

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

TOM IV:2013 NR 1(6)



WYDAWNICTWO NAUKOWE CHAT

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM IV: 2013 NR 1 (6)**

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM IV: 2013 NR 1 (6)**

PATRONAT NAUKOWY:

**SEKCJA TEORII WYCHOWANIA
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

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

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Bogusław Śliwerski (redaktor naczelny), Bogusław Milerski (z-ca redaktora naczelnego), Renata Nowakowska-Siuta (sekretarz redakcji), Mirosław Kowalski

ADRES REDAKCJI:

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
ul. Miodowa 21 c
00-246 Warszawa
www.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2013

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA, SKŁAD I ŁAMANIE:

Renata Nowakowska-Siuta

PRZYGOTOWANIE DO DRUKU:

Michał Popławski

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, www.chat.edu.pl
Druk: Fabryka Druku Sp. z o.o.
03-310 Warszawa, ul. Staniewicka 18
Nakład: 200 egz.

Spis treści

ROZPRAWY.....	9
Stanisław Chrobak <i>Urzeczywistniać swoje człowieczeństwo– humanizm integralny ks. prof. Janusza Tarnowskiego.....</i>	9
Tadeusz J. Zieliński <i>Nauka etyki w szkołach publicznych w ujęciu prawnym.....</i>	23
Jürgen Rausch, Wilhelm Schwendemann <i>Action Competence of Teachers through Diversity.....</i>	48
Elżbieta Bednarz <i>Specyfika szkół chrześcijańskich w Polsce zrzeszonych w ACSI.....</i>	56
STUDIA Z BADAŃ.....	80
Teresa Zubrzycka-Maciąg <i>Skuteczność warsztatu antystresowego dla nauczycieli.....</i>	80
Wilhelm Schwendemann <i>Die Berufsbiografie verantwortlich gestalten – Religion und Veränderungskompetenz aus religionspädagogischer Perspektive.....</i>	95
Dagmara Ratajczak-Parzyńska <i>Alfabetyzacja wizualna jako wyznacznik kultury wizualnej w rozwoju humanistycznym</i>	128
PRAKTYKA WYCHOWANIA.....	149
Paweł Zieliński <i>Miejsce sofrologii we współczesnej edukacji.....</i>	149
Beata Taradejna <i>Wartości cenione przez nauczycieli a ich znaczenie w pracy pedagogicznej.....</i>	169
Arleta Suwalska <i>The principles of non-formal, free education on the examples of schools described by David Gribble in Worlds Apart and Lifelines</i>	191
Anna Tomková <i>Reflektivní pojetí profesní přípravy učitelů, inspirace, zkušenosti, otázky.....</i>	202
RECENZJE.....	217
Jerzy Semków <i>Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między idea a praktyką, redakcja naukowa: Adam Chmielewski, Maria Dudzikowa, Adam Grobler,</i>	217
Bogusław Śliwerski <i>Elżbieta Czyżewin, Wstyd.....</i>	227
Małgorzata Kaliszewska <i>Lech Witkowski, Historie autorytetu wobec kultury i edukacji.....</i>	231
Krystyna Heland <i>Bogusław Milerski, Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii.....</i>	245

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI.....	250
Paweł Zieliński <i>Sprawozdanie z VIII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja w dobie postmodernizmu” 18–19 września 2012</i>	250
Pavel Andres, Alena Vališová <i>Międzynarodowa Konferencja Katedry Pedagogiki Inżynierskiej w Instytucie Studiów Wyższych Masaryka (ČVUT - České Vysoké Učení Technické) w Pradze w dn. 26 lutego 2013</i>	261
Paweł Prüfer, Mirosław Kowalski <i>Ogólnopolska Konferencja o Szczęściu Uniwersytet Zielonogórski 6-7 maja 2013</i>	266
BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA.....	271
<i>Dziecko i dzieciństwo w naukach o wychowaniu</i> oprac. Bogusław Śliwerski.....	271
AUTORZY	285

CONTENTS

DISSERTATIONS	9
Stanisław Chrobak <i>Realise Your Humanity – Prof. Priest Janusz Tarnowski’s Integral Humanism</i>	9
Tadeusz J. Zieliński <i>Teaching of Ethics in Public Schools (Legal Aspect)</i>	23
Jürgen Rausch, Wilhelm Schwendemann <i>Action Competence of Teachers through Diversity</i>	48
Elżbieta Bednarz <i>Specifics of Christian Schools in Poland, associated with ACSI</i>	56
RESEARCH REPORTS	80
Teresa Zubrzycka-Maciąg, <i>Effectiveness of Anti-stress Workshops in teachers education</i>	80
Wilhelm Schwendemann, <i>Religious education during the apprenticeship in vocational schools</i>	95
Dagmara Ratajczak-Parzyńska, <i>Visual literacy as a determinant of visual culture in the development of humanistic</i>	128
PRACTICE OF EDUCATION.....	149
Paweł Zieliński <i>The place of sophrology in current education</i>	149
Beata Taradejna <i>Teachers’ values and their sense in pedagogic work</i>	169
Arleta Suwalska <i>The principles of non-formal, free education on the examples of schools described by David Gribble in Worlds Apart and Lifelines</i>	191
Anna Tomková <i>Reflective approach towards professional teacher education, inspiration, experience, question</i>	202
REVIEWS.....	217
Jerzy Semków <i>Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką, redakcja naukowa: Adam Chmielewski, Maria Dudzikowa, Adam Grobler, Impul.</i>	217
Bogusław Śliwerski <i>Elżbieta Czykwin, Wstyd</i>	227
Małgorzata Kaliszewska <i>Lech Witkowski, Historie autorytetu wobec kultury i edukacji</i>	231

