkic z deontologii pedagogicznej i pedagogii azylu. *Kultura i Wychowanie*, 4(2), 63–73.

moral sensitivity, the basis of everyday operation. The practice of respecting the child's right to respect by adults requires the formulation and justification of the conditions on which it is supported and to which it refers, so that its observance is not based on intuition or habit, but on understanding and knowledge. The general law in its operative part is to be applied, as it results from the examples cited by Korczak, in hundreds of everyday, individual cases differing from each other and thus preventing its potential and actual violations. In all, which is equally important and at the same time problematic, as an guarantor of the law there is an adult who simultaneously takes two roles – a judge and a party.

Although the didactic tone dominates in Korczak's work, one can and should undertake a pedagogical analysis of its philosophical and anthropological assumptions, reject the thesis about the simple transfer and inclusion of children in the rights protecting and supporting adults, and find premises justifying postulate in the title of this article. A postulate that proclaims not only the child's right to respect, but also the child's right to a specific, proper and separate right. From the perspective of general pedagogy, we need to add that the announced topics belong to the issues set against pedagogical deontology, as the claim to rights children can exercise, which is of particular importance for the quality of educational relationship, is tantamount to imposing – in this case mainly moral – an obligation on other people, especially adults. Investigating the nature and character of commitment of postulate in *The Child's Right to Respect* can not only contribute to expanding our knowledge of Korczak's educational philosophy, but also to contribute to educational practice, understanding the requirement and principles of showing respect for others as part of pedagogy of asylum.

* * *

It should be considered significant that the book begins with the characteristics of the position the child takes in the structured life of adults. It is presented not so much as weak, but as relatively weaker than the situation of the forces of reality and other people more familiar with it. Korczak in a few short sections of the chapter *Indifference–Distrust* illustrates the child lost in a space inhabited and arranged by adults. His helplessness results on the one hand from the lack of relevant property, competence, skills and the necessary knowledge, and on the other hand from the presence in the area of influence and related with it intentions of those who possess and have mastered the appropriate properties and qualifications. Although to a varying degree adults as a group retain a significant advantage over children. So the child is short, light, inexperienced, naive and disoriented. Korczak (1992a, p. 166) write, “Weak, little, poor, dependent – a citizen-to-be only”. All these deficiencies not only determine the nature of access to a shared world of people, but also speak about the extent of disparities in relationship with adults who are stronger, larger, wealthier, better oriented and who set the tone of relationships with children. It

should be noted here that the same disparities determine the possibility of adults providing ontological safety to children as the threat of abuse of power against them. Therefore not strength or powerlessness, and the advantage of adults in their ambiguity here becomes the focus of Korczak's attention. In *The Child's Right to Respect* another important ambiguity should arouse interest because of the topic discussed here.

The book should be interpreted as a story from the world seen and experienced by children. For the issues raised here, the use of this type of narrative by an adult introduces a significant methodological problem: how to exclude the possibility that we are dealing here only with a purely literary trick, and how can we justify the voice of the author who advocates not for himself but for those that are oppressed? In other words, if the readers get upset not only because of the literary gimmick, then one should ask about Korczak's fundamental beliefs, on which he sets his criticism of relationship between adults and children.

To highlight this problem more accurately, it is worth paying attention to Korczak's earlier story *When I Am Little Again*. The main character of the story is a teacher who miraculously goes back in time and becomes a boy again. The character is also the narrator of the story. Events the main character is part of are covered from two different perspectives – of a child and of an adult. Korczak uses this literary style to criticize the school, family, educators, social reality, relationships between children, and brings out the contrast between their world and the world of adults. This division of perspectives due to the very construction of the main character is not strictly observed in the text, part of the narration clearly connects and mixes up both points of view:

There is no law or justice among us. We live like prehistoric people. There are those who attack and those who hide and run away. And there's the fist and the stick and the stone too. There's neither organization nor civilization. Well, maybe only for grownups, but not for children. Our language is poor and awkward (at least it seems so, because it's ungrammatical). That's why it seems to you that we think little and feel even less. Our beliefs are naive because we have no book knowledge, while the world is so big. Tradition replaces the written law. You don't understand our ways, and you have no insight into our affairs. We live like a race of little people subjugated by a race of giants or priests who possess physical strength and secret knowledge. We are an oppressed class which you want to keep alive without investing time or other resources. We are exceedingly complicated beings. In addition, we are taciturn, suspicious, and reticent and your crystal balls won't tell you a thing unless you believe in us, or empathize with us. An ethnologist ought to study us, or a sociologist, or a naturalist, but not a pedagogue or a demagogue (Korczak 1992b, p. 83).

The accusation formulated by the main character that demonstrates the distance between children and adults, as well as the gap between their differently experienced worlds, contains numerous crypto citations and references to literature. It reaches for conceptual categories referring to the professional knowledge of adults, built within individual research disciplines named at end of the quoted passage. Such a procedure is fully justified by the construction of the main character, combining the child's flesh and blood with consciousness of an adult. The criticism of the situation of children and accusations of the adult world contained in both of these texts share a lot of similarities. And yet they differ mainly in form, style and way of building narration, but not the main content. We can then successfully prove that *When I Am Little Again* (Korczak 1967) and *The Child's Right to Respect* (Korczak 1992a, p. 128), present Korczak's opinions supported by anthropological research.

In the context of the methodological problem considered here, the transformation of the consciousness of the main character is also interesting. His demeanor makes readers realize that concerns, disappointments and hardships of adulthood push him to become a child again. Memories of an early period of his own life, as well as teacher observations and experiences lead his imagination to idealize the freedoms, perspectives and vitality unavailable to him for a long time. This miraculous metamorphosis – the actual incarnation and assumption of the role of a child when over a few days he shares experiences, school and out-of-school duties with other students and peers, deprive him of any illusions. The initial joy is gradually replaced by bitterness and doubt.

When I was a grownup, I thought it was an easy thing to be an attentive pupil, to pay attention during the lesson and get good grades. Now I see how difficult it is. When I was a teacher, and I had a reason to be worried, I didn't pay attention during the lesson either, and no one was putting me in any corner. It was just the opposite—I became stricter and it had to be quieter in class so that I could ponder over my problem more easily. [...] When I wanted to be little again, I only thought about games and that children are always happy, that they don't think about anything and aren't concerned about anything (Korczak, 1992b, p. 94).

The distance between the two worlds, consistently emphasized in the story, specifically questions the value of adults' knowledge derived from everyday experience, but also from the early years of their own lives about children's situations and feelings. Eventually, the boy turns away from childhood:

I thought in the greyness of that adult life about the colourful years of childhood, confesses the main character – “I returned; I let myself be deceived by memories. And thus, I stepped back into the greyness of a child's days and

weeks. I didn't gain a thing. Only I lost the armour of indifference" (Korczak, 1992b, p. 155).

The teacher's memory of the past turns out to be false and ostensible at the same time. It cannot be the key to understanding the experiences of children – boys, and even more so girls. On the contrary, as Korczak tries to convey vividly, the distance is increased by the self-assertive, and consequently unverifiable conviction of adult spokesmen who protect the good of the child, in their extensive knowledge of the nature of human life that goes beyond the egotistical and shallow consciousness attributed to minors. But this is just a camouflage of distrust and disregard.²

Yes, that's right: I went bad. Yes, we go bad and we improve. And never without a reason. Whoever doesn't know what's going on in someone else's head, or what another's feeling inside his heart, he can judge easily (Korczak, 1992b, p. 154).

Like the other adults, so the main character in *When I Am Little Again*, does not realize or recognize the otherness of children and their world. But only initially. Over time, having undergone a metamorphosis, he becomes entangled in the life of this world, as well as the assigned role of the child, more and more painfully, to eventually become a spokesman for this supervised "anarchy" whose embittered voice will actually capture and read only an anonymous audience of readers. This is possible not so much because the main character in Korczak's story becomes a child, but because he becomes *like* a child and lives *like* a child. He lives in the world without losing the mindfulness of an adult, but he loses his privileges and properties. This is not a child's awareness, but a mature awareness of the otherness and anxiety of his world.

It seems that a similar procedure, apart from the mystery of the transformation, can be found in *The Child's Right to Respect*. The criticism contained in the text is based on a juxtaposition of two different perspectives. One of them is explained by the author's current condition. Speaking on behalf of the world of children requires explanation. One of the basic allegations recurring in the text concerns the adults, including Korczak, who claim to possess knowledge of the nature and world of children. Perhaps it is because as mentioned before every adult already knows how what it means to be child and can open up to their memories to refer to knowledge resulting from their own experience: "We know what is harmful to

2 In creating the illusory knowledge of adults about children, one should also pay attention to the important role of resentment, sublimation and projection, which Korczak also seems to notice, which is evidenced by the descriptions and relations he puts in the chapter Resentment in *The Child's Right to Respect* (Korczak, 1992a, pp. 167–174).

children – Korczak says ironically – we remember what harmed us” (1992a, p. 167). Recognition of this type of argument may face two important objections.

Being a child from the point of view adopted by Korczak in *The Child's Right to Respect* means being a special, separate, shaping and shaped by unique events and dynamically developing person but only in a specific and specific environment. So the question arises: how can the experiences of individual stages of one child's life explain the world and experiences accompanying the development of his peers? In addition, the suggested relationship would assume an evolutionary and cumulative model of the creation of the subject's identity and knowledge, while the basis for the construction of the main character of the story *When I Am Little Again*, to refer to this example again, is a kind of discontinuity or “break”. The teacher's adulthood, although clearly supported by childhood, means such a self-understanding for which the points of reference are the complex elements of his current world of everyday life, and assuming the role of a child does not lead to regression, but it only transforms his system and orientation by introducing him new elements, making it no less, but more multidimensional.³ Similarly, in *The Child's Right to Respect*, we recognize the difference in perspective from which the world of life of children and adults is reported, obtained not by simulated regression of consciousness, but by adopting criteria other than the other concerned, both adults and children, of the orientation system and assessment of observed events (Korczak, 1992a, p. 184–185). As a consequence, the perspective used in the text by Korczak does not so much help describe the child's identity, but allows him to critically refer to the positions they attribute to children, based on observation of their behavior and actions, universal and objective features and properties. Adopting the assumption about the social, psychological, economic and political inequality and dependence of children towards adults, as well as the environment created by them casts a shadow on this type of interpretation:

Researchers have affirmed that the adult is guided by motives, the child by impulses, that the adult is logical while the child is caught up in a web of illusory imagination; that the adult has character, a definite moral make-up, while the child is enmeshed in a chaos of instincts and desires. They study the child not as a different psychological being but as a weaker and poorer one (Korczak, 1992a, pp. 184–185).

³ This can be seen in the scene, when the boy thinks about current life and further fate of the dog found on the street, which he wants to look after. He sees in him not only a being in need, but also a condition similar to that of children: „Oh, Patch, Patch!” – he asks him, “You're small and weak and so they treat you indifferently, and even mistreat you. You aren't a life-saver who rescues drowning people, or a St. Bernard who digs out people from an avalanche. You aren't even a huskie. Nor even a smart little poodle, like Uncle's” (Korczak, 1992b, p. 94).

Korczak questions the clear assignment of attributes to age:

And what about the adult mess, a quagmire of opinions and beliefs, a psychological herd of prejudices and habits, frivolous deeds of fathers and mothers – the whole thing from top to bottom an irresponsible adult life. Negligence, laziness, dull obstinacy, thoughtlessness, adult absurdities, follies, and drinking bouts. And the seriousness, thoughtfulness, and poise of the child? A child's solid commitment and experience; a treasure chest of fair judgements and appraisals, a tactful restraint of demands, full of subtle feelings and an unerring sense of right. Does everyone win playing chess with a child? (1992a, p. 185; see also 1992b, p. 95).

According to Korczak, the properties, competences and skills assigned to children are not so much the features of the child's nature as they are the result of upbringing and the effect of occupation by adults, or part of them of a certain attitude towards the child and his world, but, not least, not only towards him.

[...] contemporary life is shaping a powerful brute, a homo rapax; it is he who dictates the mode of living. His concessions to the weak are a lie, his respect for the aged, for women's rights and kindness toward children are falsehoods (Korczak, 1992a, p. 185).

The shape and nature of the relationship in which adults occupy and maintain a privileged, dominant position, highlights the child's *deficiencies*, determines their functional significance, and, as a consequence, strengthens and deepens inequalities, instead of limiting their impact. In response to giving the inequalities a fundamental meaning in the relationship, the child can direct his development towards unsuccessful attempts to overcome them, of which observation Korczak (1992a, p. 162) succinctly seems to include in the statement: "A feeling of powerlessness summons respect for strength". The incipit of *The Child's Right to Respect* is maintained in a similar vein: "We learn very early in life that big is more important than little" (Korczak, 1992a, p. 161). Hence the Korczak's postulate regarding the child is understandable: "[...] the teacher's job is to let him live, to let him win the right to be a child" (1992a, p. 184), which begins with a change in the shape of the relationship so that the established structure of the set of goals and the hierarchy of values, dictated by the current character of the upbringing environment, is abolished, which is a condition of freeing the development and revealing the proper individual potential of a given person. In a broader plan, according to the New Education, the implementation of this postulate would lead to a fundamental social change – the education of a new, responsible, just and solidary society, for which the starting point is not so much the formation of children in accordance with the adopted uniform concept of their nature, but the pluralism resulting from dynamic

relationship between the individual psychophysical potential of the individual and the conditions of the educational environment.

An indication of the differences between children and adults, the strangeness of their worlds generating mutual misunderstanding, and the importance of inequality in the relationship between them explains the need to establish a separate law protecting children and their world, a law requiring self-restraint for adults. However, it does not yet explain the measure of its application, how it can be followed, since it cannot be based on knowledge of the child's nature and matters. Thus, we return again to the issue of the basis of credibility of the spokesperson for the world of children, as well as to the issue of moral sensitivity. Should it be assumed, then, that this child, one of the parties, can provide this measure that it can act as a judge in his/her own case, become a legislator of the shape of the relationship? Some of the statements in *The Child's Right to Respect* may lead us to such an anti-pedagogical solution, but saying that "We do not allow children to organize; disdainful, distrustful, unwilling, we simply do not care. Yet, without the participation of experts we won't be successful. And the expert is the child" (Korczak, 1992a, p. 174), he only tells us that just as an adult accepts only his own way of being in the world and works according to his current state and understanding, so the child's point of reference is the right perception, consideration and experiencing of the reality in which he is involved. However, both of them are constantly changing in the course of their own development. "Naively we fear death," writes Korczak, "not realizing that life is but a cycle of dying and reborn moments. A year is but an attempt at understanding eternity for everyday use. A moment lasts as long as a smile or sigh. A mother yearns to bring up her child. She doesn't see this take place because each day it is a different woman who greets the day and bids good night to a different person" (1992a, p. 178).

Considering the variation in the quoted passage related to the continuous development of people, their knowledge, sensitivity, skills and competences, one should ask whose point of view should be represented here? It is worth developing this issue, again reaching beyond *The Child's Right to Respect*.

In the fourth part of the *How to Love a Child* series, Korczak notes his comments on the functioning of a peer jury. This change in his organization introduced by him as the director of the Orphans' Home was one of the experimental elements of self-government of this institution. The jury was obligatory for everyone, both staff and pupils. It convened once a week, five judges were selected to judge fifty cases, and sentences were announced based on a code regulated by the elected Judicial Council. One of Korczak's remarks regarding the court's operation reveals yet another aspect of the problems of inequality, domination and human diversity:

I quickly realized during the first weeks that many petty matters, annoying to the children, creating a disturbance, did not and could not reach the teacher. A teacher who claims that he knows everything that goes on is deliberately

lying. I have satisfied myself that the teacher is no expert on problems affecting children. I have satisfied myself that a teacher's power exceeds his competence. There exists an entire hierarchy among the children in which every older one has the right to humiliate, or at least to ignore a child two years younger than he, that wilfulness is strictly apportioned according to the age of children. And the guardian of that edifice of lawlessness is the teacher (Korczak, 1967, p. 345).

When Korczak took on a role of supervisor, who decides independently about their children's matters, he found it difficult to notice side effects manifested by a hierarchy of interdependence and rules of dominance among children seemingly uniformly and directly subordinated to the will of the educator. Even if, while maintaining a privileged position, he had the opportunity to interfere with the world of children, the world itself managed to hide its tensions and differences from him. Again ignorance stood in the way. It was only the resignation from supremacy, the appointment of a peer court, that allowed Korczak an insight into the reality that had avoided his controlling gaze, although it did not eliminate her problems appearing at various levels.

Just as adopting an adult's point of view as an objective criterion for evaluating action means establishing tyranny, privileging a child's point of view does not tolerate disproportion, does not make his particularism universal, but only introduces a different factor and rules of domination. Shifting accents in the adult-child relationship only changes the person of the tyrant, without eliminating him as a phenomenon that entails the negative effects of abuse. The right to respect is the right of every child – and of all people,⁴ and the obligation imposed on every other human being, adult or not. In this sense, the sentimental preference of the will of the child, which as a specific individual is not a reflection of something like the universal will, is not an appropriate criterion to which we could refer, wanting to respect the general law, on the contrary – allows its depravity, children and their world.

We urge respect for the elders and the experienced, we caution not to argue with or question them. Children have their own experienced elders among them, close at hand – adolescents with their insistent persuasion and pressure.

4 It is important to stress once again the importance of postulating a separate law regarding children. Between adults, the principles of showing respect can and usually are implemented indirectly by other types of cultural, social, legal and political regulations and safeguards, which are far from the equilibrium of social justice, which Korczak advocates (Korczak 1985), as well as susceptible to various shocks and appropriations, examples of which are inequalities in the treatment of women, ethnic, cultural and social minorities, and finally individual people, often taking on organized form of discrimination, exclusion, oppression, persecution or use of force.

Criminal and deranged adults wander about at large; they shove, disrupt, do harm – and they infect. And children on the whole bear joint responsibility for them (because they even give us signals, however faintly, at times). Those few shock public opinion, smudge with conspicuous stains the surface of the child's life. It is they who dictate the routine methods of treatment: keep a tight reign even though it oppresses; be rough even though it hurts, and stern, i.e. brutal (Korczak, 1992a, p. 173).

Korczak recommends kindness, not submission to children. It is against tyranny that the right to respect is directed, the right of the child that in conditions of social inequality, which has significant political consequences, lead to self-limitation of an adult and neutralize the difference enough for dialogue – closeness and trust, through respect for work of cognition, for property, development and its course, for the current hour. While among adults, their respect for each other is already indirectly guaranteed by property giving independence and meaning, by assigning social status, a place in the company, or even forced by institutionalized law, customs, none of these safeguards, even if it somehow covers or concerns children, it is not sufficiently effective in their case and does not absorb the pressure accumulating in the chimeric and opaque architecture of the multiplication, which is created by parents, relatives, school, law enforcement, adults in general (Korczak, 1992a, p. 168–169). In the statement: “The child is a foreigner who doesn't know the language, isn't familiar with the street plan, is ignorant of the laws and customs of the land” (Korczak, 1992a, p. 176), reminiscent of the context of the Hebrew bible, the condition of a lonely newcomer, defenseless against an organized community, stranger in a world in which he has never understood, and finally needing understanding and support, is emphasized.

Torah prohibition: “You shall not oppress a stranger, for you know the feelings of the stranger, having yourselves been strangers in the land of Egypt” (Ex 23:9), repeated in the last book in the amended form of the order: “You too must befriend the stranger, for you were strangers in the land of Egypt” (Dt 10:19), thanks to the figure of a stranger used by Korczak, he corresponds with the content of the child's right to respect, both in its aspect of limiting tyranny, as well as the obligation to care for the well-being of the child. What is important here, in both versions, indicates a justification, which refers to the solidarity of the human race, resulting from the common fate and experience. In the context of the law postulated by Korczak, a trail leads to accepting the memory of childhood experiences as a common denominator, the basis for understanding the condition, intentions, values and experiences of another, but the weaknesses of this type of explanation have already been pointed out. The memory of childhood seems to inhabit us like a difficult deposit. The justification of the biblical commandment, recalling the context of Egyptian slavery, speaks of the stranger's condition in the world he inhabits him and the other as an experience of powerlessness, being subordinate,

his own weakness and fear, a relationship in which he gives up threat and strength despite will. As a universal experience, this is not attributed to a specific culture, historical period, race, age, position, fitness or gender⁵, but – as Korczak shows in *The Child's Right to Respect* – for a long period, starting from the early years of our lives, protection against him depends on the kindness and prudence of those who possess and have strength, and embraces us in the full range of his spectrum, in all spheres of our existence. However, in a world where, as we read, “contemporary life is shaping a powerful brute” (Korczak, 1992a, p. 185), time and again we are exposed and we expose others to this experience, and understanding it as current or potential, in some dimension or aspect still present in our individual lives or available memories of the recent past. We can refer to him by analogy as the basis of universal moral sensitivity – as Korczak does in describing the child's condition and world – trying not to violate the right to respect, the rights of every human being, every being, but having a special meaning for the child to do no harm, but support development.

* * *

The child's right to respect is therefore revealed as a universal right to hospitality, the right of a newcomer to immunity and the freedom of asylum prepared for him. Although each of us can be said to be a stranger, not everyone feels a stranger in their surroundings because of their own separateness. We turn to others and are relieved to be met with a friendly or just permissive reception. Disregard, injury, harm, exclusion, violence, rape, oppression, cruelty close the wounded in the experience of loneliness, but we know how to skillfully avoid them, how to use the forces available to us to properly protect or defend against them, and even if we temporarily succumb, disturbed, we try to assert our rights. Years of practice, maturity, knowledge of things and self-confidence – without them we could act like a stranger in whom our strength and advantages raise anxiety. His support in the form of recognition of his right to respect does not yet determine the supremacy and priority of his reasons, but only does not allow them to be crossed out. Vulnerable to injury, we can be sensitive to the risk of injury to others, protect their freedom. Education for the love of people and the world, a lively bond with existence, respect and joy must avoid alienation, so that man has a chance not to turn away from them towards the idol of strength. In any case, this would be an ideal inscribed in the child's right to respect. The ideal to repeat once again, which derives from the universal principle of respect for another human but recognizes

5 Importantly, the experience of subjective power is always particular and depends on the context of culture, historical period, social and political conditions, sex, race, fitness, status, role, etc. In this sense, Korczak's anthropological diagnosis of the child's condition can be read in the spirit of emancipatory pedagogy as testing the zero level of possible empowerment.

the reason for the significant difference associated with the stages of human life deciding on the source inequality and dependence of children on adults. The child's right to respect sets a demarcation line, beyond which the interference of an adult in another world governed by its own rules risks, due to a lack of insight in it, a violation of the child's way of being and value, which can strain the integrity of his subjectivity, as well as affect developmental disorders. This does not mean that adults are not present or cannot participate in the world of children, and children participate in the world of adults. Because of the interpenetration of these worlds, we need the right to respect. It means respecting otherness. However, one of these parties is privileged because of their property, qualifications, knowledge or power of influence, and their way of being and values are, at least potentially, socially secured. The child's right to a specific, specific, separate right results from the need to strengthen the relative weakness of his condition in a world ruled by adults, guarantee asylum until the potential equalizing his chances with other people is reached. By safeguarding against abuse, by giving it status, it makes a child a social subject and a party in activities undertaken with him and towards him. In other words, the universal law of respect protects people from the tyranny of strength and threats, the child's right to respect from adult tyranny.

In a well-known painting *Tobias and the Angel* by Andrei del Verrocchia, whose parts were probably painted by his eminent apprentice, Leonardo da Vinci, ahead of the boy carrying the fish a bit, which is to be used for medicine for his father, the archangel subtly and caringly holds a common companion staring at his benevolent face wandering through unknown surroundings. It would seem that the dance step of the God's envoy gracefully lifts his Renaissance robe with his slim hand in combination with the boy's usual, somewhat heavy gait, it gives the impression of a contrast between exemplary perfection and lack of practice. *The landscape with Tobiasz* by Jacek Malczewski presents the same couple seen from afar as they traverse the ravine, walking between equally plowed furrows of fields. This time Tobias, supporting the fat fish thrown over his shoulder, follows the path ahead. His guardian, almost half, whose identity is betrayed by impressive wings, leading the boy, persistently follows him. *The landscape with Tobiasz* by Jacek Malczewski presents the same couple seen from afar as they traverse the ravine, walking between equally plowed furrows of fields. This time Tobias, carrying the fat fish arched over his shoulder, continues along the path. His guardian, almost twice as tall as Tobias, whose identity is revealed by impressive wings, leading the boy, persistently follows him. Two performances, two pedagogies.

References

- Korczak, J. (1967). *How to Love a Child*. In J. Korczak, *Selected Works*. Warsaw: Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw.

- Korczak, J. (1985). *Szkoła życia*. In J. Korczak, *Pisma wybrane*, vol. 3 (pp. 61–199). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1992a). *The Child's Right to Respect*. In J. Korczak, *When I Am Little Again and The Child's Right to Respect*, transl. E.R. Kulawiec. Lanham, New York, London: University Press of America.
- Korczak, J. (1992b). *When I Am Little Again*. In J. Korczak, *When I Am Little Again and The Child's Right to Respect*, transl. E.R. Kulawiec. Lanham, New York, London: University Press of America.

POSTULAT I UZASADNIENIE KORCZAKOWSKIEGO PRAWA DZIECKA DO SZACUNKU. SZKIC Z DEONTOLOGII PEDAGOGICZNEJ I PEDAGOGII AZYLU

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest prześledzenie zaproponowanego przez Janusza Korczaka w znanym tekście "Prawo dziecka do szacunku" etycznego uzasadnienia normy szacunku wobec dzieci, pozostających w szczególnej sytuacji społecznej. Uznanie i właściwe stosowanie owej normy wymaga rozpoznania i zrozumienia jej podstaw.

Słowa kluczowe: szacunek; przemoc; nierówność społeczna, deontologia pedagogiczna, samoograniczenie.

PIOTR MAGIER*

Lublin, Poland

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-9977-5214>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 16.11.2019

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.17

META-SUBJECT RESEARCH IN POLISH PEDAGOGY. INTRODUCTION TO THE SUBJECT MATTER

Abstract: The article is introductory, elementary. Its purpose is problem analysis of selected aspects of the achievements of pedagogy in the field of meta-subject research. It addresses issues related to the genesis of meta-subject research, its definition, typologization, function and criticism.

Keywords: meta-subject research; pedagogy; genesis of meta-subject research; types of meta-subject research; functions of meta-subject research.

Introduction

The subject of the article is the achievements of Polish pedagogy in the field of meta-subject research. The purpose of the analysis is to determine the specifics of the metapedagogical approach in the field of genesis, how to build theoretical explorations and undertaken research problems. The author answers the following questions: (1) what is the genesis of meta-subject research in Polish pedagogy? (2) how have the studies developed so far? (3) how are the studies defined and typologized? (4) what functions are assigned to them? and (5) what specific methodological problems arise in research conducted at the meta level?

The present article is problem-oriented. It means that its content presents methodological aspects of the issue. However, some historical data illustrating the environmental background of this issue has also been included.

The author's research process can be described as analytical. The professional literature was the source for his interpretation of the concepts and theses. However, only Polish research data has been taken into consideration.

The study presented here does not aspire to exhaust the topic or to provide a systemic explanation of the specifics of Polish meta-subject research in pedagogy.

* PhD habil. Piotr Magier, the John Paul II Catholic University of Lublin, Poland, Faculty of Social Sciences; e-mail: piotr.magier@kul.lublin.pl.

According to the title, the intention of the author is to prepare the foundation for further analysis that seems worth continuing. Concepts discussed in this article have been presented in more detail in a separate publication (Magier, 2019).

Since this article is published in English, I hope that it will provide an inspiration for both foreign and Polish scientists interested not only in Polish pedagogy, but also in meta-subject research. This text may pose some challenges because it does not refer directly to education, but to less known, underlying issues. Despite the fact that the subject matter of meta-subjects belongs to the core of contemporary pedagogical knowledge, determining its nature causes considerable problems, and metapedagogical research remains unidentified.

The origin of meta-subject research

Contemporary meta-subject research conducted in the area of Polish pedagogy is based on two sources. The first is philosophy, and the other is the methodology of pedagogical research. It seems that the methodological reflection conducted in the field of philosophy precedes its pedagogical counterpart and is a source for metapedagogical considerations. Undoubtedly, its level is also more advanced. The genesis of pedagogical meta-subject research is associated with the process of crystallizing its autonomy as a separate humanistic discipline.

Meta-subject research in philosophy

The beginnings of meta-subject research can be traced back to the dawn of philosophy. During the period of Ancient Greece it was conducted along with subject research. The meta-subject research was not defined by a separate name and was of elementary nature. It studied characteristics of philosophy: distinguishing philosophical knowledge from other types of knowledge (poetry, religion, tradition), determining the essence of human cognition and philosophy-specific research methods with its structure (Rembierz, 2011).

In the Middle Ages, meta-subject research appeared in the form of epistemological and methodological reflections. Their special case was the axial problem for scholasticism of the relation between rational knowledge (philosophy) and revealed knowledge (Judeo-Christian revelation) (Zięba, 2014).

The dynamic development of meta-subject research can be observed at the turn of the 19th and 20th centuries. During this time many disciplines chose science as their subject of research. Meta-geometry, meta-mathematics, meta-ethics and meta-logic were developed, among others. In the 1940s, Morris Lazerowitz promoted the term 'metaphilosophy', while Kazimierz Ajdukiewicz introduced the term 'meta-science' (*metanauka*) into scientific terminology, which was later popularized by Gerard Radnitzky in the 1970s as the English term metascience (Woleński, 2011; Jusiak, 2006).

The naturalistic model of doing science remains an important determinant of the discussion on the meta-subject perspective. This discussion was initiated by a positivist critique of any type of science other than natural science (e.g. theological, philosophical, humanistic), which resulted in the reflection and defense of the scientific status of non-empirical sciences. Wilhelm Dilthey is considered the initiator of this defense (Kamiński, 1992). It was also important for the development of pedagogical methodology.

The environment of Polish philosophers actively participated in promoting meta-subject research. Already in early 20th century it was the subject of the interest for representatives of the so-called Lviv-Warsaw School of (Analytical) Philosophy. The product of their work is the development of meta-subject and science research after the Second World War. Such research was carried out at universities in Warsaw, Wrocław, Poznań and Lublin (Bronk & Majdański, 2010).

The meta-subject research conducted by representatives and persons associated with the Lviv-Warsaw School was not limited to philosophical and methodological issues. They also undertook psychological analyses of scientific and, more specifically, philosophical knowledge. After World War I, Józef Pieter studied the psychological foundations of philosophy, developing the humanistic type of meta-subject research (Rembierz, 2011).

In simple terms, it can be said that in Polish pedagogy two models of conducting meta-subject research related to philosophical problems have emerged. One of models was based on systemic analyses that were conducted at the interface of pedagogy and philosophy (especially Neo-thomism) as well as pedagogy and ideology (Marxism). The other model is science and methodological research (Śliwerski, 2007).

Neo-thomists took a systemic approach to studying pedagogy. This approach was characterized by maximalism, or the universalization of the position presented and the critical attitude towards other theoretical proposals. Pedagogy is included in them as a science with close historical and content connections with philosophy. It is understood either as part of philosophy (Jacek Woroniecki) or as a science based on the achievements of philosophy (Mieczysław A. Krąpiec, Mieczysław Gogacz, Andrzej Maryniarczyk, Henryk Kiereś, Barbara Kiereś). Pedagogy understood as applied philosophy (ethics) is to protect itself against the loss of uniqueness that results from the naturalistic critique of normativeness and postulation of science. Currently the autonomy of pedagogy based on its empirical nature is allowed, subject to the verification of the human development and education models existing within pedagogy in relation to the criteria of realistic anthropology (adequate anthropology, category of anthropological error) (Horowski, 2015; Magier, 2010).

The relationship between Marxism and pedagogy (particularly intense during the Polish People's Republic) resulted in the creation of Marxist pedagogy, represented by Heliodor Muszyński and Miron Krawczyk. This pedagogy was practiced in accordance with the positivist paradigm. The starting point was an empirical

study of educational phenomena and processes. They were generalized as part of a critically practiced theory of education, in which Marxist ideology was the source of normativity (Śliwerski, 2007; Hejnicka-Bezwińska, 2008).

Nowadays, apart from the metapedagogical research related to philosophy, similar research is also being developed in cooperation with other humanities. The subject of the analyses indicates the relationships between research issues, language, research methods, theoretical assumptions of pedagogy and auxiliary or basic sciences. It is specifically concerned with psychology and sociology whose relationship with pedagogy is systemic (Nowak, 2008).

Pedagogical analyses, which arise in the context of science and methodology of cognition, have a different character. They are performed by such scientists as Andrzej Bronk, Stefan Sarnowski, Agnieszka Salamucha and Monika Walczak. Unlike the theoretical, maximalistic and postulative nature of the Neo-thomists' metapedagogical theses, these analyses described and explained methodologically with external and internal elements (criteria of autonomy) of pedagogy.

External elements refer to the social, cultural and administrative aspect of the functioning of pedagogy. They do not describe its methodological essence (nature), but only define aspects that answer the question whether a particular type of knowledge is considered to be scientific within a given social and legal system. They include specific issues, such as names, scientists, administrative units, achievements, history, and social demand for a specific type of research (Bronk, 2003).

Internal elements relate to the aspect of essence. They determine the nature of a particular science, but their description is not clear-cut, it is the subject of discussion and controversy. They include the subject of research, issues, structure, language, research methods, objectives, output data and initial assumptions. Comments formulated in these areas form the basis for determining its cognitively valuable aspects as well as methodological weaknesses (Bronk, 2003). In this approach, the relationship of pedagogy with other sciences or theories is also the subject of analysis.

Meta-subject research in pedagogy

Despite the fact that meta-subject research seems to be specific to philosophy, its genetic presence is also clearly marked in pedagogy. The beginnings of Polish metapedagogical analysis can be traced long before the constitution of pedagogy as an independent scientific discipline. The reflection of this type is already clearly present in the works of Jan Amos Comenius, as well as the activities of such institutions as the Commission of National Education.

Apart from educational content, J. A. Comenius' works also included science projects used to generate science conducive to teaching *omnes, omnia et omnino* (everyone about everything and in depth). Comenius characterized the basic aspects of the scientific functioning of pedagogy. He included goals, methods and language

(definitions) of pedagogy. In addition, he studied theoretical grounding, and more precisely the pedagogy-based opportunity and necessity of education (Kot, 1996).

The decisions adopted by the Commission of National Education took a different, though equally innovative approach. They did not care about the theoretical aspect but referred to the practical functioning of teacher studies. They defined some elements of their administrative autonomy. It was primarily about introducing the requirement of university teacher pedagogy studies, and thus isolating teachers as a separate identity (Kot, 1996).

However, Johann F. Herbart's lifework is crucial to meta-subject reflection in pedagogy¹. In the administrative, socio-cultural and methodological aspects, this author contributed to the rise of pedagogy as a university discipline. Herbart earned the first postdoctoral degree in pedagogy, which he defended at the University of Göttingen in 1806. In addition, he created the first institution of teacher education, where pedagogy was studied and practiced. He conducted a seminary of pedagogy at the University of Königsberg. He also published the first pedagogy textbook – *The science of education, its general principles deduced from its aim*, in which he presented the original model of the structure of pedagogy as practical knowledge (Nowak, 1999; Stępkowski, 2008).

The dynamic development of meta-subject research in pedagogy took place after 1918 when Poland regained independence and the higher education system was being revived. Meta-subject issues were included in the curriculum of pedagogical studies preparing future teachers. Proposals for meta-subjective concepts included the general pedagogy of such theorists as Antoni Danysz, Sergiusz Hessen, Zygmunt Kukulski, Zygmunt Mysłakowski, Andrzej Niesiołowski, Stefan Kunowski, Henryk Rowid, Kazimierz Sośnicki (Nowak, 1999; Kostkiewicz, 2017).

After the Second World War, meta-subject issues were also present in Polish pedagogy. Despite the fact that socialist authorities were reluctant to think philosophically and hampered the practice of philosophical pedagogy, including general pedagogy, some authors of this period conducted research on contemporary pedagogical trends and directions, as well as pedagogical methodology.

The renaissance of the above-mentioned meta-subject studies took place after 1989, when the positivist-Marxist paradigm of practicing pedagogy was replaced by the poly- or multi-paradigmatic approach. It generated typical for those times, meta-subjective problems, typical of those times. They included the identity of pedagogy, its dependence on ideology and worldview, the relationship of theory to practice, methodological status (Kwieciński, 1993; Nowak, 1996, Śliwerski, 2007).

Nowadays, meta-subject research in the field of pedagogy is becoming more and more popular. What is interesting is the fact that it is not anonymous research

¹ Although it is difficult to call Herbart a Polish educator, the impact he had on Polish pedagogy (as well as the University of Königsberg where he worked) allows him to be included in the text on Polish meta-subject research (Milerski, 2005).

with no specific label, e.g. “metapedagogy”, but a clearly defined and identifiable assignment within this range of scientific interests. “Metapedagogy”, “metatheory of education”, “discourse of metatheoretic in pedagogy” are the labels that frequent pedagogical literature. These studies concern the methodological status of pedagogy, its theoretical foundations, comparative analyses of contemporary trends and the concept of education (Śliwerski, 2019).

Defining and typologizing meta-subject research

Meta-subject studies are defined differently. The proposal of the masters of meta-subject research in the philosophy of M. Lazerowitz and K. Ajdukiewicz, the masters of meta-subject research in philosophy, proposed that the object of this research be science (*en bloc*) or selected particular sciences. The name meta-science means science of the science. Therefore, meta-subject research does not concern specific phenomena, processes, facts or natural and cultural conditions, but refers to science itself (Gutowski & Szubka, 1997; Woleński, 2011).

The problem, however, is how to define scientific research. It can be conducted as philosophical (formal) or humanistic research, i.e. relating to the history of science or its substantive aspects, such as mental, social, cultural, economic and finally educational (Kamiński, 1992).

What is more, meta-subject research can be conducted as part of separate, autonomous sciences (e.g. philosophy of science, theory of science, methodology of science, psychology of science, sociology of science, etc.) or constitute an aspect (part) of research conducted in the subject (particular) sciences. Answers to questions about the methodological characteristics of a certain science can be provided not only from the perspective of separate meta-sciences, but also by the scientists who reflect on the scientific activity they conduct. The importance of both approaches is unique. The first of them sets standards for this type of research and indicates the general regularities to which science is subjected. Research from the perspective of particular sciences, on the other hand, provides a more detailed content and standards developed at the general level. Their cognitive value relates to the research uniqueness of individual subject sciences (Jakiel, 2015).

Differences in conducting meta-subject research also result from typology. The studies can be conducted as methodological studies or as meta-theoretical studies. The first approach is about the characteristics of the subject of research, research issues, language, research methods and structure, results, name. In the other approach, meta-subject research refers to the theoretical foundations of pedagogy. It includes a description and explanation of metaphysical, epistemological, anthropological, ethical, social, psychological and biological foundations of pedagogical theories (Kostkiewicz, 2017).

Difficulties in defining meta-subject research are also generated by inconsistent terminologies. In addition to the term “meta-subject research” or “meta-subject

science” used so far in this text, such names as “meta-theoretical research”, “meta-science”, “science” and “methodology” are also used. It is by no means easy to define their concepts and, as a consequence, the scopere relationships between them. Even the experts in meta-subject research do not agree on the functioning solutions, ultimately leaving the issue of the convention adopted in a given environment or limiting the existence of various approaches (Ajdukiewicz, 2006; Bronk & Majdański, 2010; Magier, 2019).

Functions of meta-subject research

Defining and typologizing meta-subject research is equally challenging as identification of its function of meta-subject research. It is not difficult to indicate the importance and functions of subject sciences, especially the specific ones, which, thanks to the fact that they are often applied sciences are used to transform reality and improve the conditions of human life. Things are much worse with meta-subject sciences. We will struggle to indicate their direct impact on nature, culture and society. The results of research conducted in these areas do not (at least directly) transform the environment, but they are invaluable for understanding and performing science (Materne, 2001).

Meta-subjective sciences, like other sciences, perform cognitive and practical functions. They describe and explain science and also serve to assess the correctness of research procedures. They also postulate proper ways of conducting research and structuring scientific knowledge. Cognitive functions are, of course, basic for any science. However, in the case of meta-subject sciences, it is difficult to directly notice their practical functions. However, this is not a major problem in subject sciences.

The practical functions of sciences cultivated at the meta level can be reduced to the critical, verifying, ordering, identity and course of study. The critical and verifying functions refer to the reliability of scientific statements, the correctness of how they are justified and the accuracy of scientific research procedures (Bronk, 2003). The implementation of these functions stems from methodical skepticism that suggests caution towards the credibility of scientific knowledge. The variety of concepts functioning in science, especially in the humanities, makes us take them with a pinch of salt and reconsider their validity (truthfulness). It is not about skepticism or even agnosticism, identified with the negation of any scientific knowledge. Methodical skepticism is in the opposition to these attitudes and a naive belief in the validity of theses, only because they are collocated with the term “scientific” (Danysz, 1918).

The critical and verifying function of meta-subject research is particularly important in relation to the humanities. The point is that humanistic knowledge contains a number of premises that are not subject to empirical assessment (neither verification nor falsification). These are postulates, normative statements, and those that are advanced deductively. Their coherence can raise doubts, and the functions

they perform are not clear (the cognitive and practical functions of scientific statements and categories are mixed). As a result, the humanities are sometimes seen as the biggest threat to the rationality of science (Bronk, 2003).

The value of the ordering and identity functions of meta-subject research is particularly evident in relation to similar sciences. Especially in the humanities, sciences are hard to tell apart. This dilemma is clearly about pedagogy that has a lot in common with psychology or sociology.

Its reference to the aspect of scientific language is a specific case of implementing the ordering function of science. The terminological mess that prevails in the humanities seems impossible to control. Humanists often do not respect the postulate of terminological precision. They coin their own neologisms that do not respect the terminological traditions of specific science or introduce new terminologies, oftentimes borrowings from foreign languages (mostly English) (Bronk, 2003).

As a result, knowledge of the principles and nature of science (or a particular scientific discipline) is the basis for propaedeutical activities. Although detailed problems are not explained in their scope, they provide the basis for understanding what a particular science is and how to do it properly, which seems valuable for upcoming scientists (Bronk & Majadański, 2010).

Detailed problems with the implementation of meta-subject research

Conducting meta-subject research is accompanied by important discussions. This type of research is not always accepted and sometimes it is hard to justify its purpose. The main arguments against the studies include ambiguous definitions, the ostensible problems, and their normativity.

Problems with defining meta-subject research do not only relate to the multitude of definitions and the lack of consensus on the terminology and concepts used, although these issues are also relevant. Definitions used not always based on existing achievements but generated based on the author's intuitions are of much bigger concern. It happens that research in pedagogy does not always take into account the previous research in philosophy. It is not only about the achieved cognitive results, but also about the already indicated issues and functioning discussions. Knowledge of this type protects against both the sterility of conducted research (the so-called open-door balancing) and cognitive naivety (Bronk, 2005).

The allegation of meta-theoretical problems being cognitively ostensible is equally important. Meta-sciences are accused of inhibiting cognitive progress by replacing real research questions with methodological and theoretical self-reflections. This allegation is particularly clearly formulated in the field of applied sciences, including pedagogy. Theoretical and metatheoretical reflections are considered to be cognitively and practically pale, and sharing them is a waste of time and energy of researchers (Jakiel, 2015).

The last group of accusations against metasciences relates to their normative nature. The sciences not only describe and explain science but formulate assessments, norms and postulates. Ultimately, they determine the correctness or incorrectness of science, and set its standards (Jakiel, 2015).

The normative and postulated nature of meta-subject sciences conflicts with the naturalistic critique of the normativity of science. It is culturally (mainly postmodern) conditioned by aversion to evaluation. What is more, it introduces the problem of the justification of science-bound norms and postulates. Solutions adopted in this area are not treated as universal, but as one of many possible forms of doing science (Hejnicka-Bezwińska, 2008).

Conclusion

Meta-subject research is an important element of modern science. It is an irreplaceable aspect of description, explanation and assessment of the correctness of research and scientific knowledge. Despite the fact that it does not directly solve any subject-related problems, it conditions the reliability and development of science.

In pedagogy, meta-subject research is of utmost importance. Although this type of reflection is sometimes marginalized, it is nevertheless necessary to determine the scientific status of pedagogy, and thus to support its aspiration for autonomy. This is all the more important because pedagogy, like other humanities, faces recurring criticism about the specificity of its scientific character. In this context, meta-subject reflection seems to be irreplaceable, because thanks to analyses conducted at the meta level, one can answer questions related to the characteristics of the subject of research, goals, language, research methods or the structure of pedagogy. In it, the theoretical foundations of pedagogy are also determined.

It is impossible to ignore the importance of meta-subject research in pedagogy also because of the rich traditions. Although meta-scientific achievements of Polish science are substantial, they remain largely unknown. This applies to both philosophy and pedagogy. It shows both a lack of knowledge in this area and the infatuation of native scientists with foreign scientific discourses, which often causes ignorance towards our own achievements.²

This text merely introduces the issue of metapedagogy. The presented analyses are necessarily fragmentary and incomplete. Undoubtedly, they require further research and additions. It seems that significant methodological and meta-theoretical

2 "As for tradition, (together with the outbreak of independence) mathematical logic exploded in Poland before the war. With it somehow – or within the logic of the broad sense – semiotic-methodological and epistemological issues developed. An [...] opinion was created (H. Scholz) about Poland as a country of 'beautiful and honorable traditions' in the field of logic. It would be something extremely irrational not to prolong this tradition." (Bronk & Majdański, 2010, p. 18).

achievements earned at many Polish universities are worth recalling. The author hopes that he managed to encourage readers to study these achievements.

References

- Ajdukiewicz, K. (2006). *Metodologia i metanauka*. In K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, vol. 2 (pp. 117–126). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bronk, A. (2003). Czy pedagogika jest nauką autonomiczną? In M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (Eds.), *W trosce o integralne wychowanie* (pp. 47–76). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bronk, A., & Majdański, S. (2010). Metodologia nauk: jej zadania i potrzeby wczoraj i dziś. In M. Walczak (Ed.), *Metodologia: tradycja i perspektywy* (pp. 9–20). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bronk, A. (2005). Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne. In P. Dehnel, P. Gutowski (Eds.), *Filozofia a pedagogika. Szkice i studia* (pp. 9–27). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Danysz, A. (1918). *O kształceniu*. Lwów: Wydawnictwo Macierzy Polskiej.
- Gutowski, P., & Szubka, T. (1997). Metafilozofia. In J. Herbut (Ed.), *Leksykon filozofii klasycznej* (pp. 352–354). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jakiel, R. (2015). Kilka uwag o naukowej refleksji wyższego rzędu. *Tekstoteka Filozoficzna*, 4(3), 6–13.
- Jusiak, J. (2006). Metafilozofia. In A. Maryniarczyk (Ed.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, vol. 7 (pp. 83–90). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kamiński, S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania*, vol. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kostkiewicz, J. (2017). Wprowadzenie. Zarys pedagogiki ogólnej Andrzeja Niesiołowskiego – o koncepcji i jej rękopisie powstałym w niemieckich oflagach. In A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej: rękopisy z oflagu* (pp. 13–71). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. In Z. Kwieciński & L. Witkowski (Eds.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (pp. 7–24). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Magier, P. (2010). Koncepcja pedagogiki klasycznej. *Roczniki Pedagogiczne*, 2(38), 41–52.

- Magier, P. (2019). *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Materne, J. (2001). Pedagogika ogólna a ogólna nauka o wychowaniu. In A. Bogaj (Ed.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe i poznawcze* (pp. 124–135). Warszawa-Kielce: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie.
- Milerski, B. (2005). Pedagogika protestancka. In T. Pilch (Ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 4 (pp. 206–220). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Rembierz, M. (2011). Metamorfozy metafizologii. In M. Woźniczka (Ed.), *Metafizologia: nieporozumienie czy szansa filozofii?* (pp. 129–174). Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Stępkowski, D. (2008). Między pedagogiką a filozofią Herbarta. *Roczniki Nauk Społecznych. Zeszyt 2 - Pedagogika*, 36(2), 75–97.
- Śliwerski, B. (2007). Istota i przedmiot badań teorii wychowania. In Z. Kwieciński & B. Śliwerski (Eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, vol. 2 (pp. 14–27). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski, B. (2019). Pedagogika jako nauka. In Z. Kwieciński & B. Śliwerski (Eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (pp. 13–39). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woleński, J. (2011). Metafizologia a filozofia. In M. Woźniczka (Ed.), *Metafizologia: nieporozumienie czy szansa filozofii?* (pp. 15–30). Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Zięba, W. (2014). Spory wokół metafizologii. *Sofia*, 14(2), 211–222.

BADANIA METAPRZEDMIOTOWE W POLSKIEJ PEDAGOGICE. WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ

Streszczenie: Artykuł ma charakter wprowadzający, elementarny. Jego celem jest problemowa analiza wybranych aspektów dorobku pedagogiki w zakresie badań metaprzmiotowych. Poruszone w nim zostały zagadnienia dotyczące genezy badań metaprzmiotowych, ich definiowania, typologizacji, funkcji oraz krytyki.

Słowa kluczowe: badania metaprzmiotowe, pedagogika, geneza badań metaprzmiotowych, typy badań metaprzmiotowych, funkcje badań metaprzmiotowych.

ANNA H. FIDELUS*

Warsaw, Poland

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0001-8110-4706>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 16.12.2019

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.18

INTEGRATING EX-PRISONERS IN THE LOCAL COMMUNITY

Abstract: This article draws attention to solutions aimed at supporting convicts after they serve their time in prison. The basic thesis, argued and confirmed is the belief that work with former prisoners should be characterized by the integration of activities of many institutions, undertaken on the basis of a society functioning in a specific social environment. In theory it can be assumed that the resocialization process carried out in a penitentiary should be effective enough for the person leaving this institution to be prepared to live in a free environment and function in accordance with social, moral and legal norms. Unfortunately, this is not always the case. The concrete evidence and statistical data indicate a significant number of persons relapsing into crime.

Keywords: social re-adaptation; resocialization; redistribution and recognition policy; local environment.

Introduction

It would seem that in the current social reality characterized by the rapid flow of messages, the presence of various information channels, the situation of each person, regardless of their past, cannot be overlooked. Unfortunately, such beliefs are not confirmed by solid data. Both in a group of children and adolescents,¹ as well as adults, the number of people feeling lost, experiencing depressive states, escaping to the margins of social life is increasing. Considering the aforementioned issues that characterize the general public, it can be assumed that in the case of former prisoners living free, among people experiencing various existential problems, is

* PhD habil. Anna H. Fidelus, the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: a.fidelus@uksw.edu.pl.

¹ The PISA 2018 report showed that Polish students at school do not feel safe, in the level of satisfaction with learning, resistance to failure and a sense of belonging they occupy third place from the end. And school violence is the greatest problem.

even more challenging. Theoretically, it is assumed that the resocialization services in penitentiary centers should successfully prepare a person leaving this institution to live in a free environment and operate in accordance with social, moral and legal norms. Unfortunately, this is not always the case. The concrete evidence and statistical data indicate a significant number of persons relapsing into crime. For example, in the years 2009-2015 the ratio of repeat offenders (Ministry of Justice, 2017, p. 6) (defined in Article 64 § 1 and 2 of the Penal Code) in relation to the total number of convicted adults with sentences in force – in 2009 increased by 3.5%, and in 2015 by 5.6% (Ministry of Justice, 2017, p. 3). From the total number of 373 542 formerly convicted adults in 2011, 95 248 committed a crime again in the following 5 years, representing 25.5% of all convicts. The largest number of people who relapsed into crime in the period 2011-2015 among the initially convicted, were sentenced to unconditional imprisonment – 33.7% and the penalty of conditional sentence – 32.7%. Of the 49 797 people who left prison or custody in 2011, 40.1% (i.e., 19 973) committed a crime again within 5 years (Ministry of Justice, 2017, p. 3). Equally worrying is the data showing that in about 50% of the cases of persons committing a crime after leaving the penitentiary institution, they did so immediately in the first year after serving their time (Ministry of Justice, 2017, p. 3).

Certainly, this situation requires a constant reflection, and above all systemic changes that will not only eliminate the opportunities for repeat offences, but will also support former prisoners after they serve their time. The research conducted by Fidelus (2012) shows that people who leave prison experience evident problems with adapting to living free. The difficulties arise from multiple sources. One of them are the conditions inmates have to exist in a restricted institution. It is typical for convicts to develop appropriate adaptation mechanisms that facilitate life in prison (Goffman, 2011). The prisoners returning to live free use techniques developed in isolation, which often hinders their positive functioning. Problems after leaving prison can also result from the lack of effective actions taken in a prison, appropriate solutions in an open environment, etc. Diagnosing the difficulties has been the subject of many scientific studies. Both scientists and practitioners functioning in the field of penitentiary assistance have a smaller or greater knowledge in this area. However, there is clearly a need for further analysis to develop more effective solutions in the area of support services provided to former prisoners. This article focuses on solutions aimed at supporting convicts after they leave the prison. The basic thesis, argued and confirmed is the belief that working with former prisoners should be characterized by the integration of activities of many institutions, undertaken on the basis of a society functioning in a specific social environment.

From socialization to social re-adaptation

From the earliest times, problems with the process and conditions of the socialization have aroused the focus and care of societies that are interested in the proper,

socialization process of their members according to the principles and norms. The fate of a given community, state, and all humanity depends on every representative of social life. In the case of people who did not succeed in the process of primary socialization – solutions referred to as resocialization, i.e. those related to secondary socialization, are analyzed, designed and implemented. Within the determinants of the process of the social rehabilitation of persons who have been incarcerated, issues most often referred to as factors of social re-adaptation are considered (Bałandynowicz, 1993, Ambrozik & Kieszkowska, 2012). They are most often analyzed in the context of solutions taken in an open environment, including activities conducive to social adaptation of convicts at large.

Adaptation to social conditions characteristic of a particular environment is a long-term process. This process depends on many factors related to both the person - participant in the process of social adaptation, as well as the environment – the environment in which this process takes place. Characteristic regularities related to the process of social adaptation can also be applied to the participants of the process of re-adaptation, i.e. to those people that have been involved in the process of primary social adaptation that did not follow the rules, norms or norms specific to a given society (e.g. stay in isolation) and disturbed the proper course of the process of social adaptation. Strengthening actions should be taken against this group of people, particularly targeting at a specific person that is socially maladapted, referred to as re-adaptive. The statement in the previous sentence about ‘undertaking strengthening actions directed at a specific person’ suggests that the struggles were based solely on external actions. This is obviously a misinterpretation, because the conditions for the success of positive social re-adaptation should be sought in a much broader spectrum of activities. It should be noted that the essence of external solutions is to reach individual beliefs and feelings of the person participating in the process of social re-adaptation, in order to maximize their stimulation and strengthening, towards undertaking such behaviors that would allow and favor social re-adaptation. The assumption put forward in the previous sentence about the need for reaching the internal sphere of man, as a basis, even a guarantee of a positive course of the process of social adaptation, poses huge challenges both for people adapting to new living conditions, for people working with this group of people, as well as for social environment in which a specific person adapts to live in specific social conditions. The greater the task is even more overwhelming the participants of the process of social re-adaptation are persons with a criminal past and a imprisonment.

A support system for prisoners based on a policy of redistribution and recognition

Determinants of the process of social re-adaptation of convicts can be analyzed through the prism of the integrated policy of “redistribution and discretion”.

By recalling Nancy Fraser whose theory proposes a two-dimensional concept of justice, including redistribution and recognition, we should emphasize that the combination of the two lines of action will help convicts return to life in a free environment. Redistribution is an action taken in response to economic injustice, while recognition acts against cultural injustice. The group of people with a criminal past is a bivalent community, subjected to both economic and cultural injustice.

First of all, the arguments for the need to take actions in the area of economic injustice will be considered. People with a criminal past are mostly characterized by a lack of education by skills that only allow them to perform activities for which there is no demand in the modern economy. They are people who were victims of economic injustice as children. Staying in care and education or resocialization institutions is not beneficial to their charge. Lowered educational requirements further strengthen their belief that they are “worse”, which increases their low self-esteem. Faulty systemic solutions of the state that do not generally provide equal “capacity to act” (termed by Amartya Sen) will not be analyzed in detail here. The state’s strategy, which would limit social injustice, could be political and economic reconstruction. In its area, redistribution of income, transformation of economic structures, the educational system, care, social assistance, etc. should be included. I believe that redistributive actions should be characterized by a transformative approach (reconstruction of the basic generating principles, aimed at repairing the inequality of social relations) as opposed to affirmative remedies (repairing the unequal results of social relations without disturbing the basic principles themselves). In contemporary systemic activities directed at a group of former prisoners, an affirmative approach is being applied. It comes down to post-penitentiary assistance, programs in the area of social welfare, i.e. benefits, ad hoc assistance, organization of lodging houses, etc. affirmative redistribution - unfortunately, deepening the antagonistic relationship with convicts. People who are provided with affirmative help feel stigmatized, get used to the situation of a person in need, experience the consequences of symbolic violence. Transformative countermeasures “reduce social inequality, but without creating stigmatized classes of people at risk of being seen as beneficiaries of a special class”, include “[...] universalistic social welfare programs, highly progressive taxes, macroeconomic policies to ensure full employment, a large non-market public sector, significant public and/or collective ownership, and democratic decision making on basic socio-economic priorities. They try to secure employment for everyone, and at the same time break the link between primary consumption and employment” (Fraser, 2006, p. 1142). However, negative consequences of solutions typical of the welfare state are noticed. It is confirmed by the results of studies that showed a correlation of negative tendencies in the process of social re-adaptation with the attitude of passivity, the withdrawal of those convicts who, after leaving prison, operated in situations characterized solely by free-lunch type of distribution and by imposing their specific activities (Fidelus, 2012). Anthony Giddens noticed that

“social dependence is a real deal, not a myth conjured up in the heads of the right-wing politicians – examples can be multiplied” (2009, p. 250).

Returning to the second level of injustice – the cultural level – attention should be paid to specific representations, interpretations and stereotypical perception of prisoners rooted in the society. People with a criminal past live mostly on the margins of social life (regardless of their current situation and behavior), they are depreciated in the environment, humiliated, neglected, even overlooked in social life. The confirmation of this statement is visible in the results of research in the area of social attitudes towards former prisoners.

A lack of appropriate measures in the field of economic disparities certainly deepens and strengthens cultural gaps. However, it should be emphasized that actions only in the sphere of economic inequalities, even those of a transformative nature, will not automatically eliminate cultural injustice. There should be efforts to apply remedies that strengthen the recognition. In the case of a group of convicts, the media have a significant role to play. Biased communication certainly does not favor the recognition policy. People most often learn and watch criminal behavior, stereotypical images of prisoners, showing them as primitive, ruthless, and worse people. The participation of people representing this group is minimized in various types of activities and social events. The research results clearly show the longing of former prisoners for participating in various types of local activities.

Discretionary activities help minimize or even eliminate the consequences of economic injustice. A man who is valued and respected in society will get a job faster than a person who is marginalized in social life. The relationships work in both directions, especially in modern times where the value of money dominates. People whose economic position is higher than those who live in poverty are more respected and recognized. Emphasizing the role of solutions of a discretionary nature addressed to former prisoners, one should also emphasize the need for taking into account and use the reflectiveness of convicts themselves. Despite their criminal past, they are people with a specific potential that should be noticed, discovered and, above all, utilized. Once we know former prisoners better it may turn out that people from outside the criminal environment can also learn a lot from them.

In conclusion, the process of social re-adaptation of convicts should include both redistributive and discretionary measures. Because they complement each other, they improve the situation of this group of people.

Solutions to support convicts in an open environment – practical recommendations

In recent years, there have been many changes in the scope of the modification of legal provisions, conducive to expanding the offer of rehabilitation activities addressed to prisoners, former prisoners and their families. A wider range of options

are implemented both by state institutions and by non-governmental organizations. The scope of activities carried out by non-governmental institutions for convicts is significant. Undoubtedly, they facilitate the convicts to return to society and bode well for their future as free people. However, next to these positive images, there are some areas that need immediate modifications. A lack of coordination and coherence of interactions between the government and non-government institutions is an important problem in the area of post-penitentiary solutions. The direct implementers of projects that prepare and strengthen the positive course of the social re-adaptation process are prisons and custodies, probation court service, social assistance organizational units, labor market institutions, churches and a variety of non-governmental organizations that statutorily deal with supporting people at risk of social exclusion. However, there is no harmonization of activities carried out by individual units. Very often, the same people receive overlapping services from several institutions, while a significant group of convicts is left behind. It is noted that the above-mentioned entities operate independently of each other. They plan and implement actions in the area of post-penitentiary assistance only within the scope of their concepts or legal provisions resulting from acts, ordinances or statutory regulations. I do not obviously intend to question individual projects and intentions of individual entities, but it is reasonable that institutions and organizations operating in the area of their own projects should cooperate with one another. Assigning the activities to support the process of the social re-adaptation of former prisoners to various government departments and non-government organizations without coordination and common policies is not conducive to achieving the set goal, which is streamlining the course of social re-adaptation of former prisoners.

Another issue that requires reflection is to activate the entire society in solving social problems, including those related to the situation of people with a criminal past. The process of social re-adaptation of persons released from prison cannot be considered solely from the perspective of actions taken in the prison or in the period immediately after leaving prison, implemented by individual institutions, associations, or families and friends of the released person. The whole of society plays a huge role in the positive course of this process. People should realize the need for learning about and understanding the problems of people socially excluded, unable to adapt to life in society, affected by various diseases or dysfunctions. The society should keep their eyes open to the problems of the "Other" and stop perceiving them as a kind of threat. This attitude of people means that they are increasingly distancing themselves from the need for responding to similar human dramas. They believe that the best solution is a constantly evolving social care and resocialization system, while in fact society should get reorganized to recognize all types of social problems and feel responsibility for their resolution (Wnuk-Lipiński, 2005, pp. 270-297).

According to the concept of social reconstruction, it is necessary to “create completely new behavior patterns, new norms of behavior, new institutions that will replace or modify old ones and will be more in line with changed attitudes” (Thomas & Znaniecki, 1976, p. 111). There is a need for an urgent change in the stigmatizing and marginalizing attitudes of society in an attempt to replace them with attitudes of tolerance, subsidiarity, support and reliable care. According to Wiesław Ambrozik (2008), former prisoners still struggle with common stigmatizing mechanisms and unfavorable environmental conditions. In order to eliminate them, Ambrozik suggests creating a mediating link between the prison and freedom. Such an institution would be, for example, a hostel that would guarantee care, advice, continuation of education, work and any help in overcoming adaptation barriers. Such a solution would actually integrate resocialization facilities with the environment of the ex-prisoner.

In hostels an assessment could be carried out in the area of re-adaptation conditions (Ambrozik 2008, p. 193). Similar solutions are tested in Germany. There are the so-called transition homes for minors from correctional facilities with less than six months to end their sentences. The juvenile offender stays in the transition home for about a month, after which he returns to the correctional facility and awaits the end of the sentence. During the stay in the transition home, the minor prepares to live freely. They develop their personality and different useful skills. The personality sphere is supported by various types of programs, mainly shaping the prosocial skills of the mentees. They also learn how to search for a place of residence, work, school, produce necessary documents, sign up to a GP, establish cooperation with a social worker. During the stay in the transition home, the minor mediates through the mediators and strengthens relationships with family members and close relatives. This is also the appropriate time to mediate the offender with the victim and / or his family. During the stay in the transition home, the minor is assessed. When data is gathered, decisions can be made to implement additional and varied corrective and strengthening actions. After returning to the correctional facility, while waiting to be released, the minor continues the implementation of the tasks started in the transition house.²

German solutions applied to minors but would also work with adults. Given the significant expenditure of financial resources associated with the functioning of transition homes, such solutions could first and foremost be targeted at a group of young people. In addition to indisputable benefits for those staying in hostels or transition homes, such practices would bring unquestionable gains to strengthen the process of social integration. The functioning of this type of institution would better familiarize local communities with problems in the area of social re-adaptation of people leaving social rehabilitation facilities.

² Information obtained during the study visit at the Katholische Hochschule in Mainz in July 2011 as part of the Erasmus Program.

The basis of actions directed at convicts and their families should be a relational model of social re-adaptation based on self-awareness (Fidelus, 2012). Each convict is a different story, characterized by unprecedented, unique experiences, interactions, and cognitive patterns. Therefore, you cannot limit yourself to developing a universal social re-adaptation system. Each person with a prison past requires a unique approach and all types of solutions should be tailored to the individual situations. However, a general outline of the impacts necessary during the process of social re-adaptation of convicts is certainly advisable. The relational model of social re-adaptation based on self-awareness, along with strengthening many familiar and significant solutions in the process of social re-adaptation, postulates the introduction of actions that would promote the development of self-awareness of every convict.

The environment to which the convict returns is an important element in the process of social re-adaptation. The obtained results confirm favorable situations related to the return to an unknown community, different from the original one. This remark concerns mainly those prisoners who come from pathological environments. Returning to “their original social field” triggers the forms of behavior that in his perception are attributed to the primary habitat. Also images of the social environment towards their and their behavior are irrevocably related to the type of behavior characteristic of the period prior to imprisonment. Therefore, the environment expects criminal behavior from them, and the convict himself feels ill in this environment behaving differently than in the past. Different forms of behavior from those characteristic of the original habitus are embarrassing, even funny. The convict realizes that other forms of behavior “do not fit” into the environment. They feel bad, experience a kind of shame in front of people from a given environment, and they are also convinced that the people around them expect their former behavior. This is an extremely stressful situation for a former convict. The emerging tension (cognitive dissonance) is usually discharged by returning to the behavior characteristic of the primary home ground. This situation can be compared to the feelings described by Norbert Elias, who in the context of the functioning of the general public noticed enormous pressure exerted on individuals operating in the social network. He noted that people “feel constantly forced by the social structure to rape their” inner truth. [...] The pressure exerted on the individual by the social network, the constraints that its structure imposes on it, the tensions and dilemmas it produces in it are so powerful that the individual is growing in a real thicket of incapable of realizing and fulfilling inclinations” (Elias, 2008, p. 39). Although Elias’ comments relate to the general public, they also aptly refer to the group of society that has been left in isolation, i.e. convicts. Most often these are people with low self-esteem, and thus have no strength to resist the pressure of society.

In the context of the observations, it can be concluded that the situation of people returning to life at large on the unknown territory would be more favorable.

This is not true. The person starting the process of social re-adaptation in the new environment is also exposed to many threats. Strange surroundings, lack of ability to function in a completely unknown environment does not make free life easier. Former prisoners from villages or small towns feel ill after being in a big city. Similarly, people from large cities cannot find themselves in a smaller environment. In a new place, they search for elements that even resemble the climate characteristic of their earlier social field. Most often, the well-known, close elements are those reminiscent of their lifestyle before being in prison, and therefore associated with a group of people consuming alcohol, drugs or criminal activity. In the new environment, they often integrate with people who prefer a style of behavior reminiscent of their original habitus. It should be emphasized that the process of re-adaptation of former convicts without the help of supporters, especially in an environment foreign to them, will not be positive. The most optimal solution would be the possibility of starting the process of social re-adaptation in a new environment with the help of supporters. A return to the old environment can also be successful if it is accompanied by the support of a family or other people (probation officer, assistant, social worker).

After leaving prison, convicts need a role model in the process of social re-adaptation. As in the process of primary socialization, clear rules and norms that set a specific direction and character of human functioning play a significant role. They help in the implementation of specific roles and life tasks. It is important, therefore, that a person having left the prison had a chance to meet people who could be both a role model and a support in difficult situations. Such a role could be played by a parole officer, assistant to a former convict, social worker, tutor or other persons from the community of the former convict. After leaving prison, a former prisoner would need someone to be a role model assisting him/her in various difficult times and situations. Resocialization in an open environment creates real opportunities for a social support. It is very important for everyone, and therefore also for people who manifest social maladjustment, as well as for people returning from social rehabilitation facilities after serving a prison sentence.

It is important for a person with an isolation past to be convinced of the existence of people who can support them at any time. The belief that this is a significant number of both individuals and institutions strengthens the sense of physical and mental security of the individual. This is especially important in the case of the examined group of people returning from institutions of isolation nature. Staying in a confinement weakens the sense of security. That is why it is important for former prisoners in an open environment to have a chance to rebuild their trust in society. Supporting relationships are also important to increase the effectiveness of the process of social rehabilitation and re-adaptation. Family relationships cannot be overestimated. Unfortunately, for people with a criminal past, contact with their families is often limited. And their quality, unfortunately, is not associated with emotional or instrumental support. Therefore, there is a need to organize situations

that allow for the emergence of supportive relationships. This can occur, for example, by participating in support, self-help, school and employee groups. It is important that the mentee has a chance to meet a person with whom he could establish close relationships. An important condition for successful establishment of supportive relationships is the prior preparation of convicts to participate in the group's activities. People leaving prison or having mainly contacts in criminal groups do not really know how to develop proper interpersonal relationships. They quickly become discouraged by various failures in relationships with others. Accustomed to living today, they are unable to plan, anticipate reactions, understand others or be interested in what their conversation partners think.

Man is a being so mysterious and inscrutable, both for himself and even more so for others that stopping within certain theoretical and practical perspectives in the area of broadly understood social rehabilitation activities is not sufficient. It certainly motivates and inspires further challenges. In accomplishing the activities, even the smallest success brings satisfaction and fulfillment, which adds strength and allows you to carry out further challenges in the search for solutions that will help other people.

References

- Ambrozik, W. (2008). Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych jako warunek skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych. In B. Urban & J. Stanik (Eds.), *Resocjalizacja*, vol. 2. Warszawa: PWN.
- Ambrozik, W., & Kieszkowska, A. (Eds.) (2012). *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Badanie PISA [Programme for International Student Assessment] (2018). Retrieved from: www.pisa.ibe.edu.pl.
- Baładynowicz, A. (1993). *Nieudane powroty*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Elias, N. (2008). *Społeczeństwo jednostek*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fidelus, A. (2008). *Przestępczość nieletnich w ujęciu prawnym i społecznym*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Fidelus, A. (2012). *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Fraser, N. (2006). Od redystrybucji do uznania różnicy? Dylematy sprawiedliwości w erze „posocjalistycznej”. In A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki. & M. Ziółkowski (Eds.), *Współczesne teorie socjologiczne*, vol. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Giddens, A., (2009). Rzyzyko, zaufanie, refleksywność. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Goffman, E. (2011). *Institucje totalne*. Gdańsk: GWP.
- Ministerstwo Sprawiedliwości (2017). *Powrotność do przestępstwa w latach 2009-2015*. Departament Strategii i Funduszy Europejskich Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej, Warszawa.
- Thomas, W.I., & Znaniecki F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Wnuk-Lipiński, E. (2005). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2005.

INTEGRACJA OSÓB OPUSZCZAJĄCYCH WIĘZIENIA W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Streszczenie: W artykule zwrócono uwagę na rozwiązania mające na celu wsparcie skazanych po opuszczeniu zakładu karnego. Podstawową tezę, argumentowaną i potwierdzaną jest stanowisko, że pracę z byłymi więźniami powinna cechować integracja działań wielu instytucji, podejmowanych w oparciu o społeczeństwo funkcjonujące w określonej przestrzeni społecznej. Teoretycznie zakłada się, że proces resocjalizacji prowadzony w jednostce penitencjarnej powinien być na tyle efektywny, że osoba opuszczająca tę instytucję jest przygotowana do życia w środowisku wolnościowym i funkcjonuje zgodnie z normami społecznymi, moralnymi i prawnymi. Niestety, nie zawsze tak jest. Konkretnym dowodem potwierdzającym to stwierdzenie są dane statystyczne o skali powrotności do przestępstwa osób zwalnianych z jednostek penitencjarnych.

Słowa kluczowe: readaptacja społeczna, resocjalizacji, polityka redystrybucji i uznania, środowisko lokalne

JOANNA LUDWIKA PEKALA*

Warsaw, Poland

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4554-1962>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 8.11.2019

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.19

ETHICAL EDUCATION IN TEACHER STUDIES – PILOT STUDY ANALYSIS

Abstract: The following text presents the results of pilot studies on the condition of the ethical preparation of students of teaching faculties. A thesis was put forward that ethical competences are to a certain extent a set of specific skills that can and should be acquired and practiced during university preparation for the teaching profession. 50 students were included in the pilot study conducted using the diagnostic survey method in a form of a questionnaire. The hypothesis that students believe in importance of high ethical competence in the teacher's professional work was confirmed. Respondents indicated the changes required by university education in the discussed area and the desired transformations listed the need for solving practical problems in ethics classes. The project's author assumes current deficiencies in the preparation of future teachers for the performance of their professional work are related to the methods, and partly also to the content provided during ethics courses at universities.

Keywords: teacher education; ethics; ethical competence; higher education.

Introduction

In recent decades, there has been a significant departure from the axiological sphere in the discussion about education in Poland, also when it comes to training future teachers. Only few authors notice this tendency (Pólturzycki, 2007; Suchodolski; 1990) with its negative effects. There has been a significant shift towards interest in improving competences in the process of preparing for the performance of teachers, but the question arises whether this is not a return to the technological trend in teacher education? Henryka Kwiatkowska (2008, p. 35) justifies that due to the vague nature of educational processes, their classification and detailed analysis is

* PhD Joanna Ludwika Pękala, the University of Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: jpekala@uw.edu.pl.

not possible. She points out that the empirical study of teacher activities will allow only for a partial description of pedagogical practice.

On the other hand, a one-way perception of the teaching profession as a profession which defies all research and attempts at systematization can result in not drawing in-depth conclusions from educational practice and, as a consequence, inadequate preparation of students of pedagogy for their future professional work. This fear seems particularly justified when it comes to improving their knowledge and skills in the area of ethics characterized by such a significant impact on all activities of future teachers. Elizabeth Campbell (2008, p. 358) stresses this format of teacher preparation programs is necessary because “ethics and teaching seem inherently compatible and unavoidably intertwined”.

Theoretical justification for the planned research

Research on the teaching profession proves the presence of ethical requirements in a set of social expectations for pedagogical representatives of the profession. What is more, the expectations even apply to the private lives of teachers (Pekala, 2017). This is because many of the competencies necessary to practice this profession are related to the sphere of attitudes, i.e. the personal value system. It is impossible to separate professional and personal values, especially in this profession, due to the huge number of decisions made by teachers (Ozolins, 2005, p. 360), sometimes without time for reflection and any possible correction. Michael Malone has observed that majority of teachers function in a way considered moral, even though they had not received any formal education in ethics. He realizes however that teachers are occasionally close to crossing the line of ethical or fair play demeanor. They may be “cheating; plagiarism; bullying; misrepresentation of facts; fabricated data/test scores; inappropriate treatment of students or colleagues” (Malone, 2020, p. 77). On the one hand these forms of behavior are hard to spot. We cannot even label them as detrimental. On the other hand an attempt to mitigate negative behavior may additionally shutter a shaky prestige of the teaching job. For that reason modern researchers pay attention to the strong link between educational activities and the sphere of ethical values by stressing the need to educate student teachers in this area (Maxwell & Schwimmer, 2016; Nunes, 2016; Ozolins, 2005).

Unfortunately, the axiological dimension of teaching profession both in the literature and in the process of education, quite often was treated only in as “recommendations”. This sphere was described in a very general way, in the form of expectations about the resources that the teacher was to provide as a ready set. There was no answer in the literature to the question where these resources would come from. What competencies should be included in the group of ethics skills that characterize a particular teacher?

Piaget, Kohlberg, Hoffman, Erickson, or Muszyński prove that moral development is built on stages. Each of them obviously recognizes different levels

of the process. This does not mean that only the labels and characteristics of certain levels change. Attempts to describe the sources and even ways of creating this type of behavior prove that ethical competences are, to put it simply, a set of specific skills (Benner et al., 2010; 2016; Rest, 1982; Rest & Narvez, 1994). Thus, the skills can be improved during the education process, including at university level. John Ozolins (2005) draws our attention to the fact that it is not enough to equip students with a specific “resource” of value. Similarly to Benner et al. (2010) I would like to point out that future teachers must not only know certain codes about morality, but must understand them. This understanding requires answering many questions, some of which are presented below:

- where do certain values come from (we are talking here not only about the philosophical source, but also about our own personal moment of creation or acceptance),
- what was the reason for their creation or acceptance,
- what is the justification for specific values (for me, but also in a broader, ethical context, how do the two sources relate to one another),
- how is a given value correlated to laws, customs, culture in which I live (and within other cultural groups),
- what are the consequences of acting in accordance with them or being incompatible with them?

The author of this article ventures to find the answer to the question whether the process of educating students of pedagogical faculties tends to equip them with specific knowledge, skills and attitudes in the area of ethics? How do students themselves perceive the importance of ethical teacher preparation and the quality of ethics courses proposed at the universities where they study? Further in the article, the concept of the main study will be presented, along with organization and methodology of the pilot study.

Methodological concept

Despite the fact that the National Qualifications Framework for Higher Education lists ethical competences at every level of the learning outcomes described there, teaching ethics at higher schools of education in Poland is not a common practice. According to the hypothesis presented in the described research, even if the ethical preparation of candidates for the teaching profession is included in the package of courses proposed to students of education, it takes the form of classes in the history of philosophy with elements of pedagogical ethics. In an attempt to clarify whether the perceived deficiencies are merely presumptions or whether they are confirmed in the educational reality of universities and other colleges, the following studies were designed.

Research goal and issues

The purpose of this research is to obtain information on the state of ethical education of future teachers¹. The researchers would like to understand the students' take on the ethics-related classes offered by their schools and the respondents' attitude towards these courses. Following are three main research questions required to reach the research goal: (1) What is the quality of the Ethics courses offered by your university? (2) Do they educate in all dimensions of teaching qualifications (knowledge, skills, attitudes – social competences)? (3) What are the needs of students of teaching faculties in the area of ethical education?

Research area and study group

The planned research will be carried out in Warsaw, where there is the largest number of public and private universities in Poland offering teacher's studies. The following departments were taken into account: those granting the right to teach various subjects in schools (e.g. Polish, mathematics, biology, history) and preparing for work in early childhood and pre-school education.

The study group will consist of students and lecturers. University employees who teach classes in philosophy, ethics or related subjects were selected for the study. The main study will be preceded by a sample calculation.

Research methods

The first stage of basic research will be a review of curricula and education plans of selected universities for the presence or absence of ethics classes. This step is going to provide data about the educational offer of each of the surveyed universities. It will make it possible to check to what extent a particular university implements its own assumptions and will be an opportunity to juxtapose the lecturers' declarations of selected universities with the programs of the schools in which they are employed.

Then it is planned to carry out a diagnostic survey² using the author's survey form. It will be presented to two groups of respondents, faculty and students. The designed tool is to examine opinions and needs (of both students and lecturers) in the area of ethical education and how they are met at the university of their choice. This selection was made so that it would be possible to collate the opinions of two educational entities – one responsible for planning educational processes and the teaching itself, the other being the addressees of the educational programs.

1 This is the purpose set out for the main studies described, only in part for the pilot studies.

2 In the pilot study, work was limited to this part only, except for the analysis of university programs and syllabuses.

Pilot study – substantive justification and organization

The conduct of the actual analysis was preceded by a preliminary pilot study. The expediency of piloting is most often justified by methodological reasons, and therefore the necessity of the following:

- verification of research problems,
- checking the research tool,
- defining the organizational and technical aspects of the study,
- creating procedures for the subsequent analysis of the results of relevant tests (Sztabiński & Sztabiński, 2004, pp. 56–57).

The study described was also accompanied by substantive premises specific to the initial type of trial type and it was “checking the adopted method of the research concept operationalization” (Sztabiński & Sztabiński, 2004, p. 57). In particular, research problems, substantive construction of the designed study and the tool itself were analyzed.

The pilot study covered by this description was conducted in May 2019. The study group consisted of 50 students of the Education Studies of the University of Warsaw. Among the respondents, 27 persons are undergraduate participants, 23 respondents are doing their MA programs. The respondents in the described trial study constitute approx. 5% of the test group selected for the actual research.

Preliminary research conclusions

At the initial stage of the survey, questionnaires were selected taking into account only those in which the respondents answered in the affirmative to the question about participation in philosophy or ethics classes during their current studies. 45 were compulsory course, while 15 were optional classes³.

In the main part of the study, students were asked to assess the knowledge, skills and competences acquired through their participation in the courses. Each of the three levels had detailed components assigned, and so for knowledge they were: (1) Selected issues in the history of ethics. (2) Selected problems of metaethics. (3) Teacher professional ethics. (4) Fundamentals of the didactics of ethics. (5) Transfer of moral knowledge in relation to human developmental stages.

3 In this question, the respondents had the possibility of multiple choices, therefore the total of the answers exceeds the number of respondents (50), i.e. the initial 100%.

Table 1. Assessment of learning outcomes at the knowledge level [in percentage]

a) Knowledge	very high	high	medium	low	very low
selected issues of ethics history	14	32	30	10	10
selected problems of metaethics	4	20	40	8	22
teacher professional ethics	8	28	36	22	2
basics of the didactics of ethics	2	32	38	16	8
transfer of moral knowledge in relation to human developmental stages	4	26	44	16	6

Source: own elaboration

As the data in Table 1 shows, students rated the learning outcomes in the field of ethics history the highest. Admittedly, the same number, i.e. 32% of responses, also indicated a high grade for content related to the didactics of ethics, but the totals of each of the first two columns (high and very high grades) are significantly different. The history of ethics obtained 46% of grades belonging to the two highest registers, while in the case of knowledge in the field of the didactics of ethics it is only 34% of responses.

Further analysis shows that these are not accidental results and are confirmed by the open question about the changes that students believe should be made in the ethical education of future teachers. Respondents pointed out that too much time is devoted to the transfer of theoretical knowledge related to various philosophical trends, which limits the possibility of shaping students' skills. Therefore, the conclusion is that a high assessment of effects in terms of knowledge is not synonymous with student satisfaction, and therefore a sense that their needs related to ethical education have been met.

Regarding educational outcomes in the area of skills acquisition, the following components have been identified to better illustrate results within this level: (1) Observation, interpretation and analysis of social phenomena in the ethical aspect. (2) Self-analysis of own pedagogical skills. (3) Class evaluation. (4) Shaping the moral sensitivity of children and adolescents. (5) Monitoring student's moral development.

Table 2. Assessment of learning outcomes at the skill level [in percentage]

b) skills	very high	high	medium	low	very low
observation, interpretation and analysis of social phenomena in the ethical aspect	2	28	48	16	2
self-analysis of own pedagogical skills	8	34	30	22	2

b) skills	very high	high	medium	low	very low
class evaluation	4	26	54	8	4
shaping the moral sensitivity of children and adolescents	10	36	30	14	6
monitoring student's moral development	2	26	46	18	4

Source: own elaboration

The results related to the skills acquisition, which according to students are (or were in the case of completed courses) shaped in ethics classes, seem to be ambiguous. The highest marks were obtained by the ability to shape the moral sensitivity of children and youth, as well as self-analysis of own pedagogical skills. Some components have a significant correlation with the self-reflection of a teacher and efficiency in shaping it among students, making this score more optimistic. However, there is a doubt particularly related to the main purpose of the pilot study: to what extent are the questions formulated in the survey understandable to the respondents – is their substantive level appropriate for the respondents, do the respondents understand the concepts contained in the survey form as meant by its author? Therefore, having analyzed the results of the pilot study within this question, it can be assumed that we are dealing with one of the two options described below:

- in this question, the respondents chose the responses that were most understandable to them, not the phrases that described the skills acquired in class,
- the respondents chose responses consistent with the facts, i.e. related to the subjectively perceived effects of the classes in which they participated.

It seems that the first of the above-mentioned situations could have taken place when this question was answered. As mentioned earlier, the studies described are preliminary but also experimental. The reasonableness of the research concept itself as well as the accuracy and purposefulness of the prepared tool are verified. The surveyed students were asked to complete the provided questionnaire, as well as to mark phrases that they did not understand. In the case of the question regarding skills, the respondents rated the components that were previously indicated as formulations incomprehensible the lowest. It seems, therefore, that the results obtained for this question⁴ should provide not only substantive but also methodological conclusions regarding the construction of the research tool, in particular the wording contained in it (this issue will be raised again in the final part of the article).

⁴ The survey question was: How high do you assess the implementation of learning outcomes (applies to classes in ethics or a related subject).

The third and final part of the analyzed question concerned social competences, and as regards this level, the following specific components were identified: (1) Ethical analysis of own activities and the activities of teams managed by the teacher. (2) Knowledge of cultural codes of behaviors of different nations. (3) Distinguishing dominant beliefs in individual social structures. (4) Cultivating and disseminating patterns of proper behavior in a professional environment. (5) Initiating actions for the public good.

Table 3. Assessment of learning outcomes at the level of social competences [in percentage]

c) social competence	very high	high	medium	low	very low
ethical analysis of own activities and the activities of the teams managed	4	34	34	18	6
knowledge of cultural codes of behaviors of various nations	0	32	44	12	10
distinguishing dominant beliefs in individual social structures	4	32	38	16	4
cultivating and disseminating patterns of proper behavior in a professional environment	10	34	38	8	6
initiating activities for the public good	6	26	36	22	6

Source: own elaboration

As the results in Table 3 show, the highest rating was given to the competence related to the dissemination of patterns of proper behavior in a professional environment. The lowest scores were obtained by the capability to initiate actions for the public good, but there are not any significant differences in percentage.

Moving on to the overall assessment of learning outcomes in ethics and related subjects, the differentiation is not significant and it amounts to 1-3% in the same ranges of the scale (very high, high, medium, low and very low), as compared with the results for levels of knowledge, skills and competences (Table 4).

Table 4. Overall assessment of learning outcomes at three levels [in percentage]

	no answer	very low	low	on average	high	very high
a) knowledge	4,4	9,6	14,4	37,6	27,6	6,4
b) skills	4,0	3,6	15,6	41,6	30,0	5,2
c) social competences	4,0	6,4	15,2	38,0	31,6	4,8

Source: own elaboration

What does this lack of significant differences indicate? As mentioned earlier, it can prove that respondents do not fully understand the terms used in the survey. The second alleged reason for the lack of differentiation in respondents' responses is the occurrence of the central tendency phenomenon related to simplifications in human perception and assessment. Choosing the medium values or avoiding extreme assessments according to researchers indicates the adaptive functions of our brain and is associated with the construction of ways responsible for brain function in the conditions of information noise (Dube, 2019). Such a phenomenon could take place in the case of the described study due to the fact that each of the levels was divided into several components, which gave students a lot of, perhaps not fully understood, elements to choose from.

Respondents were also asked how they assessed the usefulness of ethics classes for their future professional work (Table 5).

Table 5. Assessment of the suitability of ethics classes for future professional work [in percentage]

no opinion	not useful	somehow useful	useful	very useful
2	18	30	40	10

Source: own elaboration

Only 10% of respondents assessed the courses as very useful, 40% of the respondents as useful. As shown in the table above (Table 5), less than half of the students surveyed assessed ethics classes proposed by their universities as somehow useful or not useful. The comparison of the above results with the analyses regarding the importance of teacher's moral and ethical competences in the opinion of students (Table 6) is self-explanatory.

Table 6. Assessment of the importance of ethical competences in teachers' professional work [in percentage]

no opinion	unimportant	of little importance	important	very important
2	0	2	36	60

Source: own elaboration

Students recognize the great importance of ethical skills in pedagogical work – 60% of respondents consider them very important, for 36% they are important. However, it seems that the respondents are not entirely satisfied with the classes they attend. Even if the understanding of the concepts contained in the survey was incomplete or a central tendency error occurred, the respondents' hesitation regarding the quality of ethics classes is noticeable in the preliminary results. The analyses presented above confirm that students appreciate the importance of moral

and ethical competences in the work of a teacher – 96% of the responses stating that the skills are important or even very important confirm this hypothesis.

Next, the respondents were asked whether there should be changes in the ethical education of future teachers (Table 7).

Table 7. Responses of respondents to the question about the need to make changes in ethical education in teacher studies [in percentage]

yes	no	I have no opinion
46	8	46

Source: own elaboration

Respondents were divided in their opinions, but they were not two clearly antagonistic groups. Less than half of them believe that steps should be taken towards the transformation of ethics classes and the same number of respondents (46%) replied that they have no opinion. The respondents' previous answers clearly show that they are not fully satisfied with the results of the ethics classes they attended, but they can see the significance of them for their future professional work. It seems that students are able to correctly assess the courses of which they are active recipients, they only lack the knowledge and experience to indicate in which direction changes should go.

The open question⁵ on the same issue revealed the specific opinions of the surveyed students, and it should be noted that not all respondents took advantage of the opportunity to speak up. The respondents who decided to express their opinions on the need for introducing changes in the ethical education of future teachers constituted 44% of the study group. The directions of changes pointed out by students concerned:

- number and length of courses – according to respondents, there should be more of them, classes should be conducted continuously for several years of study (see Nunes 2016, p. 113);
- working methods - students are interested in active participation in classes developing practical skills;
- forms of work – respondents would like to participate in courses implemented in small groups;
- content – students would be interested in classes during which real difficult cases from pedagogical practice would be discussed, they would like to learn how to talk to children about ethics, in particular about respect and tolerance, various cultural codes, they would like to implement self-reflection (Ozolins, 2005 p. 360).

In most student statements, there were suggestions about the need for limiting the content related to the history of philosophy in favor of some practical knowledge

⁵ The question was: „What should be changed in the area of ethics education in teacher training?”

of ethics. Respondents indicated three parties in this question: themselves – the future teacher, pupils, and parents. As a consequence they noticed the need for acquiring the skills of self-reflection and ethical communication during studies.

Summary and further research intentions

The described pilot studies, due to these two characteristics, resulted in two types of conclusions: 1. They confirmed the method of the research concept operationalization, and therefore the advisability of the posed research questions. Also, some hypotheses such as the one regarding the necessity of a pragmatic approach to the design and implementation of didactic intentions in ethics classes for future teachers were confirmed in the preliminary analyses. 2. A change should be made within the research tool. Tasks in the survey form must be ordered in such a way that questions about learning outcomes are preceded by a verification and certain systematization of the respondents' knowledge about the examined issue. Thus, respondents start assessing the knowledge, skills and social competences acquired in class by assigning individual components of each level to their definitions. This will allow us to assess the knowledge of the respondents to the question about learning outcomes. The lack of this type of analysis makes it hard to conclude whether the respondents' assessments always took medium values due to a central tendency error or resulted from incomplete understanding of the wording in the survey. In the opinion of the author of this text, as well as of other researchers (Ozolins, 2005; Nunes, 2016; Benner et al., 2010), it is the understanding of the values underlying ethically marked action that guarantees such behavior. Perhaps the responses provided were a true reflection of the views of the respondents, but the use of tasks with matching definitions for individual components will significantly objectify the results of research.

Our pilot study is the basis for conducting the actual study. Initial research activities described in this article justify the purpose of the research problems. Students recognize the great importance of ethical competence in the work of educators, but they indicate the need for making changes in the ethical education of future teachers. Thus, respondents' statements confirm Allan Hutchinson's belief that ethical education is to be an active challenge. According to this researcher (Hutchinson, 1999, p. 303), teaching ethical reasoning is the basis of ethical education at a university, which is a process immersed in a sociopolitical context, from which a lot of controversy arises, but also solutions. It should be remembered that the teacher training prepares students for pedagogical activities in a world full of the differentiations so that they could also teach children how to make decisions related to social life. Even if we assume that "true education must be an education in criticism" (Singh & Stükelberger [Eds.] 2017, p. 23), we need free and critically thinking teachers who know how to share the skills with their students. This is the reason teachers should receive a thorough training in ethics. Ethics need not be

confined to morality but also embrace reflection about the world and self. It should be an instrument for a positive transformation. According to Ozolins (2005, p. 359), classes in ethics is more than a course involving the development of knowledge and skills understood as cognitive achievements. It is a “self-training”. Students confirmed what the researchers and the author of this text believe, complaining about excessive amount of theory and insufficient portions of hands-on activities. Our research shows that changes in ethical education for university students requires changes. Students should know how to face real issues encountered during the didactic and educational process.

Further research will be conducted in Warsaw. It will cover a representative group of students of teaching faculties at all universities in the city, which will enable drawing conclusions regarding the quality of ethical education. The author hopes that the analyses will create an introduction to nationwide research that will allow generalizing results nation-wide.

References

- Benner, D., Heynitz, M., Ivanov, S., Nikolova, R., Pohlmann, C., & Remus, C. (2010). Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von werte- und Tugenderziehung. *Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Etik*, 4(32), 304–312.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385.
- Dube, C. (2019). Central tendency representation and exemplar matching in visual short-term memory. *Memory & Cognition*, 47(4), 58–602.
- Hutchinson, A. C. (1999). Beyond black – letterism: Ethics in law and legal education. *The Law Teacher*, 33(3), 301–309.
- Madalińska-Michalak, J., Jeżowski, A. J., & Więśław, S. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Malone, M. (2019). Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15(4), 1–21.
- Maxwell, B., & Schwimmer M. (2016) Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354–371.
- Nunes Barbosa, E. M. (2016). The teaching of ethics in higher education schools: The reality of a Portuguese institution. *The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection*, 32(4), 111–121.
- Ozolins, J. (2005). *Teaching ethics in higher education*. Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Pełka, J. (2017). *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Póltużycki, J. (2007). Aksjologia i dydaktyka w rozwoju teorii edukacyjnej. In A. Świrko-Pilipczuk (Ed.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*. Szczecin: Zapol.
- Rest, J. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *The Hastings Center Report*, 12(1), 29–36.
- Rest, J., & Narvez, D. (1994). *Moral development in professions: Psychology and applied ethics*. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1994-98768-000>.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*.
- Singh, D., & Stuckelberger, C. (Eds.) (2017). Ethics in Higher Education. Values – driven Leaders for the Future. *Globethics.net*. Retrieved from: https://www.globethics.net/documents/4289936/20368389/GE_Education_Ethics_1_1isbn9782889311644.pdf.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sztabiński, P. B., & Sztabiński, F. (2004). Jak połączyć pilotaż z badaniem próbnym? Przykład Europejskiego Sondażu Społecznego 2004. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 14 (2), 113–141.

KSZTAŁCENIE ETYCZNE NA STUDIACH DLA NAUCZYCIELI – ANALIZA BADANIA PILOTAŻOWEGO

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badań pilotażowych odnośnie stanu przygotowania etycznego studentów nauczycielskich kierunków studiów. Autorka formułuje tezę, że kompetencje etyczne to w pewnym uproszczeniu zestaw konkretnych umiejętności, które można i powinno się nabywać oraz ćwiczyć podczas uniwersyteckiego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Pilotażem zostało objętych 50 studentów, badanie przeprowadzono za pomocą metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Potwierdzono hipotezę dotyczącą przekonania studentów o dużym znaczeniu kompetencji etycznych w pracy zawodowej nauczyciela. Respondenci wskazali zmiany, jakich wymaga kształcenie uniwersyteckie w omawianym zakresie i wśród pożądaných przekształceń wymieniono potrzebę rozwiązywania praktycznych problemów na zajęciach z etyki. Zgodnie z przypuszczeniami autora projektu, obecne braki w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do wykonywania ich pracy zawodowej są związane z metodami, a po części także z treściami przekazywanymi podczas kursów etyki w szkołach wyższych.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli; etyka; kompetencje etyczne; szkolnictwo wyższe.

MARTYNA CZARNECKA*

Warsaw, Poland

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0003-4804-1728>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 12.11.2019

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.20

MENTAL HEALTH OF CHILDREN AND YOUTH – EXAMPLES OF ACTIONS IN THE AREA OF PREVENTION AND MENTAL HEALTH PROMOTION IN POLISH SCHOOLS

Abstract: The percentage of children and youth in Poland suffering from mental health disorders is significant. Studies and numerous reports on mental health problems in children and adolescents indicate that in recent years the depression has particularly affected people under 18 years of age. WHO data also emphasizes that adolescent suicide is the third cause of death in this age group. The factors determining mental health can be divided into biological and psychosocial. They depend on individual experiences with their families, peers, or schools, as well as on their genetic equipment and brain functions. The mental health situation of children and adolescents in Poland prompted doctors, psychologists, scientific communities, teachers and educators on the one hand to search, analyze and determine the causes of the problems and take action, on the other, to improve the psychophysical condition of young people. The protection of mental health of children and youth in Poland, prevention and promotion of health are recognized as a priority in the health protection policy.

Keywords: mental health, child, youth, prevention, promotion, mental health.

Introduction

Health is one of the key resources that enables a person to develop comprehensively, achieve life goals, fulfill various social roles, and adapt to the changing environmental conditions. A healthy individual has a better chance of self-accomplishment, accomplishments of their own needs and satisfying life. They are better at dealing with difficult situations, making full use of the resources they have. Health “is a state of full, physical, mental and social well-being” (Sokołowska et al., 2015, p. 25).

* PhD Martyna Czarnecka, the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: m.zelazkowska@uksw.edu.pl.

In recent years, due to the high percentage of people suffering from mental health disorders, a lot of attention has been focused on mental health issues as an integral and essential element of health. The World Health Organization (WHO) defines mental health as “a state of mental, emotional, social and somatic well-being in which a person uses their abilities, copes with stress in everyday life, works efficiently and successfully and is able to contribute to the life of a particular community” (Sokołowska et al., 2015, p. 27). Mental health determines the balance between the individual and the environment. It shows the degree of human adaptation to changes taking place in the environment, attitude to self and the world. A mentally healthy person is characterized by a coherent, integrated personality. They are able to respect their abilities and accept limitations.

Currently, many researchers and professionals, when defining health, use the biopsychosocial model, believing that irregularities in functioning in one sphere have negative consequences in the others. It is a complex model that takes into account all dimensions of human functioning, and therefore, it is certainly more useful in determining the mental health of an individual.

Statistical data from the World Health Organization (WHO) indicates that up to 50% of all mental health disorders originate in adolescence, between the age of 11 and 15/16 (Szymańska, 2012). Statistics show that currently even younger children suffer from mental disorders. Symptoms of mental conditions are diagnosed in newborn infants and children before the age of 10, prior to reaching puberty. Experts in mental health in children and youth report that the frequency of mental health disorders begins in early childhood and reaches its peak during puberty (Namysłowska, 2013; Pawliczuk et al. 2018).

About 10% of general population of children and adolescents in Poland and in the world exhibit mental health disorders that requires professional help. An increase in the number of cases is being observed, especially in the field of overall developmental disorders, behavioral disorders as well as depressive disorders. The number of suicides committed by young people in Poland in recent years is disturbing, as well as the dramatically increasing number of admissions to adolescent psychiatric wards after suicide attempts or self-harm (Janos-Kozik, 2017). The above data indicates huge needs in the field of mental health protection (Wciórka, 2014).

The high percentage of children and young people suffering from mental health disorders forces reflection on the issue of actions that should be implemented in the field of mental health prevention and promotion. For this reason, both the WHO and the European Union recognize the protection of mental health of children and young people as a priority in health protection policy.

In this paper, the author will present actions implemented in Polish schools in the area of health promotion and disease prevention among school children and youth. Selected preventive programs, recommended by the educational administration (Center for Education Development, Ministry of National Education) will be

discussed. Schools can receive additional support from specialised organizations such as mental health services, educational services, or psychiatric centers. The content of this publication is a collection of several different resources: interviews with psychologists and school counsellors from schools where health promotion and disease prevention actions are conducted, and desk research data. Statistical data, reports, publications and professional journals have been analyzed.

The readers should be aware that this article presents only selected mental health promotion and disease prevention action strategies commonly implemented in schools in Poland. The author admits that the article is not a complete account, trusting this text will help readers understand the importance of mental health promotion and disease prevention in schools. The author would also like to add a voice to the discussion on how to improve mental health promotion and disease prevention in Polish schools.

Factors determining mental health

The state of mental health is shaped by various factors, among which, according to the functional model of mental health, one can distinguish: a state of well-being, individual resources, the ability to establish and maintain satisfactory interpersonal relationships, and coping with difficult situations (Sokołowska et al., 2015). On one hand, the factors can play a protective role, on the other, they can be a risk factor for various risk behaviors and disorders.

The state of well-being is determined by the ability of a person to experience such emotional states that, due to the intensity of emotions, are adequate to the situation being experienced. The content and manifestation of experienced emotions indicate the degree of the accomplishment of one's own needs and motives, which is revealed in the degree of life satisfaction.

Individual resources indicate the beliefs of the individual regarding the perception of self and the world. They are expressed, among others, through self-esteem, efficiency, a sense of coherence, resistance, resilience and life optimism.

The third factor – the ability to establish and maintain satisfying interpersonal relationships – determines the social level of human functioning. It concerns the ability to create and maintain close relationships, cooperation, competition, compromise, use of social support, and activities when social pressure is present.

Coping with difficult situations is closely related to the style of coping with situations of mental discomfort. It concerns both the sphere of thinking expressed in the ability to see ambiguity in perceiving reality, behavior, i.e. the ability to search for effective solutions and their use, as well as emotions, i.e. the ability to identify emotional states and their rational control.

Considering the above, two dimensions of mental health can be assumed: positive and negative. The positive dimension of mental health consists of properties of the individual and their behavior that enable them to cope with difficulties and

protect man against an illness. The negative dimension increases the likelihood of mental health disorders. Table 1 presents examples of factors characterizing the positive and negative dimensions of mental health, divided into three factors of human functioning: emotional, social and psychological.

Table 1. Sample indicators characterizing the positive and negative dimensions of the mental health of children and adolescents

Positive dimension of mental health	Negative dimension of mental health
Emotional factor	
<ul style="list-style-type: none"> • ability to experience and express emotions • emotional self-regulation 	<ul style="list-style-type: none"> • lack or low ability to survive and express emotions with frequent „tantrum” behaviors (sudden, violent reactions, often aggressive, resulting from helplessness or desperation) • low level of emotional intelligence development
Social factor	
<ul style="list-style-type: none"> • high social competence (ability to establish and maintain interpersonal relationships, prosocial behavior) • social support and a sense of belonging • sense of security and trust in the world • ability to set boundaries, assertive behavior • positive adult-child relationship • transparent, clear expectations from the environment • positive social norms, respected by the environment 	<ul style="list-style-type: none"> • low social competences (inability to establish social relations, lack of pro-social attitudes) • experiencing peer violence • lack of social support • peer rejection • lack of the sense of security and trust in the world • lack of awareness of own borders, submissive and / or aggressive behavior • traumatic events • difficult adult-child relations, lack of authorities • no clear and transparent social rules, no consistency
Psychological factor	
<ul style="list-style-type: none"> • positive self esteem • effective strategies for coping with stress • high mental resistance • autonomy and independence appropriate to age • self-acceptance • creating opportunities to experience success and the ability to recognize your own achievements • good adaptation skills • low stress of life 	<ul style="list-style-type: none"> • negative self esteem • suicidal tendencies, high intensity of depressive symptoms • self-harm • lack of self-confidence • ineffective coping strategies (alcohol and drug abuse, truancy, sick leave as an avoidance strategy) • low mental resistance • lack of autonomy and full dependence on the environment • no self-acceptance • exclusive failure, exaggeration of failures without the ability to see success • small adaptation skills • high intensity of life stress

Source: own elaboration based on Sokołowska et al. (2015), and Szymańska (2012)

The protective factors (positive dimension) and risk factors (negative dimension) listed in the table indicate important areas of psycho-preventive and therapeutic work aimed at minimizing the risk of an individual's mental health disorder. In connection with the above, the goal of activities in the area of prevention and health promotion is to strengthen the protective factors and reduce the threatening factors.

Mental health prevention and promotion in Polish schools

The new core curriculum contains numerous references to the issue of health prevention and promotion. Health education has been given significantly more attention. The regulation on the general education curriculum states that "health education is an important task for schools that need to instill in students the right attitude towards their own health and health of other people's. Students need also understand how to create health-friendly environment" (Woynarowska, 2014, p. 42).

Ministry of National Education (2018) has sent a clear message with interventions that schools should implement to promote mental health among students. Some of the interventions include "pro-social attitude among children and youth, self-esteem, responsibility for one's decisions, assertiveness in challenging situations; student needs-based and problem-based social skills programs and prevention programs; school supervision of how mental health promotion and prevention programs along with other educational actions are implemented; the provision of psychological and educational counselling; supporting students in increasing their self-esteem, providing instructions to students in social and psychological skills to improve students' ability to cope with stressful situations and to build positive relationships with others. All of these topics come from the general education core curriculum for schools and other educational centers."

Schools and teachers may struggle with organizing and implementing health education programs mandated in core curricula. It seems that teachers need to dedicate their time to get involved and collaborate and seek support from their direct school administration.

Before discussing exemplary mental health promotion and prevention activities conducted in Polish educational institutions, one should look at the objectives that are implemented by the above-mentioned strategies.

When characterizing the scope of prevention and health promotion, it is worth reaching for the definitions recommended by the WHO, which indicates that "mental health promotion is about activities aimed at strengthening mental health, well-being and improving the quality of life of entire populations, groups and individuals" (Szymańska, 2012, p. 4). And prevention is about "actions aimed at reducing mental health threats and reducing the number of incidents of disorders" (Szymańska, 2012, p. 4). Despite the fact that both forms of action pursue different goals, their result is focused on one category – reducing mental health threats and improving the quality of human life, by focusing on factors that can be changed

for the better, e.g. by modifying behavior or equipping with necessary skills and competences. Health promotion and prevention are strategies that complement each other. They are considered interdisciplinary and socio-cultural projects that support the psychological well-being of individuals, groups and communities. Mental health promotion in particular focuses on developing such abilities and competences as expanding self-awareness, building a sense of security, autonomy, adaptability, coping skills, creating lasting relationships, building adequate self-esteem, self-confidence, caring for others, social skills, tolerance (Nowicka, Wzorek, 2017).

Children and youth are the main beneficiaries of mental health promotion and prevention activities. Therefore, it is educational institutions that become the central place where both processes take place.

The WHO has described a four-stage intervention model, promoting various program activities at different levels of intervention in school, depending on the type of problem and its complexity. It breaks the activities into the following areas: the promotion of psychosocial skills, education for mental health, psychosocial interventions and professional therapy.

The Zippi's Friends program and the Epsilon Preventive and Educational Program are among the programs implemented in schools as part of actions for the promotion of mental health. These are recommended by the National Bureau for Drug Prevention, the Center for the Development of Education, the State Agency for Solving Alcohol Problems, the Institute of Psychiatry and Neurology in Warsaw.

The Zippi's Friends program is addressed to children between five and nine years of age. It promotes emotional health and is not meant for people with specific mental health problems, but to all children. Its purpose is to improve the emotional functioning of the child, develop personal and social skills. The program teaches how to deal with difficulties and use the skills acquired during classes in everyday life. It also improves the relationship of a child with peers and adults. It is focused on working on specific abilities, such as recognizing feelings and defining strategies for dealing with them, communicating own feelings, making friendships, resolving conflicts, dealing with change and loss.

The Epsilon Preventive and Educational Program is addressed to children from seven to nine years of age as well as educators and parents. The main goal of the program is to develop social skills (e.g. the ability to communicate effectively, building positive peer relationships, non-violent conflict resolution, providing positive information, providing support and assistance to others, developing empathy) and personal skills (e.g. strengthening self-esteem, shaping the awareness of the hierarchy of values, facilitation in coping with difficult situations) of children, as well as to improve the psychosocial functioning of students (e.g. developing teamwork skills and increasing integration in a class team). The program is based on the method of active participation. In particular, narrative techniques such as drama are used.

The programs implemented as part of mental health prevention activities that are promoted in schools include programs whose main purpose is to counteract and limit the number of attempts to take risky, problematic behaviors of children and young people, to strengthen protective factors and reduce risk factors. Preventive programs are primarily focused on reducing such behaviors as violence, early sexual contact, preventing children and young people from drinking alcohol, delaying alcohol initiation and reducing alcohol problems among teenagers entering adolescence, as well as equipping children with socio-emotional skills (e.g. the ability to cooperate, develop assertive attitudes, notice and recognize emotions) that enable them to function safely in the environment. Examples of programs recommended by the Bank for Preventive Programs implemented in Polish educational institutions include, among others: Home Detective Program that aims at preventing alcohol consumption by young people – a program addressed to children aged 10-12, the Fantastic Opportunities Program is aimed at delaying alcohol initiation and reducing problems of young people entering the adolescence age caused by drinking alcohol, the Treasury Archipelago Program, intended for young people aged 13-16 and aimed at counteracting problematic behavior of young people (prevention of violence, use of psychoactive substances, early sexual contact). The preventive programs described above are only examples of activities implemented in Polish schools, presented in detail on the website created in 2016 and dedicated to recommended preventive programs - www.programyrekomendowane.pl.

It should be added, however, that other projects are also being implemented in schools that are not listed in the Bank of Recommended Preventive Programs, but because of the adopted objectives and assumptions, they are considered good programs that institutions are willing to use. They include, among others: The “I am free from addiction and violence” Program aimed at preventing aggressive behavior and increasing social competence among young people. And the “How to be yourself and resist the pressure of other people” Program, equipping young people with skills that protect them from submission to other peers and knowledge about risky forms of behavior and reasons why it is worth refusing. Among the programs of early prevention, for preschool children groups and early school education, you can choose the “Candy” Program, created in cooperation with the Homo Homini Foundation and the Ministry of National Education. It is based on Agnieszka Grzelak’s story “Candy”. The basic objectives of this program include: providing children with knowledge about addictive substances and the dangers of using them, developing the ability to notice and name one’s own and other people’s emotions, strengthening positive self-image, developing cooperation skills, safety in relationships with others and learning assertive attitudes as elements that prevent aggressive behavior. The examples of preventive programs in which the emphasis is on developing social skills and emotional development of the student, building a sense of trust and respect for other people include the “Feel, trust, talk”, “Find yourself – the environment and me” Programs.

The preventive programs are most often run by external specialists who deal with specific issues, but who have had no previous contact with the program beneficiaries.

Currently, there is a tendency among class teachers to design their own scenarios of preventive classes. They adapt the scenarios to the needs and the problems of their students to use during implement them during the homeroom class. Teachers create such activities as part of their own professional development. They appear to have sufficient knowledge, training and self-confidence to discuss health prevention with their students.

Prevention and health promotion are activities that are regularly present in Polish schools but their outcomes need further verification. Nevertheless, they are an important element of everyday educational interactions and are undeniably a huge source of knowledge and support in the proper development of a young person.

Practical recommendations

School is a place where children not only acquire knowledge, but it is also a place that has a huge impact on their emotional, social and mental development. The student expands their social network, develops social and psychological competences. Schools create opportunities for learning and practicing adult social roles, different from the roles the students' families can offer. By collecting school experiences students can consolidate or verify the image of self, the world and other people.

Schools being responsible for their students' growth, development and education, should not shy away from activities that can protect the students from negative factors occurring in the family and school environment, in relationships with peers that affect children's mental health and youth.

The mental health of children and adolescents depends to a great extent on prevention that is supposed to eliminate the risk factors for mental disorders. Workshops and meetings with experts are systematically conducted in Polish schools to provide children with knowledge, skills and social competences that may be useful in the future. There is no doubt that this is a very important area of activity. Nevertheless, the experience of the teaching staff, author's own observations of the activities and evaluation reports of known preventive programs indicate numerous shortcomings of school prevention programs. Not only are the projects of psychoeducational and psycho-preventive activities of questionable quality but so is the organization of school prevention. The disadvantages of preventive projects also include:

- short-term activities, most often occurring post-factum- promoting secondary prevention;
- implementation of random programs offered to the school;

- programs funded by local authorities without a prior consultation with teachers who know the needs of their pupils and/or lack of any problem and need assessments;
- workshops taught by external experts with no follow-up consultations;
- improper workshop venue, e.g. a gym, during physical education classes; no information about the date of the workshop, which results in teachers' anger at an external person running the workshop, often disorganizing the work of educators, sometimes at the cost of part or the whole lesson;
- factors related to the school atmosphere (lack of clear rules, consistency and tolerance of teachers towards difficult behavior of children, unwillingness to collaborate, especially when workshops are conducted by out-of-school personnel, teacher conflicts, focus on teaching successes, frequent use of negative reinforcements – punishments, unpleasant atmosphere arousing resentment and fear of school, overcrowded classes) (Szymańska, 2012).

All of the negative aspects of preventive measures implemented in the school environment certainly reduce the effectiveness of even the best-structured programs. Because children cannot fully benefit from the support they are offered, they may be more susceptible to illnesses or other unpleasant social experiences in the future. Hence, the school's task should first be to eliminate the causes of failures, and then to implement effective programs tailored to the needs of students, their development and abilities.

To sum up, mental health is prerequisite for individuals to develop optimally and function properly in every moment of their lives. It is an indispensable capital for the implementation of development tasks and social roles. Therefore, actions aimed at eliminating factors that could threaten mental health become a priority and should be implemented from the earliest stages of human life.

References

- Janos-Kozik, M. (2017). Sytuacja psychiatrii dzieci i młodzieży w Polsce w 2016 roku. Aktualne występowanie i obraz zaburzeń psychicznych wieku rozwojowego. *Psychiatria*, 1(14).
- Kalbarczyk, W. P., Murawiec, S., & Klabarczyk, M. (2016). *Priorytetowe działania w obszarze zdrowia psychicznego na latach 2016-2020*. Zadanie finansowane ze środków Narodowego Programu Zdrowia, Warszawa: NPZ.
- Namysłowska, I. (2013). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość. *Postępy Nauk Medycznych*, 26(1).
- Nowicka, M., & Wzorek, A. (2017). *Szkolny System Wsparcia Zdrowia Psychicznego Program Promocji i Profilaktyki dla szkół ponadpodstawowych*. Program powstał w ramach projektu „Myślę pozytywnie” finansowanego przez Ministerstwo

- Edukacji Narodowej ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Warszawa: NPZ.
- Pawliczuk, W., Kaźmierczak-Mytkowska, A., Srebnicki, T., & Wolańczyk, T. (2018). Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych wśród dzieci i młodzieży przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, domach dziecka – przegląd badań epidemiologicznych. *Psychiatria Polska*, 52(2).
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska, S., & Wojda-Kornacka, J. (2015). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Difin.
- Szymańska, J. (2012). *Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkole*. Warszawa: ORE.
- Wciórka, J. (Ed.) (2014). *Ochrona zdrowia psychicznego w Polsce: wyzwania, plany, bariery, dobre praktyki. Raport RPO*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Wojnarowska, B. (2014). *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych*. Warszawa: ORE.

ZDROWIE PSYCHICZNE DZIECI I MŁODZIEŻY – PRZYKŁADY DZIAŁAŃ W OBSZARZE PROFILAKTYKI I PROMOCJI ZDROWIA PSYCHICZNEGO W POLSKICH SZKOŁACH

Streszczenie: Odsetek dzieci i młodzieży w Polsce cierpiących na zaburzenia zdrowia psychicznego jest znaczny. Badania i liczne raporty dotyczące problemów zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży wskazują na rozpowszechnienie w ostatnich latach zaburzeń depresyjnych w populacji osób do 18 roku życia. Dane WHO podkreślają równocześnie, że samobójstwa młodzieży stanowią trzecią przyczynę zgonów w tej grupie wiekowej. Czynniki determinujące zdrowie psychiczne można podzielić na biologiczne oraz psychospołeczne. Są one zależne od indywidualnych doświadczeń człowieka na płaszczyźnie rodzinnej, rówieśniczej, szkolnej oraz wyposażenia genetycznego i funkcjonowania mózgu. Sytuacja zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce skłoniła lekarzy, psychologów, środowiska naukowe, nauczycieli, pedagogów z jednej strony do poszukiwania, analizowania i określania przyczyn owych problemów, z drugiej zaś do podejmowania działań w kierunku poprawy kondycji psychofizycznej młodych. Ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce, profilaktyka i promocja zdrowia, uznawane są za priorytet w polityce ochrony zdrowia.

Słowa kluczowe: zdrowie psychiczne, dziecko, młodzież, profilaktyka, promocja, zdrowia psychicznego.

GIFTED CHILD IN KINDERGARTEN – ASSESSMENT PITFALLS

Abstract: Issues and considerations raised in the article are related to the identification (assessment) of gifted children, often described in literature, in relation to selected theories of ability. It is very likely that a gifted child characterized by the specificity of early childhood, commonly defined as intelligent, with high cognitive abilities, will abandon its innate, unique potential, entangling in various types of “problems”, taking on the features of the syndrome of inadequate school achievements, etc. in the future, as a result of adverse environmental impacts, the coincidence of events. The individual case studies presented in the article are intended to illustrate the significance of individual impacts on a gifted child of preschool age, due to the specific developmental peculiarities of this period.

Keywords: gifted child; talented child; kindergarten; pre-school teacher; diagnosis.

Everyone is different and that's exciting.

Maria Nurowska, There will be no other life

Introduction

According to the CSO report *Education and education system, in the 2017/2018 school year*, a total of 1,361,183 children attended kindergartens in Poland (Central Statistical Office, Warsaw, Gdansk 2018). The figures provide some measurable background for reflection on the topic of pre-school gifted children, who stand out in some way among the rest of their peers. For various reasons they need a different type of educational interaction with their teachers who apart from parents, are the first line of support for the child's development in the extremely important, often crucial, period of early childhood. Any such support requires prior identification of the child. In the literature, many concepts are presented that indicate some special features of such children: 'innate aptitude', 'abilities', 'talents', 'real abilities', 'specific abilities', 'talent', 'creative abilities', 'exceptional abilities', 'wonderful children',

* PhD Elżbieta Kwiatkowska, the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: e.kwiatkowska@uksw.edu.pl.

‘genius’ and others. The rest of the analysis will be based on a conceptual division into: “gifted” – understood as higher general abilities of children, combined with intelligence in the literature as opposed to “talented” – understood as with special, directional abilities, revealed in activities related to a specific area of child activity (Limont, 2012, pp. 16–22). Hence, the general goal of the considerations is to look for pedagogical and organizational solutions that will optimize support for the development of gifted children.

When performing this type of conventional categorization of talent, and individuality of a person, I would like to emphasize that the types of simplifications are constructed for the theoretical analyses that allow verifying the situation of children of a certain age quite broadly. In turn, all individual, practical educational impacts on the child should individually focus on their holistic support, in full acceptance of their developmental features.

The percentage of gifted children in the entire children’s population is between 3 and 10%, depending on the methodology adopted (Renzulli, 2000) and the terminological approach (Gardner, 1983; 2002; Sternberg, 1986). According to Wiesława Limont (2012, pp. 18–19), 2–3% of the population are very gifted. People described as gifted constitute about 13% of the population, while the most are average, about 34% of the population. In Poland, 2% or 27,223 children attending kindergartens in the 2017/2018 school year were considered highly gifted. In my opinion, this is a great number of kids, who, regardless of the adopted model of ability, are already a kind of human capital, which should be developed, supported and nurtured for the good of the general population. The whole history of humanity, its progress, civilization, culture is based on outstanding individuals who are brave, wise, interesting, dreaming, seeking, seeing the world differently “than most”. Reflection on the educational process defined as an unusual meeting between a teacher and a gifted child in kindergarten, can be useful in creating a supportive environment for a gifted child.

Gifted children – theoretical outline

The very identification of a gifted child appears to a real challenge. Children continue changing in areas of social communication, including speaking, cognitive, emotional development. The process of identification also needs to consider changes and the resulting opportunities in child’s physical development).

The literature presents various types of characteristics or typologies of indicators that can help identify a gifted child. Data coming from older publications indicate that physical features can distinguish gifted children. Many researchers, especially in the eighties and nineties of the twentieth century, sought more specific clues that could help identify gifted children. According to them, some gifted children display a higher level of energy put into various tasks (Feldhusen, 1989). Other researchers associated giftedness with a faster physical development of gifted individuals when

compared to their peers, while others pointed to the inverse relationship, based on biographical analyses of well-known, outstanding people who, despite some deficits in physical appearance, were described as gifted. Perhaps due to the lack of unambiguous empirical evidence for linking physicality with a gifted child, another consideration can be worth taking into account. Acceleration of development is a phenomenon that appeared along with the development of modern societies, with the improvement of economic, social and especially living conditions. This is a phenomenon of acceleration development, primarily biological, compared to previous generations (*PWN Encyclopedia*). In practice, this means that children grow faster, have their teeth at a younger age, ossification centers appear earlier in them, etc. than in their parents, grandparents, etc. It is worth noting that the phenomenon of acceleration is associated primarily with the physical or biological side of man, but does not cause faster emotional or social development. The problem of acceleration in the context of identifying gifted kindergarten children is discussed in Dimitrios Papadopoulos' (2016) research, who indicates that it can be expressed, inter alia, through an earlier readiness for pre-school education of a child, the so-called "double promotion", enabling the child to move to a group older than their age peers, as well as successes in areas related to the child's accelerated development and others.

In the theoretical outline of the considerations, it is worth recalling the multiple intelligence model, which presents human potential in eight categories (logical-mathematical, linguistic, natural, musical, spatial, kinesthetic, interpersonal and intrapersonal intelligence). This concept is an example of a model of specific abilities, and intelligence that according to Gardner is the ability to solve problems, produce new ideas or products. It means we can associate intelligence with the creative abilities of the individual (Gardner, 2002).

Renzulli's (2005) three-ring conception of giftedness presents capabilities as a structure of interrelated and interacting components. He made a basic categorization for giftedness useful in school learning and for creative and productive abilities. Due to the complexity of the concept of giftedness, Renzulli emphasized that and conditioning of individual development that is broader than the intelligence quotient should be taken into account. His three-ring giftedness model distinguishes three main fields of interaction: (a) above-average general abilities, usually expressed through intelligence tests and included in this category of directional (broadly understood) talents, (b) commitment to the task, total dedication to the activity, high concentration, which can be manifested even by the youngest children. Maria Montessori (2005; 2014), among others, wrote about it, formulating the concept of attention polarization. Creative abilities (c) are manifested in cognitive curiosity, fluidity and flexibility of thinking, and openness to new experiences. Renzulli formulated the concept of "capacity-related behaviors" that can indicate the student's potential. He believes that appropriate educational impacts can transform this noticeable potential into abilities that have even the

hallmarks of being outstanding. Among the non-intellectual factors that can support the development of a child's abilities, he lists optimism, courage, passion for a topic or discipline, empathy, physical and mental energy and vision (intuition /destiny) (Limont, 2012, pp. 54–59).

The concept of Robert J. Sternberg is another systemic ability model recognized in the literature. Like Renzulli, he believes that human intelligence cannot be determined solely by the intelligence quotient. He pointed out that in the context of ability analysis, „achieved success” is more important than the individual's potential. Based on the conclusions, he formulated the concept of intelligence of success, which W. Limont (2012, p. 60) describes as “the ability to achieve complex goals in a specific socio-cultural environment by properly using the strengths and weaknesses of one's personality and talents.” Therefore, the key role here is the ability to adapt to the surrounding environment, which also takes place through “its modification and creating the most favorable context for own development, with the possibility of choosing another, better solution” (Limont (2012, p. 60). This approach is extremely far from the model based solely on IQ level measurement that has been functioning for years. Sternberg, in his WICS model points to four elements that characterize gifted persons: wisdom, intelligence, creativity and synthesized. The author of the concept indicates that the wisdom component is one of the most important features of gifted people. We can find maturity and experience in the semantics of the word wisdom, because its source is, among others, “the ability to dispose of hidden knowledge about yourself, other people and a specific situational context” (Limont, 2012, p. 61). Intelligence and creativity are components that appear in many concepts. They differ in terms of detailed or expanded definitions and the context adopted, but the core of meaning, the area they describe, is common. The fourth component of the model is designed to combine, synthesize the other three. The balance and harmony between them are probably conditions for the realization of human abilities in the most favorable conditions for him.

The issue of gifted children from the perspective of practical work of the teacher looks slightly different. In her studies on gifted children, Cagla Gur (2011, p. 494) reviewed research in this field, grouping them into four categories: physical characteristics (discussed in this article in the context of development acceleration), language development, cognitive development, and social development. Preschool children, assigned in the study to the category of gifted children, ask problem questions, talk about motives, goals of undertaken actions, have a rich vocabulary, put together their own stories, are characterized by a great sense of humor. They speak in an elaborate, clear manner, understandable to the recipients. They can creatively use the speech organs, playing with it while performing onomatopoeic simulations (e.g. imitating wind, tree noise and other sounds).

Gifted children are usually more open to new experiences, curious about the world, looking for detailed information, exploring the topic that interests them,

devoting certain activities to much more time than others. Some studies indicate that gifted children are bored more often (Kwiatkowska, 2018), require individual attention of the teacher, perform specific tasks faster, master reading and writing skills in preschool age.

The development and social functioning of gifted children are exposed to the negative side effects of higher levels of certain skills or traits. High commitment and above-average knowledge or skill can be an obstacle to optimal interaction with other children from the kindergarten group, becoming a field for conflicts and indirectly a reason for alienation, independence, loneliness of a capable individual. The role and importance of teacher's activities in supporting such a child is invaluable. This is an individual work, often carried out in difficult conditions, in large groups, without the optimal support of other adults. It is about both organizational and substantive support in identifying and supporting gifted children, not forgetting about children requiring special educational impact, burdened with a certain health problem (Kwiatkowska, 2018). The reflection that appears when developing this type of analysis and consideration is always very similar. On the road to perfection, in order to develop, support and improve a pre-schooler in an already functioning, organized education system (currently a group of children in the kindergarten can have 25 pupils per one teacher and a teacher aid who does not need pedagogical qualifications), in the author's opinion, organizational changes aimed at increasing the mandatory number of teachers (people with degrees in pedagogy, permanently working with children) to a minimum of 2 (and a person called "teacher aid") should be seriously considered.

Research Design, Procedure and Methods

The study described below concerns individual cases of gifted preschool children presented from the perspective of their teachers. The main goal of the research is to verify the hypothesis that at the stage of pre-school education, a gifted child who has cognitive capabilities that outweigh most of his peers, needs intentional support from the environment, important adults, parents, or teachers to fully use his potential. However, the lack of support from adults lead to lowering the child's potential and the occurrence of difficulties that can disrupt his optimal development. The indirect goal of the article is to draw the readers' attention to the need for systematic, additional, intentional support of gifted children in kindergarten.

Looking for solutions that would optimize pre-school education, I have been conducting longitudinal qualitative research in this area. I stay in touch with in-service teachers. I asked them for a structured interview about a gifted child in a preschool group. In September and October 2019, I interviewed teachers and obtained 3 characteristics of children attending a kindergarten in a small village and 8 children attending a kindergarten in Warsaw, the capital city of Poland

with more than 2,000,000 residents. Qualitative analyses showed no statistically significant demographic differences.

The study involved 11 teachers, young people with less than 5 years of work experience. 3 of them work in public kindergartens, 8 in private ones.

For the purposes of research two diagnostic instruments were developed, based on conducted literature analyzes and references to the theoretical part of this article. They made it possible for teachers to observe children and for the author to conduct structured interviews with teachers focused on the profiled characteristics of children, placed by them in the category of “gifted”.

The first instrument is a questionnaire with a list of 23 characteristics of gifted children (Table 1) that allows to determine how many of them co-occur simultaneously. Teachers were asked to identify gifted children in their groups and indicate which of these 23 characteristics they exhibited. The results of this stage became the basis for the second part of the research. It consisted of an in-depth, standardized interviews with teachers, aimed at deepening understanding of the wider situation and functioning of gifted children in kindergarten. The study was qualitative, based on content analysis. The article presents in detail the cases of three children who obtained the most, the least and the average number of indications in the first stage of the research.

Research Results and Discussion

The results of first part of the research are the table below. It shows how the teacher’s indications for individual children were distributed. At this stage, teachers also had an opportunity to provide additional information about the child in the form of an open statement.

Table 1: Teachers’ indications about the features of gifted children

Child	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Number of responses
Age	6	7	4	6	4	4	3	4	5	6	4	N=11
Sex	f	f	f	m	m	f	m	f	m	m	M	
cognitively developed – reasoning at a level exceeding peers	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	X	11
can see connections between facts and objects	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	X	11

Child	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Number of responses
has greater knowledge (than peers)		x	x	x	x	x	X	x	x	x	X	10
is creative	x	x	x	x	x	x	X		x	x	X	10
has the ability to concentrate and Focus	x	x	x		x	x	X	x	x	x	X	10
can think abstractly	x	x	x		x	x	X		x	x	X	9
has good memory	x	x	x		x	x	X	x		x	X	9
starts, initiates relationships		x		x	x	x	X				X	6
physically more developed (than peers)	x				x	x	X				X	5
has very good problem solving skills				x	x				x	x	X	5
has wide interests		x			x	x			x	x		5
looks for custom solutions to problem situations			x						x	x	X	4
has above average social skills / competences	x					x	X				X	4
is a leader of a peer group				x	x					x	X	4
never gets bored			x		x	x					X	4
anticipates problems, difficulties etc.		x			x						X	3
is often bored						x			x	x		3
very ordered	x	x			x							3
has very narrow, specific interests				x							X	2
very disordered							X				X	2
has a low level of social skills / competences								x				1

Child	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Number of responses
avoids contact with a peer group								x				1
other							B emphatic					1
less physically developed (than peers)												0
NUMBER OF FEATURES PER CHILD:	9	11	9	8	15	13	12	5	10	13	17	

Source: own study

All of the research participants ($n = 11$) indicated that the “gifted child” selected by them for the study stands out in terms of cognitive functioning and noticing connections between facts and objects. Almost all children (10), in the opinion of educators, are creative, have more knowledge than their peers and have the ability to stay focused, e.g. “a child is interested in things that exceed the capabilities of an average 6 year old. He creates puzzles, tasks, primarily mathematics, looks for unconventional solutions of simple tasks, looks for patterns in tasks, looks for dependencies” (child no. 10). Teachers, when characterizing gifted children, indicated that these children have very good memory and can think abstractly (9 indications each). The latter in particular is very rare in four-year-old children, which pays special attention in the case of 4-year-old children. Other features of gifted children, found in the literature, were indicated only several times, although the individual distribution of features shows that 11 children described as particularly gifted differ from one another, sometimes displaying opposite characteristics that might results from their individual and environmental conditions. According to their teachers, only six children “establish, initiate relationships”. But only 5 children, age 4 to 6, show very good skills in solving problems. The same number of children selected for the study have wide range of interests and are curious about the world. Also 5 children were described as more physically developed than their peers, which can be related to the phenomenon of development acceleration discussed earlier. Other indications of teachers further destroy the popular image of a gifted child. Options “never get bored”, “is a leader of a peer group” and “presents above average social skills” and “are looking for non-standard solutions to problem situations” were attributed to only 4 children.

The second stage of the research was to obtain in-depth information on the functioning of children selected for the study in the areas discribed in the first part of this research.

Case 1: the analysis of the results shows that child no. 11 has the highest number of features indicated by the teacher (17 out of 23). According to the educator, this boy (4 years old) has both wide and narrow interests. He is one of the two children surveyed who received an indication of narrow interests. The boy, perceived by the environment as “unruly”, “naughty”, “easily performs all tasks much faster than other children. He is bored and disorganizes the classes – he focuses on himself. He has extensive knowledge of the world around him. [...]. He is brave and loves experiments. He’s all over the place.”

The analysis of the family situation shows a large, emotional and organizational involvement of parents in the education and development of their only child. Mature parents (over 40 years old) intentionally organize a wide spectrum of activities, e.g. cinema, theater, museum visits, workshops on various topics, sightseeing trips. “The boy and parents share a very strong bond, they will meet all his needs.” In the opinion of the teacher, the child’s social development is at a high level, “he likes to dominate and define the rules of play. He knows the rules of functioning in a group and sometimes deliberately breaks them. He observes the behavior of other children and stigmatizes the breaking of rules by others and “complains” to the teacher. Such a strong identification of the boy with the adopted social rules and the behaviors undertaken to maintain the rules can imply strongly developing leadership qualities that only some individuals show in the population. The boy’s emotional development allows him to consciously experience feelings and emotions. “[...] he copes well with both positive and negative emotions. Accepts failures.” The cognitive functioning of the boy is described by the teacher as “being at a high level.” The fast pace of work leads to various embarrassing situations, the boy is bored, disturbs others, “[...] he often answers instead of other children. He hates waiting for his turn. [...] begins to disturb classes, pushes others.”

The teacher, when asked about strategies for dealing with behavior issues, provides examples of how she approaches the student. The boy “often plays the role of an expert or assistant during classes. He feels very well in this role.” The teacher intentionally adjusts tasks to the individual capabilities of children, so the boy also receives more difficult tasks to meet his cognitive expectations and keep him focused and engaged. Because his interest is piqued, he attempts new activities. Parents, heavily involved in the pre-school life of the boy, having consulted the tutor, enrolled him in many physical activities as well as robotics classes. The boy is extremely physically fit, outperforms all his peers in this respect.

The class teacher, when asked to describe the boy in two words, called him a “bright guy”. When making the characteristics of the boy’s cognitive development, the teacher emphasized his good memory, ability to use extensive knowledge and new information operatively, he counts well, he manipulates objects perfectly, his art works are creative. He experiments and inquires: “He wants to be constantly active. He himself looks for interesting activities for himself.”

The case study of boy 11 shows that he receives support in all areas of functioning. Good family conditions, attention and commitment of parents, commitment and intentional work of the educator and, above all, the boy's huge potential allow him to be described as a "gifted child" by referring to the three components of Renzulli or his successors.

Case 2: girl (4 years old) no. 8 has the fewest characteristics of a gifted child (5 out of 23). All the attributes assigned by the teacher are related to cognitive functioning. They denote his good memory, ability to concentrate, good general knowledge, the ability to see connections between objects or facts, reasoning at a level that exceeds peers. The teacher describes the girl as "intriguing", with above average intelligence, who "does not need a large range of help in acquiring new skills." The girl easily acquires new information. She can read and write now. She works smoothly, faster than her peers. Unlike boy no. 1, the girl "if she finishes early, which often happens, she patiently waits for the other children in the group." She does not look for new, additional activities herself, but usually accepts additional tasks from the teacher, although she sometimes kindly refuses them. The girl comes from a large family, lives in the capital city. Her parents, in the teacher's opinion, meet only the basic needs of the child, "[...] they show a moderate level in terms of educating and upbringing the child."

The girl does not attend any additional activities that would meet her needs. According to the educator, the girl would be helped by music and dance classes, where she could naturally develop emotional expression, courage, belief in her own strength, energy to act. The teacher regrets that the child cannot participate in classes in this area, additionally paid (the girl attends a private kindergarten). The girl is healthy, her physical development is typical of her age. In social contacts, the child "is more an observer than a group participant, preferring to spend time with fewer people who are rather quiet and polite. She [...] tries to avoid outgoing people with expressive ways of showing emotions and experiences." The girl knows, recognizes and expresses emotions, but she does it in a restrained, "not very effusive" way. In the teacher's opinion, the child needs support from the immediate family. She expresses her concern about further education of the girl in this context. She worries the girl will shy away from learning more. Some of the fears of the leading teacher fears the girl needing more attention from her parents may never receive it.

Case 3: selected for individual characteristics, is also a 4-year-old girl who is presented in the study with no. 3. A child who, like the other two, is ahead of her peers' cognitive development, can concentrate, think abstractly, has greater knowledge. "She is characterized by her maturity of expression, a great cause and effect thinking." The girl has a very good memory, "she memorizes very quickly, the pace of work is quite slow [...] she performs all activities at a high level. She does not look for activities herself."

The girl is unable to anticipate problems, difficulties, cannot solve them on her own, reacts very nervously to such situations, needs adult support. The

girl, according to the teacher, presents a low level of social competence, avoids contact with a peer group, is often bored, "her relationships are limited to selected children in the group, it is very difficult for her to trust strangers." In the emotional development, you can also observe some symptoms of difficulty. The girl "does not cope well with her emotions, often throwing tantrums in situations she finds difficult. However, she shows empathy towards others."

Girl no. 3 has two brothers, an older one with diagnosed Asperger Syndrome and a younger one who does not attend kindergarten yet. The child's parents are very engaged in the girl's situation, in the kindergarten life, "they succumb to the child, they show her a lot of love." During the interview, the teacher points to some features of the Asperger syndrome exhibited by a child who does not like changes that are very difficult for her to accept. She is perceived as "stubborn", she gets easily offended. She is introverted and refuses to participate in some activities. She spends a lot of time reading books alone. The girl attends dance classes, she chose them together with her parents. The girl gave up ceramics classes chosen by her parents. Due to the specific family situation of the child, the educator remains in cooperation with a psychologist, a speech therapist, and also consults with the teaching staff and parents.

The three described cases show one of the many environmental differences between people and at the same time they illustrate the significance of parents, their intentional actions, focus on the child, stimulation of potential, meeting the child's need, by providing interesting, diverse experiences, open expression of positive emotions, etc.

Here the question arises about one of the tasks of the education system consisting in equalizing educational opportunities by pre-school institutions. A limited offer of activities supporting individual talents or interests of a child, eliminating emotional or social problems, leads to the fact that sometimes a teacher is the only person who can intentionally support a gifted child. According to Renzulli's concept, girl no. 8 lacks the so-called behaviors that characterize gifted children, i.e. optimism, courage, passion for a particular topic or discipline, special sensitivity to the needs of others. She also does not show exceptional physical and mental strength, is not a leader, does not present her own visions, ideas, etc.

The considerations and analyses will not determine to what extent the girl's home situation impacts her emotional and social functioning, as compared to boy no. 11. However, they indicate a number of possible fields of impact that a kindergarten could implement, provided that a financial factor would not affect the quality of services. The activities could significantly support the girl's family and above all help her acquire the skills to use her abilities in practice. Perhaps, analyzing the biographies of gifted people, in the Renzulli's definition, a girl subjected to an intentional pedagogical support, equipped, according to the educator's opinion, with above-average intellectual abilities, far ahead of her peers, will develop in the future that will generate her success in life, she will share her gift with the society,

with peers who show different skills and with those who need support. Case study no. 3 shows the girl's support in preschool, clearly showing the strong emotional and organizational involvement of parents, which confirms the previously thesis about the need for individual, purposeful support of gifted or talented children from important adults. Many children, after all, face many problems, which sometimes concern their health, sometimes the economic conditions of the family, and most importantly, they are primarily children in the face of new development challenges.

Conclusions

Each of the three children presented in the previous chapter has a unique potential, just like the other 11 children observed in the study. After all, everyone has it. Individual differences are defined from the beginning of life. Pre-school education forms a community, the first group educational environment for the youngest people who achieve the so-called readiness for an independent life outside their homes (toilet skills, eating skills, putting on clothing). The repertoire of the "needs" of the three gifted children that adults can help satisfy, is quite extensive. It will grow with each subsequent child that fits the functioning ability models. I intend to make a hypothesis that attempts to identify gifted individuals, at the pre-school stage, seem justified solely to intensify any possible, individual, intentional influences on the gifted child or (and) their environment (family, teachers, important adults, peer group). The label of a gifted child probably perceived better than the label of a child "with a diagnosis" that some parents are afraid of, given to a child, in my opinion, obliges to take real action to support a gifted child as well. The syndrome of inadequate school achievement, widely described in literature, is a common example of the price paid by bright but also "gifted" children who, under the influence of a certain configuration of factors (internal, external, family, didactic, educational, etc.) significantly lower their academic performance below their potential, they are entangled in social, emotional, functional problems, lose commitment, etc. Pre-school education is the first, and therefore the most important moment of entry into such an organized social environment as is the group of people-children. This is where the child develops their social skills, intensively transforms emotionally, physically changes, perfects their perception, and thus, everything is "new again" for them, expands, constructs their world, referring directly to constructivist learning theories himself (Bruner, 1974).

Research to date has shown that quite often there is a situation in which the teacher identifies a gifted child in a group, but for various reasons, usually organizational settings, they do not provide individual support, focusing their attention and impact on the most needy children, with the lowest scores, the weakest, etc. This is obviously a morally correct decision. As a result, however, gifted children are often left alone, which is manifested, for example, by boredom, inquisitiveness, and

attempts to gain the attention of a teacher who has to take care of a large group of children with very diverse developmental needs (Kwiatkowska, 2018).

In the educational utopia that I constantly dream about, the issue of identifying gifted children would not take place. The focus would be on strengthening and developing an individual person rather than on a certain category of people (e.g. gifted children). An individual who knows and understands himself or herself and knows how to participate in a group would be at the center of attention. The child is ahead of the group, always with oneself. A smooth transition of a child from the world of egocentrism to an extremely diverse external, social world is the task of good early education, in a way that helps to realize their own potential and respect the individual characteristics of the child (including his abilities and interests).

References

- Bruner, J.E. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Encyklopedia PWN*. Retrieved from: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/akceleracja;4007516.html>.
- Feldhusen, J.F. (1989). The research on identifying and educating gifted youth supports the use of multiple identification measures, accelerated instruction, and ability grouping. *Educational Leadership*, 46(6), 6–11.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gur, C. (2011). Do gifted Children have similar characteristics? Observation of three children. *Procedia Socia and Behavioral Sciences*, 12(2), 439–500.
- Kwiatkowska, E. (2018). Trudności w pracy z dziećmi z wyzwaniami poznawczymi w percepcji nauczycieli edukacji przedszkolnej. In: E. Śmiechowska-Petrovskij, E. Kwiatkowska (Eds.), *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Teoria i wspieranie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.
- Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Montessori, M. (2014). *Odkrycie dziecka*. Łódź: Palatum.
- Oświata i wychowanie, w roku szkolnym 2017/2018* (2018). Warszawa, Gdańsk: GUS.
- Papadopoulos, D. (2016). Psych-pedagogical and educational aspects of gifted students, starting from preschool age. How can their needs be best met? *Journal of Psychological Abnormalities*, 5(2).
- Piaget, J.(1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.

Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness. A development model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge: Cambridge University Pres.

DZIECKO ZDOLNE W PRZEDSZKOLU – PUŁAPKI DIAGNOZOWANIA

Streszczenie: W artykule podjęto problem identyfikacji (diagnozy) dzieci zdolnych w odniesieniu do wybranych teorii zdolności. Specyfika dziecka we wczesnym dzieciństwie nie wyklucza, że dziecko zdolne, rozumiane potocznie jako inteligentne, z dużymi możliwościami poznawczymi, w przyszłości, w wyniku niekorzystnych oddziaływań środowiskowych, zbiegu wydarzeń porzuci, zaniecha swój wrodzony, unikalny potencjał, wikłając się przy tym w różnego rodzaju „problemy”, nabierając cech wskazujących na syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych i in. Przedstawione w artykule indywidualne studia przypadków mają na celu zobrazowanie znaczenia indywidualnych oddziaływań na dziecko zdolne w wieku przedszkolnym, ze względu na szczególną specyfikę rozwojową tego okresu.

Słowa kluczowe: dziecko zdolne; dziecko utalentowane; przedszkole; nauczyciel edukacji przedszkolnej; diagnoza.

MONIKA ŻAK-SKALIMOWSKA*

Białystok, Poland

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-0235-7826>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Submitted: 5.11.2019

Accepted: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.22

CREATIVE ATTITUDE OF PEDAGOGY STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH METALEARNING COMPETENCE

Abstract: The ability to manage one's own process of learning (metalearning) is necessary and required of nearly any professional. To develop this skill, you need to have the creative attitude, i.e., to be critical and reflective towards yourself as a learner. This applies even more to teachers, who do not only learn how to learn but should also be able to ensure their students proper conditions for learning this skill. On the other hand, as a person who prepares children and adolescents for creative life in the new millennium, a teacher should display a special level of creativity. The aim of the study presented in this article was to identify the relationship between the creative attitude and metalearning competence of first-year pedagogy students. The results of the study show a statistically significant relationship between the creative attitude and metalearning competence level of pedagogy students.

Keywords: creativity; metalearning; teachers' competences; creative attitude.

Introduction

Current transformations in different areas of professional and personal life make a contemporary human develop an attitude oriented at continuous progress. Humans learn continuously (Spitzer, 2012), and the process of learning involves updating broadly understood knowledge and new skills that emerge in each profession. In the 21st century, in the face of ubiquitous changes, the ability to consciously and effectively manage one's learning process is not only useful but indispensable. The need to realize the essence of developing one's creativity and the metalearning ability is especially important for pedagogy students – future tutors and teachers.

The proposal for a new model of training teacher candidates assumes that they will display a reflective attitude to themselves (their own competences) and to educational practice. Currently, a teacher should be “an expert in supporting child

* MA Monika Żak-Skalimowska, the University of Białystok, Poland, Faculty of Educational Sciences; e-mail: m.zak@uwb.edu.pl.

development”¹, and therefore, the teacher should know how to assist their students in the process of conscious and autonomous (creative) learning process. Another task for teachers is to create an environment conducive to children’s constructive learning. In the face of these assumptions, the most important skill is the creative use of interdisciplinary knowledge on child development for designing educational activities. These skills are an expression of metalearning competence and creative competence.

Each day, teachers have many didactic and educational interactions with other people, which require them to display a creative attitude to their work – to their responsibilities, tasks, and first of all, to other humans. In every new situation we should not repeat what we have done before but be open to novelty and create our own way of living. Janina Uszyńska-Jarmoc (2015a) points out that a creative teacher finds it easier to notice other people, recognize and understand their mental states. In the educational process the teacher is the person who can model how to act and think creatively (Lebuda & Wiśniewska, 2010; Rubacha, 2000; Strykowska, 2015). Good coping skills in various professional situations require teachers to have the ability to behave flexibly, to change the direction of search to find a solution to the problem, to analyze the reality from many perspectives or to modify styles of work. (Cudowska, 2004) Unfortunately, research results show that the level of creativity (as well as knowledge on creativity) among teachers is rather low (Bernacka 2009; Giza, 1999; Karwowski, 2007; Tokarz & Słabosz, 2001; Żuk, 1986).

Creative attitude: the theoretical perspective

In this text it was assumed that creativity can be understood as any human activity resulting in certain outcomes that are socially valuable and original, or at least new and valuable for the person who creates them. The assumption that each human is capable of creating is no longer denied; what is more, creative abilities are perceived as necessary in practically every area of human life (Amabile, 1993; Beghetto & Kaufman, 2007a; Parashar & Pingle, 2015; Runco, 2016; Runco & Jaeger, 2012). This is the egalitarian definition of creativity, i.e., everybody can think and act creatively, and creativity can be learnt (Beghetto & Kaufman, 2007b).

Research results show that creative people display spontaneity, a sense of humor, expressiveness, courage, openness to experience, curiosity, persistence in carrying out different tasks and the ability to act in an innovative and resourceful way (Bernacka, 2004; Csikszentmihalyi, 1996; Nęcka, 1994; 2012; Popek, 2001; Runco, 2015; Sawyer, 2006; Zhang & Sternberg, 2011). Human personality traits are visible as the person adopts a certain attitude to the world. The creative attitude is defined

1 The proposal for a new model of teacher education: https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/user_upload/import/tt_content/files/zalacznik_nr_12a_propozycja_nowego_modelu_ksztalcenia_nauczycieli_przedszkoli__i_educacji_wczesnoszkolnej.pdf

in psychological literature as a cognitive and characterological quality referring to the tendency, attitude or readiness to transform the physical world, phenomena, and one's own personality. Thus, it is the person's active attitude to the world and life, reflected in the need to learn about, experience and consciously (in terms of the goal, not the process) transform the present reality and themselves (Popek, 1988, p. 27). The person's creative attitude is affected by the mutual influence of two spheres: cognitive and characterological. The emotional and motivational (characterological) sphere is defined as a set of personality traits which enable the person to use their cognitive abilities. The characterological sphere of creative attitude includes conformist or non-conformist behaviors. According to Stanisław Popek (2010), the characterological sphere plays an important role in the creative process, because personality traits such as high self-esteem, openness to experience, tolerance or the ability to express one's opinion are decisive for the execution of creative ideas. The cognitive sphere can be characterized in terms of heuristic or algorithmic behavior. Heuristic behaviors refer, i.a., to the ability of insightful observation, divergent thinking, reflective and autonomous learning or having productive imagination, while algorithmic behaviors are qualities opposite to heuristic ones, oriented at copying and reproducing tasks, working in accordance with a certain pattern or standard (Popek, 2000, p. 24–25). There is no doubt that the quality of the organized educational environment depends on the level of creativity of future pedagogues. For their professional activity teachers need the skills of designing interesting and inspiring educational projects, inventing new methodological solutions, and first of all, perceiving and developing students' abilities.

Metalearning competence

Developing the skill of effective and conscious management of one's knowledge, using various learning strategies, the ability to organize and monitor one's learning process and acquiring knowledge on learning is broadly defined as a development of the metalearning skill (Biggs, 1985; Jackson, 2004). If one of the tasks of contemporary education is to prepare children to learn autonomously and consciously, the teachers' responsibility is to create the proper environment conducive to learning about one's own learning process. Metalearning can be defined as knowledge about learning or as an awareness development process of the determinants and learning strategies. Metalearning ability refers to a thoughtful acquisition of information about the process of learning, as well as the use of that knowledge when planning, monitoring, controlling and organizing one's learning process (Carneiro, 2007; Meyer & Shanahan, 2004; Uszyńska-Jarmoc, 2015b).

The basis for developing the metalearning ability is primarily the reflection on one's learning process, as well as the ability to transform or create new personal ways of learning (Meyer & Shanahan, 2004). The process of development of metalearning ability may go in several directions, from intuitive learning about one's skills to

organize the learning process, through acquiring scientific information concerning human learning and comparing how other people acquire knowledge (what learning strategies they use), up to creating one's own concept of learning.

The structure of metalearning competence is made up of three components (Uszyńska-Jarmoc, 2015b): metaknowledge, metacognition and metathinking. Metaknowledge refers to the person's awareness of the level of their own knowledge about the learning process, as well as the need and motivation to gain more information about learning. Therefore, it is important to have both declarative knowledge ("know that" – information on how humans learn) and procedural knowledge ("know how" – the awareness of how to effectively use that knowledge in practice). Metacognition is defined as knowledge about the course of one's own cognitive processes occurring in planning, monitoring and organization of one's learning (Flavell, 1979; Mayer, 1998; Puryear, 2015; Winters, 2011). It is conscious thinking about cognitive processes, requiring the person to concentrate on the course of collecting and processing information in the mind. Metacognition (Basset, 2016, p. 24) is the development of critical thinking about the learning process (one's own and others') and the awareness of what this process involves. The third component of the metalearning structure is metathinking, defined as knowledge about one's own thinking: the way of analyzing various situations, being aware of one's thoughts, and the way of formulating conclusions on the basis of one's experiences. As you ponder over your way of thinking, you engage your memory and attention, trying to remember how you interpret events and your thoughts related to those events. (Crittenden, 2007) To sum up, metalearning is the process of conscious and thoughtful acquisition of knowledge (both academic and personal) about one's own learning process, as well as the ability to use that knowledge effectively in planning and organizing learning.

The term "metalearning competence" is understood much more broadly than metalearning ability. In this text the concept of competence is defined as the combination of knowledge, ability, comprehension and desire. Its structure includes the ability to behave properly, the awareness of the need and impact of one's behavior, and responsibility for the effects (Czerepaniak-Walczak, 1994, p. 134, 137). The presented study assumes a broad understanding of the category of competence. It is a structure made of four components: knowledge, skills, attitudes and responsibility. Every person constructs knowledge in an individual way based on their experiences and reflections – knowledge always has a personal character (Brandon & All, 2010; Bruner, 2010; Commeyras, 1995; Meger, 2012; Mvududu, 2005). The category of competence is understood as the person's characteristic gained thanks to conscious and planned learning, i.e., gaining knowledge, developing skills and attitudes to one's activities, and first of all, taking the responsibility for one's own process of developing the competence (Czerepaniak-Walczak, 1995). Metalearning competence (Uszyńska-Jarmoc, 2015b, p. 148) is the skill of planning, organizing, monitoring and evaluating one's process of learning, its sources, necessary conditions, outcomes

and determinants, which is internally motivated, self-regulated and consciously and responsibly used by the individual; it is human characteristic based on a natural, innate ability, i.e., the potential ability to learn humans are born with. This characteristic (a set of different qualities) is also individually varied and changes during the person's lifetime, i.e., it is a temporally determined, practically acquired skill, so it should always be approached dynamically.

In this work it was assumed that creating the concept of one's learning process and program can be understood as a creative process. Both the learning process and the creative process always lead to a change (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2017). The effect of learning in the form of new knowledge can be understood as a creative process because it refers to constructing a new way of understanding the world and oneself, which is valuable and important for this particular person (Beghetto, 2016). Research results show that there is a relationship between the way knowledge is categorized in the mind and a non-standard way of solving problems – an unconventional way of classifying information promotes the creative use of that information in the future (Cropley, 1999). Conscious control and management of the course of one's own cognitive process (e.g., ability to make distant connotations, transform information, change the structure of the problem to solve, draw conclusions and overcome habits concerning schematic, stereotypical thinking) promote unconventional problem solving (Mayer, 1998; Kelly & Donaldson, 2016; Puryear, 2015). As shown by other studies, there are weak positive correlations between creativity and learning outcomes (Gajda, Karwowski & Beghetto, 2017) and negative correlations between the efficiency of work and dependence on other people (Dumitrua & Charif, 2016), which may prove we need the sense of autonomy when carrying out our tasks.

Methodology

Aims

The main aim of this study was to find out the relationship between the creative attitude and metalearning competence of pedagogy students. The specific aims of the study were to determine the levels of creative attitude and metalearning competence of pedagogy students.

In the study it was assumed that there is a relationship between the creative attitude and metalearning competence of pedagogy students. No specific hypotheses were formulated in the work because the questions have a diagnostic character (Łobocki, 2003; Maszke, 2004). There are many possible relationships between components of creative attitude and metalearning competence.

Participants

The sampling was both purposive and random. Out of all the higher education schools in Poland, six were randomly selected from five geographical areas of Poland: the north, south, east, west and centre. The study involved 648 first-year pedagogy students (women $N=625$, men $N=23$, age $M=21$, $SD=3.89$). The study was carried out at the University of Białystok, University of Warmia and Mazury, University of Warsaw, University of Gdańsk, Jagiellonian University and University of Wrocław. The students who took part in the study represented the following specializations: early education ($N=303$), social rehabilitation pedagogy ($N=90$), socio-cultural animation ($N=23$), andragogy ($N=6$), special needs pedagogy ($N=58$), education and rehabilitation for people with intellectual disabilities ($N=19$), childcare and social pedagogy ($N=86$), adult education and social marketing ($N=19$), counselling and psychological and pedagogical counseling ($N=23$), cross-cultural education with social intervention ($N=2$), young children education and care ($N=4$), therapy and development support ($N=14$), and creative arts education ($N=1$).

Instruments

The quantitative strategy of research results analysis was adopted in the study. In order to find out the level of creativity of pedagogy students, the Creative Behaviour Questionnaire KANH – I was used (Popek, 2010), and the level of metalearning competence of the participants was measured with “My system of learning” questionnaire. (Uszyńska-Jarmoc & Żak-Skalimowska, 2016)

The KANH – I questionnaire (Popek, 2010) includes 60 statements describing different daily life situations. The statements reflect the person’s way of thinking and acting in various circumstances. The participants were asked to respond to each statement and decide whether it is true, partially true or false for them. The participant can receive from 0 to 2 points for each response. The statements point to characterological or cognitive characteristics of the person’s creative or imitative attitude. The outcomes are grouped in four scales: K (conformism), N (non-conformism), A (algorithmic behaviors), and H (heuristic behaviors). The K + A scale reflects the imitative attitude, and the N + H scale, the creative attitude. Within each scale the respondent can score from 0 to 30 points. The outcomes of these scales were subject to separate analysis, as well as combined analysis for N + H (from 0 to 60 points for the creative attitude) and K + A (from 0 to 60 points for the imitative attitude).

“My system of learning” questionnaire (Uszyńska-Jarmoc & Żak-Skalimowska, 2016) initially included 64 statements concerning all the theoretically identified components of metalearning competence. The students could decide whether each statement was true, partially true or false for them. They could receive from 0 to 2 points for each response (in some cases, the scoring was reversed). As a result of

factor analysis, three factors (scales) were identified, referring to specific components of metalearning competence, which together constitute 27.928% results. The first factor, “the ability to organize one’s learning process”, is made up of 14 statements (1st scale), the second factor, “declarative (academic) knowledge about human learning” contains 8 statements (2nd scale), while the third factor, “attitude to learning”, 3 items (3rd scale). As part of the first scale (variable) one could obtain up to 28 points, as part of the second one, 16 points, and as part of the third one, 6 points. Cronbach’s alpha statistics was verified for each scale separately: for the first factor, $\alpha = 0.844$, for the second one, $\alpha = 0.713$ and for the third one, $\alpha = 0.502$. These results are satisfactory and point to sufficient reliability of the scales.

Table 1. Matrix of rotated components for three factors (the components of metalearning competence of pedagogy students)

	factors 1	factors 2	factors 3
When I set my own goals and plan my learning, I am realistic about my abilities to master the subject	0,669		
I am able to balance the time I spend on learning and free time.	0,651		
I know which aspects of the learning process I am good at, I am aware of my skills and I take advantage of them	0,634		
Before starting to study, I take account of all the factors that might be distracting and I eliminate them.	0,630		
I am determined and show perseverance in the learning process.	0,606		
I understand what and how I am learning.	0,571		
I know in what way I memorize information most effectively.	0,568		
I can control my emotions during learning, therefore I am able to concentrate on what I have to learn.	0,522		
I know about different learning styles, so I select them in such a way as to be most effective for me at a given moment.	0,521		
If I have to master a large amount of material, I plan my learning process and schedule it over a number of days.	0,517		
In spite of many attempts, I am unable to describe the best conditions for optimal learning.	0,493		

	factors 1	factors 2	factors 3
I like difficult challenges in the learning process and take them on willingly.	0,469		
I can accurately assess my level of knowledge and lack of knowledge.	0,449		
I organize my learning process in such a way as to overcome my weak points or deficits.	0,410		
I know that knowledge about how the brain learns is important in the learning process – and so I seek out scientific knowledge in this area.		0,647	
I have a great deal of knowledge about the functioning of the human brain.		0,631	
When organizing my learning processes I take into account theoretical (scientific) knowledge about how the brain learns.		0,614	
The more stimuli or differentiated tasks to do, the more neuronal connections are formed, which make it easier to place the newly acquired knowledge in the existing cognitive structures.		0,607	
I am aware of the types of intelligence that I possess to a greater or lesser extent.		0,474	
I rarely look for information about how the brain learns, although I am aware that I know little about it.		0,453	
The brain continuously forms new neuronal connections, leaving memory traces.		0,433	
I take advantage of every opportunity to enrich my knowledge in the area of learning, and so I talk about this with my teachers, professors and friends.	0,407	0,431	
I agree that the person's emotions do not have an impact on the process of learning and retrieving the information memorized before.			0,547
I think grades are more important for me than knowledge, so I try to get good grades.			0,518
I don't like the competition for good grades at university.			0,428

Source: own elaboration.

All the variables concerning the metalearning competence and the creative attitude of pedagogy students were subject to statistical analysis. Then, Pearson's r

coefficient of correlation between different components of students' metalearning competence and creative attitude were calculated.

Analysis of research results

The study (Table 2) allows for a conclusion that pedagogy students have a slightly higher level of non-conformism than conformism. It means that they prefer doing various activities independently, courageously, flexibly and spontaneously rather than schematically, stereotypically and dependently. Having analyzed the outcomes obtained in the cognitive sphere, we can conclude that pedagogy students display a higher level of heuristic than algorithmic behaviors. The results mean that the participants have the ability to make observations on their own, solve open problems and think divergently. The analysis of outcomes of the scales shows that pedagogy students have a higher level of creative attitude than imitative attitude, but both levels are not very high.

Table 2. Statistical characteristics of the outcome of measuring the creative attitude and imitative attitude of pedagogy students

Categories	M	Sd	Sk	K	Max.	Min.	D
Conformism	12,21	4,29	0,24	-0,34	25	3	22
Non-conformism	18,71	3,83	-0,01	-0,43	29	9	20
Algorithmic behaviors	13,51	3,57	0,02	-0,21	24	3	21
Heuristic behaviors	16,87	4,06	0,15	-0,01	28	5	23
Creative attitude	35,59	6,92	0,11	-0,21	55	15	40
Reproductive attitude	25,72	6,86	0,09	-0,23	49	8	41

Source: own elaboration

Table 3 presents the levels of different components of metalearning competence. The students could obtain up to 28 points for the first variable, referring to "the ability to organize one's learning process", 16 points for the second variable, "declarative (academic) knowledge about human learning", and 6 points for the third variable, "attitude to one's own learning".

The data included in Table 3 show that the general level of different components of metalearning competence of pedagogy students is quite low. Pedagogy students have a low level of ability to organize their learning process, including the monitoring and control of their own learning, as well as using personal (individual) knowledge about learning in practice. The high value of standard deviation also shows considerable dispersion of the results around the mean value. The analysis of data presented in Table 3 leads to the conclusion that the students have a very low level of theoretical knowledge on human learning. As shown by the outcomes for the third variable, "attitude to one's own learning", the students have internal motivation to

learn. The participants declare that they mostly learn to gain knowledge, not high academic accomplishments.

Table 3. Statistical characteristics of the level of components of metalearning competence of pedagogy students

Variables	M	Sd	Sk	K	Max.	Min.	D
Ability to organize one's learning process	16,25	5,73	-0,26	-0,20	28	0	28
Knowledge about human learning	4,19	2,81	0,48	-0,43	12	0	12
Attitude to one's own learning	4,73	1,35	-1,14	0,96	6	0	6

Source: own elaboration

The data presented in Table 4 show a statistically significant relationship between the students' ability to organize their own learning process and knowledge about human learning ($r=0.385$, $p<0.01$). It means that pedagogy students' low scores concerning academic knowledge on learning are correlate with low scores in the monitoring of their own learning process. Besides, there is a statistically significant relationship between students' knowledge on human learning and their attitude to their own learning process.

Table 4. Correlations between the components of metalearning competence

	1	2	3
Ability to organize one's learning process	1	0,385**	0,125**
Knowledge about human learning		1	0,052
Attitude to one's own learning			1

Source: own elaboration

The aim of the statistical analysis was to find the answer to the question: Is there a correlation (and if so, what kind of correlation) between the creative attitude and metalearning competence and their respective components? For this purpose, Pearson's r coefficients were calculated for each variable. The data presented in Table 5 shows that there is a statistically significant but moderate correlation between pedagogy students' non-conformism and ability to organize their own learning process. The characterological sphere concerning the participants' creative behavior is related to the cognitive sphere concerning the ability to organize their learning process ($r=0.403$; $p<0.01$). There is a statistically significant moderate correlation between heuristic behavior and the ability to organize one's learning process ($r=0.332$; $p<0.01$). It means that high scores in creative imagination, ability

to think divergently and learn autonomously, high reflectivity or verbal creativity are related to high scores in the ability to plan, monitor and control one's learning process.

Table 5. Relationship between the components of creative attitude and components of metalearning competence of pedagogy students

	1	2	3	4	5
Non-conformism	1	0,537**	0,403**	0,243**	0,041
Heuristic behaviors		1	0,332**	0,341**	0,038
Ability to organize one's learning process			1	0,385**	0,125**
Knowledge about human learning				1	0,052
Attitude to one's own learning					1

Source: own elaboration

As shown by research results included in Table 6, there is a positive moderate correlation between the creative attitude and the level of metalearning competence of pedagogy students ($r=0.449$, $p<0.01$). The existing relationship confirms the theoretical assumptions of the research, i.e., the development of metalearning competence is also a creative process. Everyone can create and execute the concepts of their own development (and thus, their personal concept/programs of learning) in an individual, original and valuable way. The study proves that there are relationships between pedagogy students' creative behavior (characterized by a specific way of observation, divergent thinking ability, reflectivity, cognitive activity, independence, responsibility, courage, spontaneity and persistence) and metalearning competence.

Table 6. Relationship between creative attitude and metalearning competence in pedagogy students: summary

	1	2
Creative behaviors	1	0,449**
Metalearning competence		1

Source: own elaboration

Conclusion

The conducted research showed that there is a correlation between the general level of students' metalearning competence and their creative attitude. It means that the broadly understood ability to organize and plan their own learning process is related to the process of developing students' creativity. These findings point to the need

to include both creativity and metalearning contents in higher schools' curricula. As emphasized at the beginning of this article, "creative" means new, original and valuable, at least for the creator. Creativity of a pedagogy student – a future teacher – can manifest itself in creating a variety of new material and symbolic forms which have some value (Kozielecki, 1996, pp. 13–14). Their own learning program, created in an original and unique way, can be such a symbolic and material form. By exploring theoretical issues concerning the pedagogy of creativity and psychology of learning, a pedagogy student can reflectively and consciously create the concept of their own development, and thus, also develop their personality as regards the learning process: endurance, resourcefulness, unconventional thinking, ability to overcome their weaknesses, planning and organizing their work system, and motivation to raise their qualifications.

Statistical analysis showed that there is a statistically significant correlation between the level of academic knowledge (knowing theoretical issues) about human learning and the ability to organize one's own learning process. First year pedagogy students have a low level of knowledge about human learning and an average level of ability to organize their learning process. The results of this research show that the students should study issues connected with the broadly understood phenomenon of human learning even during the first year of their university course. The new model of education for teacher candidates, based on a five-year master's course, can be a good opportunity to acquire reliable, comprehensive knowledge about human creativity and metalearning, and to use that knowledge when designing educational measures. Discovering scientific information on this topic can help the students plan their own learning, and hence, facilitate the optimum organization of the process of self-improvement and professional training in their future jobs. Furthermore, metalearning competence is necessary in their future work as teachers or tutors, whose task will be to help students understand their learning process. The future teacher with no fundamental metalearning knowledge and skills will prepare professionally their students to function in the changeable school and non-school environment. The research results also show that the students have a high level of internal motivation in the process of gaining learning competence, which is a good foundation for further exploration of knowledge, development of creative thinking skills and improvement of the process of self-regulated learning during the university course.

The students who participated in the study have an average level of creative attitude and a low level of metalearning competence. Therefore, it seems necessary to include issues related to the development of students' creative attitude and metalearning competence in curricula from the first year of university education. Discovery of the importance of creativity in daily life and professional activity, as well as the importance of metalearning, may contribute to more conscious and reflective management of students' own learning process during the subsequent years of study (Sternberg, Reznitskaya & Jarvina, 2007).

References

- Amabile, T.M. (1993). What does theory of creativity require? *Psychological Inquiry*, 4(2), 179–237.
- Basset, M.H. (2016). Teaching Critical Thinking without (Much) Writing: Multiple-Choice and Metacognition. *Teaching Theology & Religion*, 19(1), 20–40.
- Beghetto, R.A. (2016). Creative learning: A fresh look. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2), 1–18.
- Beghetto, R.A., & Kaufman, J. C. (2007a). The genesis of creative greatness: mini-c and the expert performance approach. *High Ability Studies*, 18(1), 59–61.
- Beghetto, R.A., & Kaufman, J. C. (2007b). Toward a broader conception of creativity: a case form 'mini-c' creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(3), 73–79.
- Bernacka, R.E. (2004). *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bernacka, R.E. (2009). Z badań nad postawą twórczą nauczycieli. In S. Popek, A. Winiarz (Eds.), *Nauczyciel. Zawód – powołanie – pasja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55(2), 185–212.
- Brandon, A.F., & All, A. C. (2010). Constructivism Theory Analysis and Application to Curricula. *Nursing Education Perspectives*, 31(2), 89–92.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIWERSITAS.
- Carneiro, R. (2007). The Big Picture: understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*, 42(2), 151–172.
- Commeyras, M. (1995). What can we learn from students' questions? *Theory Into Practice*, 34(2), 101–106.
- Crittenden, V. (2007). Building Skills in Thinking: Toward a Pedagogy in Metathinking. *Journal of Education for Business*, (September/October), 37–43.
- Cropley, A.J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper Review*, 21(2), 253–260.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The new frontiers of happiness. The creative personality. *Psychology Today*, (July/August), 36–40.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola. In H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (Eds.), *Z zagadnień*

- pedeologii i kształcenia nauczycieli*. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.
- Dumitrua, D., & Chraif, M. (2016). The Relationship Between Personality Traits, Cognition And Performance Motivation. *Romanian Journal Of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 383–386.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive - Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(1), 906–911.
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 1–31.
- Giza, T. (1999). *Przygotowanie studentów do twórczej pracy pedagogicznej*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego.
- Jackson, N. (2003). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 391–403.
- Karwowski, M. (2007). Teachers' Nominations of Students' Creativity: Should We Believe Them? Are the Nominations Valid? *The Social Sciences*, 2(3), 264–269.
- Kelly, D., & Donaldson, D.I. (2016). Investigating the complexities of academic success: Personality constrains the effects of metacognition. *The Psychology of Education Review*, 40(2), 17–23.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2010). „Stwarzanie samego siebie” – jakościowe studium sukcesów i planów życiowych młodych pedagogów. In M. Karwowski, A. Gajda (Eds.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łobocki, M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maszkę, A. W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mayer, R.E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem Solving. *Instructional Science*, 26(2), 49–63.
- Meger, Z. (2012). Od behawioryzmu do konektywizmu współczesnego e-learningu. *Edu@kcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, 1(3), 14–26.
- Meyer, J.H.F., & Shanahan, M.P. (2004). Developing metalearning capacity in students: actionable theory and practical lessons learned in first-year economics. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 443–458.
- Mvududu, N. (2005). Constructivism in the Statistics Classroom: From Theory to Practice. *Teaching Statistics*, 27(2), 49–54.
- Nęcka, E. (1994). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Parashar, S., & Pingle, S. (2015). Creativity: An Assessment of Teachers and Students. *University Journal of Research*, 1(1), 124–139.
- Popek, S. (1988). Zdolności i uzdolnienia twórcze. In S. Popek (Ed.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek, S. (2010). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Puryear, J.S. (2015). Metacognition as a Moderator of Creative Ideation and Creative Production. *Creativity Research Journal*, 27(4), 334–341.
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Runco, M.A. (2015). Meta-Creativity: Being Creative About Creativity. *Creativity Research Journal*, 27(3), 295–298.
- Runco, M.A. (2016). Commentary: overview of developmental perspectives on creativity and the realization of potential. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sternberg, R.J., Reznitskaya, A., & Jarvina, L. (2007). Teaching for wisdom: what matters is not just what students know, but how they use it. *London Review of Education*, 5(2), 143–158.
- Strykowska, J. (2015). Kreatywność w życiu zawodowym nauczyciela. In J. Skibska, J. Wojciechowska (Eds.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tokarz, A., & Słabosz, A. (2001). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Part II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 3(75), 36–48.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2015b). Poziom samooceny kompetencji metauczenia się i jej wymiarów a osiągnięcia szkolne uczniów klas pierwszych liceum. In J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (eds.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2015a). Kreatywność nauczycieli a ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi. In J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (Eds.), *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

- Uszyńska-Jarmoc, J., & Żak-Skalimowska, M. (2016). *Kwestionariusz „Mój system uczenia się”* (unpublished work).
- Winters, T. (2011). Facilitating Meta-learning in Art and Design Education. *International Journal of Art & Design Education*, 20(1), 90–101.
- Zhang, L., & Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the Investment Theory of Creativity. *Creativity Research Journal*, 23(3), 229–238.
- Żuk, T. (1986). *Uzdolnienie twórcze a osobowość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

POSTAWA TWÓRCZA STUDENTÓW PEDAGOGIKI I JEJ ZWIĄZEK Z KOMPETENCJĄ METAUCZENIA SIĘ

Streszczenie: Umiejętność zarządzania własnym procesem uczenia się (metauczenie się) jest niezbędną i oczekiwaną cechą człowieka wykonującego niemal każdy zawód. Rozwijanie tej umiejętności wymaga postawy twórczej - krytycznej i refleksyjnej wobec siebie - jako osoby uczącej się. Dotyczy to tym bardziej zawodu pedagoga, który nie tylko sam uczy się, jak się uczyć, ale także powinien umieć stwarzać warunki uczniom do zdobywania tej umiejętności. Z drugiej strony nauczyciel jako osoba przygotowująca dzieci oraz młodzież do twórczego życia w nowym tysiącleciu, powinien w szczególny sposób wykazywać się kreatywnością. Celem badań przedstawionych w niniejszym artykule było określenie związku między postawą twórczą, a kompetencją metauczenia się studentów pedagogiki. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że istnieje istotny statystycznie związek między postawą twórczą i kompetencją metauczenia się studentów pedagogiki.

Słowa kluczowe: kreatywność; metauczenie się; kompetencje nauczycieli; postawa twórcza.

RECENZJE

KRYSTYNA HELAND-KURZAK*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-6130-4644>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 10.01.2020

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.23

Spółeczne formy uczestnictwa i problem wiedzy milczącej

[Harry Collins (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. Chicago–London: The University of Chicago Press, 202 s.]

Pojęcia wiedzy jawnej i niejawnej nie są silnie eksponowane w literaturze pedagogicznej. Najczęściej pojawiają się one w aspekcie ukrytego programu szkoły, co stanowi tylko część omawianej problematyki, i to bardzo wąską. Pojęciowe rozróżnienie wiedzy jawnej (*explicit knowledge*) i wiedzy niejawnej (*tacit knowledge*) pojawiło się po raz pierwszy w pracach Michaela Polanyiego w 1958 roku. Od tego czasu powstało bardzo dużo prac bazujących na jego odkryciach dotyczących instytucjonalnych form organizacji nauki. Tak więc najczęściej, i to w literaturze zagranicznej, powstają prace z zakresu zarządzania. W literaturze polskiej, na gruncie filozofii, rozpoczęto rzetelne badania dotyczące tej problematyki (głównie robi to Iwo Zmysłony, a najważniejszą jego pracą jest praca doktorska dotycząca analizy poglądów metodologicznych i epistemologicznych Polanyiego). W pracach pedagogicznych ten problem właściwie nie istnieje samodzielnie.

Recenzowana książka jest usystematyzowaniem wcześniejszych prac Collinsa. Dla czytelnika rok publikacji 2010 może wydawać się „stary”, jednak wzięwszy pod uwagę to, że po tylu latach Collins nie doczekał się tłumaczenia w języku polskim ani rzetelnych opracowań, ani zastosowań na szerszą skalę, staje się to zasadne i słuszne.

Struktura książki została podzielona na trzy główne części. Pierwsza część porusza kwestie wiedzy jawnej. Trzeba przyznać, że nie można zrozumieć z filozoficznego punktu widzenia, czym jest wiedza ukryta, jeśli nie zrozumie się tego, czym jest wiedza jawna. Autor eksploruje wiedzę jawną, poświęcając jej 70 stron (z 202 łącznie). Druga część dotyczy wiedzy niejawnej. Autor prezentuje w niej napięcie istniejące w wiedzy ukrytej, owo napięcie między „nie ma” a „nie może” przenika całą dyskusję. Wydawałoby się, że ta część jest najistotniejsza dla rozważań Collinsa, ale jak sam autor zauważa w kilku miejscach swojej monografii,

* Dr Krystyna Heland-Kurzak, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: kheland@aps.edu.pl.

to tylko pojęciowe wprowadzenie do najważniejszej, trzeciej części. W niej, obok narysowania całej mapy wiedzy ukrytej, próbuje m.in. odpowiedzieć na nurtujące go pytania, czy wiedzę niejawną można wyrazić w zupełności (całościowo), czy też tylko pewne jej aspekty lub przejawy. Pokazuje również, że w zasadzie różnych rodzajów wiedzy ukrytej człowiek uczy się lub może się uczyć poprzez sam fakt uczestnictwa w różnych formach życia społecznego.

Collins rozpoczyna omówienie wiedzy jawnej i niejawnej (milczącej) od przedstawienia najważniejszego pojęcia – *string*. *String* („struna”, „łańcuch”, „jakiś ciąg”) zawiera pewną informację w sensie związanym z teorią informacji. Można powiedzieć, że jest to fizyczna/materialna rzecz, niosąca w sobie pewien ładunek informacyjny. Sama w sobie nie ma on wartości, nabiera jej dopiero w zetknięciu z działaniem człowieka. Na dalszym etapie autor przedstawia trzy rodzaje wiedzy niejawnej (milczącej), a są nimi: (1) Relacyjna Wiedza Niejawna (RTK); (2) Somatyczna Wiedza Niejawna (STK); (3) Zbiorowa Wiedza Milcząca (CTK). Najtrudniej jest penetrować najbardziej wewnętrzny region wiedzy ukrytej/niejawnej, gdyż „idea wiedzy ukrytej/niejawnej powstaje z jej napięcia z ideą jawności” (s. 158).

Relacyjna wiedza ukryta/niejawna (kategoria wprowadzona przez Collinsa, nikt wcześniej jej nie konceptualizował) – polega na tym, że uczestnicy określonych interakcji mogą kierować się utajonymi racjami, które uwidaczniają się dopiero w bezpośrednich (osobistych) formach kontaktu. Collins dodatkowo wyróżnia pięć kategorii wiedzy ukrytej/niejawnej (pierwsze cztery dotyczą relacyjnej wiedzy) (s. 110): (1) *concealed knowledge* – wiedza maskowana lub wiedza pozorowana; (2) *mismatched saliences* – niedopasowany związek; niedopasowana istotność (inaczej: być nie w temacie); (3) *ostensive knowledge* – wiedza ostensywna, a zatem wiedza, której nie da się wyrazić słowami i trzeba ją jakoś pokazać/wyrazić, np. gestem; (4) *unrecognized knowledge* – wiedza nierozpoznana; (5) *uncognized/uncognizable knowledge* – wiedza poznana/niepoznana.

Generalnie: relacyjna wiedza ukryta/niejawna pokazuje, że aby uczyć się od innych, nie wystarczy tylko styczność z wytworami ich działań, np. z tym, co napisali lub wytworzyli. Potrzebne są również osobiste, niezapośredniczone formy interpersonalnych interakcji. Normalny przebieg socjalizacji obejmuje bowiem zdobycie zbiorowej wiedzy milczącej. A zatem, z im większą ilością bezpośrednich kontaktów międzyludzkich mamy do czynienia, tym bardziej czytelne stają się dla nas różne formy komunikacji, jakie kontaktom tym towarzyszą. Co więcej, można powiedzieć, że są takie obszary doświadczenia i wiedzy, których nie można zrozumieć bez uwzględniania określonych kontekstów związanych z bezpośrednimi interakcjami międzyludzkimi.

Wszystkich rodzajów wiedzy milczącej (RTK, STK, CTK) uczymy się zatem, partycypując w różnych formach życia społecznego. W ten sposób wchodzimy w relacje społeczne, które skutkują wyjaśnieniem różnych aspektów lub przejawów ukrytej/niejawnej wiedzy relacyjnej. Błędem byłoby jednak sądzić – jak przekonuje

nas Collins – że całą wiedzę ukrytą moglibyśmy uczynić jawną, nawet przy największych staraniach wszystkich ekspertów. Czym więc jest ta wiedza ukryta, która pozostała i pozostanie w całości właśnie taką, a my możemy poznać jedynie określone jej aspekty lub przejawy? To bardzo znacząca część naszego świata, jego społecznych i kulturowych reprezentacji. To ona określa nasz język, naukę, edukację, zarządzanie, sport, czy też – jak stwierdza Collins – jazdę na rowerze, sztukę i nasze posługiwanie się różnymi technologiami i urządzeniami. W milczącej wiedzy jest coś, co podlega zatajeniu, a co staje się zarówno naszym udziałem, jak i przedmiotem rozpoznania w ramach różnych form społecznego uczestnictwa i uczenia się. Collins twierdzi, że wiedza ukryta sprawia np., że ludzie zamieniają komputery ze zwykłych, bezrozumnie pobrzmiwających/działających urządzeń „w przydatnych asystentów” (s. 17). Kiedy więc twierdzimy, że „nie można” przewidzieć, w jaki sposób tego rodzaju milcząca wiedza mogłaby stać się jawną”, to zakładamy, że jak na razie nie da się tego jednoznacznie rozstrzygnąć, odwołując do się naukowych ustaleń.

Aby lepiej zobrazować ideę wiedzy ukrytej swoim czytelnikom, Collins posługuje się innymi jej nazwami. Wiedza ukryta zbiorowa jest to więc silna wiedza, która jest domeną wiedzy zlokalizowanej w społeczeństwie. Co ważne, nie umiemy tego wyrazić, czy też nie umiemy w sposób prosty i nieproblematyczny uczynić z niej wiedzy jawnej.

Według Collinsa istoty wiedzy powinniśmy szukać w zbiorowej wiedzy niejawnej. W wiedzy zbiorowej możemy zaś rozróżnić działania monomorficzne i polimorficzne. Te pierwsze oznaczają to, co chcemy robić za każdym razem w ten sam sposób, prawie tak, jakbyśmy byli maszynami. Klasycznym przykładem takiego ludzkiego działania może być wypełnianie formularzy urzędowych. Działania polimorficzne są naturalnie i odpowiednio zmienne oraz zakorzenione w interakcjach oraz celach społecznych i ludzkich. Rozmowa jest kanonicznym przykładem działania polimorficznego. Według Collinsa nadal celowo lub nieumyślnie zwraca się uwagę na powierzchowne sztuczki, odległe od głębokich ujęć rzeczywistych problemów. W społeczeństwie dwa mechanizmy wspierają ten proces „ogłupiania”. Po pierwsze, zmiana sposobu, w jaki żyjemy, inaczej mówiąc, zmechanizowanie działań ludzkich, czyniące z działań polimorficznych czynności monomorficzne. Po drugie, reprodukowanie zbiorowej wiedzy niejawnej, z czym mamy dzisiaj do czynienia. Aby zrozumieć, w jaki sposób milczenie zamienia się w jawność, trzeba zacząć od idei, że „ludzie są wyjątkowi, ponieważ posiadają zbiorową wiedzę milczącą, której nie podzielą ze zwierzętami i rzeczami; daje im to asymetryczną moc do organizowania wszystkich rzeczy” (s. 164), które sprowadzone zostają do tego, co postrzegane jest jako własne „ja” lub wyraża nasze wspólne formy życia społecznego (s. 166).

Przedstawiona monografia pozwala lepiej zrozumieć rolę i znaczenie wiedzy niejawnej (ukrytej, milczącej). Wydaje się też, że pojęcie zbiorowej/kolektywnej wiedzy milczącej, wyrażające różne skrypty form życia społecznego, ważne jest nie

tylko dla socjologów, lecz także potencjalnie stanowi istotny obszar problemowy dla teorii i praktyki pedagogicznej. Trudno bowiem nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że dzieci w swych społecznych formach przystosowania w dużej mierze uczą się określonych umiejętności oraz przyswajają sobie określone sposoby rozumowania i działania poprzez bezpośrednie interakcje zarówno z osobami socjalizującymi, jak i samym środowiskiem społecznym, częścią którego są określone zasoby wiedzy milczącej.

DARIUSZ STĘPKOWSKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Forum Pedagogiczne

10 (2020) 1

Wpłynęło: 16.11.2019

Zatwierdzono do druku: 18.03.2020

DOI: 10.21697/fp.2020.1.24

Sprawozdanie z europejskiego sympozjum naukowego pt. „Der Fall des Eisernen Vorhangs und die Folgen – Europäisch Pädagogische Perspektiven”, Wiedeń (Austria), 2–3 listopada 2019 roku

Sympozjum odbyło się w Instytucie Nauk o Kształceniu (Institut für Bildungswissenschaften) Uniwersytetu Wiedeńskiego z okazji 30. rocznicy zerwania żelaznej kurtyny w Europie Wschodniej i Środkowej. Pomyśłodawcą i głównym organizatorem spotkania naukowego był Henning Schluss, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej na wspomnianym uniwersytecie. W dwudniowych obradach wystąpiło 10. prelegentów z siedmiu krajów, z tego czterech z Austrii, dwóch z Czech i po jednym z Niemiec, Polski, Rumunii, Węgier i Kazachstanu. Obrady podzielono na sesję inauguracyjną i pięć sesji tematycznych, z których trzy odbyły się pierwszego dnia, a dwie drugiego.

Na początku zgromadzonych powitał główny organizator – H. Schluss. Zwrócił on uwagę, że w tytule sympozjum celowo użyto zwrotu „żelazna kurtyna”, a nie „Mur Berliński”, żeby podkreślić europejską, a nie niemiecką perspektywę patrzenia na wydarzenia sprzed trzech dziesięcioleci. Po nim głos zabrał dziekan Wydziału Filozoficznego i Nauk o Kształceniu Wilfried Datler, który oprócz kurtuazyjnego powitania uczestników sympozjum, podzielił się osobistymi doświadczeniami związanymi z podziałem Europy na dwie części – socjalistyczną i kapitalistyczną, i upadkiem hegemonii Rosji sowieckiej w Europie Wschodniej i Środkowej. Następnie poproszono o zabranie głosu pochodzącą z Rumunii Gudrun Gutt, jako tzw. *keynote speaker*, czyli główną prelegentkę. Mimo że nie jest ona naukowcem, organizatorzy powierzyli jej zadanie wprowadzenia w tematykę sympozjum. Wynikało to stąd, że G. Gutt jako pracownik Radia Austriackiego (Österreichische Rundfunk) uczestniczyła bezpośrednio w wydarzeniach z końca 1989 roku w Rumunii. Będąc odpowiedzialną za informacje z Europy Wschodniej, ze szczególną uwagą śledziła skąpe wieści dochodzące ze swojego ojczystego kraju, rządzonego wówczas przez Nicolae Ceaușescu i jego rodzinę. Prelegentka

* Dr hab. Dariusz Stępkowski, profesor UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

zatytułowała swój referat *War es eine oder war es keine Revolution?*. Prześledziła w nim wydarzenia z przełomowego dla Rumunii roku 1989, w którym upadła dyktatura Ceaușescu. Oprócz osobistych doświadczeń wykorzystała materiały telewizyjne i radiowe, które wówczas emitowano w mediach rumuńskich i zagranicznych. Odpowiadając na pytanie zawarte w tytule referatu – „Była to rewolucja czy nie?”, Gutt stwierdziła, że jej zdaniem do dziś kwestia ta pozostaje nierozstrzygnięta, co więcej, staje się problemem, na który być może dopiero teraz, tzn. po latach, będzie można odpowiedzieć.

Po przerwie na kawę rozpoczęto pierwszą sesję tematyczną, w której zaprezentowano dwa referaty. Obaj prelegenci pochodzili z Czech. Jako pierwszy głos zabrał Tomáš Kasper z Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Technicznego w Libercu. Tytuł jego referatu brzmiał: *Die ganze Bildungsgeschichte umschreiben, alles umschreiben – zur Umschreibungskultur und ihrer Folgen in der marxistischen pädagogischen Diskussion in der Tschechoslowakei*. Wychodząc od potrzeby napisania od nowa historii edukacji czechosłowackiej, T. Kasper przedstawił proces sowietyzacji pedagogiki czechosłowackiej po drugiej wojnie światowej. Jego zdaniem mocodawcom socjalistycznej praktyki edukacyjnej chodziło o stworzenia warunków do implementacji idei nowego, socjalistycznego człowieka. W tym kontekście mówca prześledził powojenny dyskurs pedagogiczny odnośnie tzw. szkoły jednolitej. Model ten przedstawiano wówczas jako oryginalny pomysł sowiecki, pomijając całkowitym milczeniem dyskusję, która odbyła się na ten temat w Czechosłowacji w latach 1929–1939. Zdaniem T. Kaspera, idea oświaty jednolitej została nie tylko nadużyta przez socjalistyczną propagandę i wiernopoddających rodzimych pedagogów do sowietyzacji ówczesnego społeczeństwa czechosłowackiego, lecz również ideologicznie wypaczona.

Drugim prelegentem z Czech był Tomáš Janík z Uniwersytetu Masaryka w Brnie, który przedstawił referat pt. *Aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich in der Tschechischen Republik: 30 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs*. W składającym się z czterech punktów wystąpieniu naszkicował najpierw liczącą 100 lat historię budowania systemu oświatowego w Czechosłowacji i Czechach. Okres ten podzielił na trzy etapy: międzywojenny, socjalistyczny i współczesny, tzn. po przełomie politycznym w 1989 roku. W drugim punkcie prelegent skupił się na dziejach systemu oświatowego w ostatnim trzydziestoleciu. Okres ten podzielił na trzy fazy: (1) powrót do tego, co było przed wojną (1989–2001); (2) poszukiwanie nowego modelu kształcenia (2001–2013) i (3) zastanawianie się nad przyszłością (2013–2020). Do prześledzenia zmian zachodzących w tych trzech fazach najnowszej historii czeskiego systemu oświatowego T. Janík posłużył interesującym narzędziem – *governance analysis*. Do tej analizy przyjął i porównał ze sobą cztery zakresy: (1) ukierunkowanie na efekty ustalone przez instytucje państwowe; (2) procesy kierowane przez nauczycieli; (3) ukierunkowanie na zdawalność testów zewnętrznych i (4) orientacja na potrzeby rynku pracy. W trzecim punkcie T. Janík scharakteryzował z pomocą *governance analysis* aktualny okres rozwoju systemu

oświatowego w Czechach – zastanawianie się nad przyszłością. Na zakończenie, w czwartym punkcie, przedstawił kilka wskazań wynikających z jego analiz odnośnie pytania o przyszłość.

Po wystąpieniach odbyła się dyskusja, a po niej przerwa na kawę. Potem wznowiono obrady. W drugiej sesji tematycznej zgromadzeni połączyli się za pomocą Skype'a z Zhanną Sagyndykową z Kazachstanu i wysłuchali jej referatu pt. *Voices to be heard: the role of teachers as major stakeholders education reforms in Kazakhstan*. Z. Sagyndykova jest zatrudniona na University of Plymouth i pełni funkcję koordynatora projektu zleconego przez Ministerstwo Edukacji Kazachstanu grupie naukowców z Uniwersytetu Harvarda w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Badaczom powierzono zadanie przeprowadzenia ewaluacji kazachskiego systemu edukacyjnego, jego potrzeb i możliwości. Projekt rozpoczął się w 2014 roku i dobiegł końca w roku 2019. Z. Sagyndykova zwróciła uwagę na wielorakie trudności, na które natrafiono podczas jego realizacji, w tym brak dostępu do koniecznych danych i niezrozumienie ze strony władz oświatowych odnośnie celu badania. Nawiązując do tytułu swojego wystąpienia, prelegentka podkreśliła, że najważniejszym zadaniem w reformowaniu oświaty kazachskiej jest udzielenie głosu nauczycielom. W związku z tym wypracowany program poprawy jakości kształcenia skierowany jest w pierwszym rzędzie do nauczycieli i obejmuje m.in. następujące działania: (1) szkolenia w zakresie uczenia się z własnych doświadczeń; (2) wzmacnianie lokalnego potencjału szkół i (3) prowadzenie niezależnej ewaluacji jakości kształcenia przez poszczególne placówki oświatowe. Tak jak poprzednio odbyła się dyskusja, podczas której pytano prelegentkę m.in. o postsowieckie dziedzictwo w Kazachstanie.

Jak drugi w tej sesji tematycznej wystąpił Alan Ross z miejscowego Instytutu Nauk o Kształceniu. Przedstawił on referat zatytułowany: *Comenius and the national question before and after 1989*. Pochodzący z Polski młody historyk wychowania nakreślił sylwetkę Jana Amosa Komeńskiego i jego znaczenie w kształtowaniu się myślenia pedagogicznego w Europie. Po tym referacie gospodarze zaprosili uczestników na kolację, a po niej odbyła się jeszcze jedna sesja tematyczna.

Trzecią sesję rozpoczął niżej podpisany. Tytuł jego referatu brzmiał: *Von der (sozialistischen) Erziehungstheorie zur Meta-Pädagogik. Frage nach der Notwendigkeit Allgemeiner Pädagogik in Polen nach dem Fall des Eisernen Vorhangs*. Przesłanką do refleksji nad pytaniem o potrzebę pedagogiki ogólnej w Polsce stanowił dla prelegenta z jednej strony proces rewitalizacji myślenia ogólnopedagogicznego, z drugiej zaś nieobecność pedagogiki ogólnej jako odrębnej subdyscypliny nauk(i) o wychowaniu w wydanym w 2019 roku kompendium wiedzy pedagogicznej pt. *Pedagogika*, pod redakcją naukową Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego. W referacie została rozważona koncepcja pedagogiki ogólnej jako metapedagogiki, którą zgłosił w tymże kompendium drugi z wymienionych autorów w ramach opracowania naukowych podstaw pedagogiki.

Drugi referat w tej sesji wygłosiła Christine Salmen z wiedeńskiego Instytutu Nauk o Kształceniu. Tytuł jej wystąpienia brzmiał: *Tot inainte, mandru pionier! Der Umbruch in Rumänien*. W pewnym sensie była to kontynuacja referatu wprowadzającego G. Gutt. Prelegentka przedmiotem swojego badania uczyniła różnorodność interpretacji i oceny faktów historycznych. C. Salmen przeprowadziła wywiady z naocznymi świadkami rewolucyjnych przemian w Rumunii w 1989 roku, a następnie, posługując się metodą fenomenograficzną, przeanalizowała podobieństwa i różnice ujawniające się nie tylko w sposobie odczytywania sensu tamtych wydarzeń, lecz także ich historycznych komponentów. Ostatnim akordem tego wystąpienia było zaproszenie do wspólnego obejrzenia filmu dokumentalnego pt. *Chuck Norris vs Comunism* (2015), którego realizatorzy na taśmie filmowej uwiecznili podobne wywiady do tych, jakie przeprowadziła C. Salmen.

Obrady wznowiono następnego dnia o godz. 9.30. Jako pierwszy w czwartej sesji głos zabrał Ulrich Wiegmann, emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldtów i wieloletni współpracownik w Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) w Berlinie. Przedstawił referat zatytułowany *Perspektivenwechsel – Der Mauerfall als herausforderndes Verhängnis*. Na uwagę zasługuje fakt, że w samym tytule prelegent przyjął perspektywę wewnątrzniemiecką. Przedmiotem jego referatu były losy prominentnych pedagogów Niemieckiej Republiki Demokratycznej (NRD) po 1989 roku. U. Wiegmann prześledził biografie Karla-Heinza Guenthera (1926–2010) – wieloletniego przewodniczącego Akademii Nauk NRD, Artura Meiera (1932–) – socjologa edukacji z Uniwersytetu Humboldtów i Gerharta Neunera (1929–2008) – ostatniego dyrektora Akademii Nauk Pedagogicznych NRD (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften). Każdy z wymienionych prominentów napisał pod koniec swojego życia autobiografię, w której zawarł swoje wspomnienia z okresu NRD oraz przemyślenia i doświadczenia po zburzeniu Muru Berlińskiego. Na tej podstawie prelegent przyporządkował pierwszego z wymienionych do modelu pesymisty, który swoje życie i dokonania uznał za bezwartościowe. Drugi prominent reprezentuje, zdaniem U. Wiegmann, model pragmatyka, który postanowił odnaleźć swoje miejsce w zmienionej rzeczywistości. W przypadku A. Meiera oznaczało to wycofanie się z życia publicznego i poświęcenie się całkowicie rodzinie. G. Neuner był według prelegenta uosobieniem modelu kontestatora, który nigdy nie pogodził się ze zmianą historyczną. Co więcej, nie przyjął jej w ogóle do wiadomości. Dla G. Neunera w 1989 roku czas jakby się zatrzymał.

W dyskusji zwrócono uwagę na trudną sytuację, w jakiej znaleźli się enerdownscy naukowcy po zburzeniu Muru Berlińskiego. Z jednej strony zostali z dnia na dzień pozbawieni miejsc pracy i możliwości prowadzenia działalności naukowej, z drugiej zaś ciążyło na nich piętno reprezentantów dawnego systemu.

Jako druga w tej sesji głos zabrała Sabine Krause z Uniwersytetu w Innsbrucku (Austria). Przedstawiła referat pt. *Staaken feiert Wiedervereinigung (Spandauer Volksblatt)*. *(Auto)Biographische und fotografische Reminiszenzen*. Jej projekt

badawczy polegał na zgromadzeniu materiału fotograficznego dotyczącego podberlińskiej miejscowości o nazwie Staaken, która po wojnie została podzielona na dwie części – wschodnią i zachodnią. Pierwsza z nich należała do socjalistycznego Berlina Wschodniego, a druga do kapitalistycznego Berlina Zachodniego. Losy mieszkańców obrazują, zdaniem S. Krause, w miniaturze powojenne losy Niemiec. Zgromadzenie materiału fotograficznego nie było wcale łatwym przedsięwzięciem, gdyż w NRD obowiązywał zakaz fotografowania, w szczególności strefy nadgranicznej. Pozyskane i niejednokrotnie cudem zachowane zdjęcia badaczka wzbogaciła wywiadami z rodowitymi mieszkańcami Staaken, skąd *notabene* sama pochodzi. Na tej podstawie przygotowała opracowanie o charakterze badania jakościowego. W referacie podzieliła się ze zgromadzonymi swoimi doświadczeniami badawczymi.

Po przerwie na kawę przystąpiono do piątej i ostatniej sesji. Złożyły się na nią dwa referaty. Pierwszy wygłosili Henning Schluß i Hanna Holzapfel z miejscowego Instytutu Nauk o Kształceniu, którzy przedstawili temat: *Auch eine Dialektik der Aufklärung – Die Öffnung der Archive und die folgenden Enttäuschungen – Der Fall Lutz Bertram*. Poddali oni analizie postać Lutza Bertrama, wieloletniego redaktora radiowego rozgłośni Wschodnioniemieckie Radio Brandenburgia (Ostdeutsche Rundfunk Brandenburg), który w latach 1991–1995 cieszył się ogromną popularnością dzięki prowadzeniu porannego program „Auftakt”. Poszukując przyczyn jego popularności, prelegenci zwrócili uwagę na trzy elementy w biografii L. Bertrama: (1) był on osobą ociemniałą, a w ostatnim okresie zupełnie niewidomą; (2) mówił dialektem wschodnioniemieckim i (3) w latach 1980–1989 współpracował ze STASI, wschodnioniemiecką służbą bezpieczeństwa. Ten fakt został ujawniony w roku 1995 i spowodował usunięcie go z pracy. Niemniej jednak, zdaniem H. Schlussa i H. Holzapfel, właśnie ta skrywana przeszłość paradoksalnie powodowała, że L. Bertram na falach eteru często podejmował kwestie dotyczące socjalistycznej przeszłości i współpracy ze STASI. Jedną z jego interlokuterek była słynna pisarka Christa Wolf. Wiedeńscy badacze zwrócili uwagę, że nie chodzi im o moralną ocenę człowieka, lecz o pytanie, jaki wpływ wywarła jego przeszłość na rolę „luminarza”, którą otwarcie przypisywał sobie L. Bertram do chwili, gdy nie wyszła na jaw jego własna przeszłość.

Jako ostatniego zgromadzeni wysłuchali Zoltana Miklosi’ a z Central-European University w Budapeszcie (Węgry), który przedstawił referat zatytułowany: *Constitutional hardball and democratic back-sliding: lessons from Hungary*. Wychodząc od diagnozy aktualnej sytuacji politycznej na Węgrzech – upadku demokracji, Z. Miklosi poszukiwał w przeszłości węgierskiej czynników, które powodują, jego zdaniem, obecnie apatię narodu i hegemonię jednej opcji politycznej.

Na zakończenie głos zabrał Henning Schluss, który podziękował gościom za przybycie do Wiednia i owocne obrady.