Krystyna Heland <i>Bogusław Milerski, Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii</i>	245
CONFERENCE REPORTS	250
Paweł Zieliński <i>8th International Conference: Education in Post-modernism World 18–19 september 2012</i>	250
Pavel Andres, Alena Vališová <i>International Conference in Masaryk Institute of Higher Education (ČVUT - České Vysoké Učení Technické) Prague. 26 February 2013</i>	261
Paweł Prüfer Mirosław Kowalski <i>Polish Conference about Happiness University of 6-7 Mai 2013</i>	266
THEMATIC BIBLIOGRAPHY	271
<i>Child and Childehood on the educational sciences</i>	
AUTHORS	285

ROZPRAWY

Stanisław Chrobak

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Urzeczywistniać swoje człowieczeństwo - humanizm integralny ks. prof. Janusza Tarnowskiego

Pedagogika ujmuje człowieka w aspekcie stawania się, ale musi ona także poznać, kim człowiek jest, jego istotę. Dopiero wtedy może stawiać pytania o źródła i o cele, i udzielać na nie odpowiedzi. „Skoro pedagogika jest nauką, to ma wspólny dla wielu nauk przedmiot materialny dociekań: człowieka. Wyróżnia się jednak przedmiotem formalnym. Opracowuje ona mianowicie naukowo pozytywny sposób oddziaływania na człowieka w celu osiągnięcia pożądanego wyniku, np. rozwinięcia człowieczeństwa jednostki ludzkiej”¹. Rozwój człowieka, jako istoty społecznej i duchowej, naturalnej i kulturalnej zarazem, przebiega w zetknięciu ze społecznością, z kulturą, którą przyjmuje, poddaje się jej wpływom i nią się ubogaca, ale też ją przemienia i wzbogaca. W całym procesie stawania się osobą, rozwoju ku przyszłej

¹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993, s. 54.

„Tylko pedagogika bowiem jest zarazem wiedzą (lub korzystaniem z wiedzy), mądrością rozumienia życia i uprzejmym jego perspektyw, wrażliwością na potrzeby rozwojowe ludzi w imię ich rozwoju ku wartościowości i upelnomocnieniu, a zarazem jest budowaniem kompetencji do działań na rzecz rozwoju”. Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. nauk. A. Nałaskowski, K. Rubacha, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 16.

postaci człowieczeństwa spełnionego obecna jest nadzieja. Zatem pedagogika skoncentrowana na osobie dąży do umieszczenia osoby w centrum wszelkich wysiłków edukacyjnych (zarówno teoretycznych, jak też praktycznych), jest myśleniem bardziej otwartym na wychowanka. Otwarcie na ustawiczny rozwój pozwala człowiekowi na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty. Pedagogika należy do tych nauk, które obejmują całokształt bytu człowieka².

„Jeśli za zasadniczą «bazę» wychowania – stwierdza ks. Janusz Tarnowski – uznamy człowieczeństwo w dynamice jego ustawicznego rozwoju, to takie założenie pociąga za sobą stwierdzenie, że cała pedagogika współczesna powinna mieć charakter ludzki, czyli humanistyczny”³. Termin humanizm (łac. *humanus* ludzki), pogląd lub postawa afirmująca godność człowieka, traktowanego jako ośrodek i szczyt wartości doczesnych oraz twórczy podmiot autonomicznych działań, wyposażony w przysługujące osobie ludzkiej uprawnienia indywidualne i społeczne. Termin humanizm wprowadził w 1808 roku F. I. Niethammer na określenie koncepcji pedagogicznej, postulującej uznanie dziedzictwa kultury antycznej za podstawę wychowania i wykształcenia. W filozofii humanizm występuje w różnorodnych odmianach, które łączy uznanie bytowej swoistości człowieka oraz jego twórczej podmiotowości w kulturze i życiu społecznym. Teologiczna interpretacja humanizmu, będąca integralnym elementem teologicznej antropologii, wskazuje na Boga jako na ostateczne źródło godności człowieka. Humanizm jako ideał wychowania eksponuje wagę integralnego i wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka, odwołującego się do autentycznych wartości. Powszechnie zauważa się i orzeka, że wiek XX wykorzenił ludzkość z humanistycznego podłoża, pozbawiając człowieka tego, co jest mu potrzebne do autentycznego życia, rozwoju, pracy, twórczości, przekazania dziedzictwa kulturowego. Nic więc dziwnego, że z perspek-

² Por. M. Nowak, *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1996, t. 24, z. 2, s. 46-47; Tenże, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 239-241.

³ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, dz. cyt., s. 67.

tywy wyzwań XXI wieku pojawiają się apele o kreowanie *nowego humanizmu*⁴.

Z uwagi na wielowymiarowość pojęcia *humanizm* możemy rozpatrywać: 1) jako prąd umysłowy; 2) jako kierunek myśli filozoficznej, koncentrujący się wokół problemów człowieka; 3) jako postawę intelektualną oraz moralną. Uznaje się także, że humanizm to pogląd traktujący godność człowieka za jego szczególną wartość; osobę ludzką za byt wyjątkowy, system bio-psycho-duchowy, twórczy podmiot autonomicznych działań wyposażony w przysługujące jej uprawnienia indywidualne i społeczne⁵. „Mówi się, że nasza epoka jest epoką «humanizmów». Niektóre z nich opierają się na ateistycznych i sekularystycznych przesłankach i jako takie w paradoksalny sposób prowadzą do ponizenia i unicestwienia człowieka; inne stawiają go na piedestale i nabierają cech prawdziwego bałwochwalstwa; są wreszcie i takie, które zgodnie z prawdą uznają wielkość i ubóstwo człowieka, ukazując, utrzymując i rozwijając jego pełną godność. Przejawem i owocem tych humanistycznych prądów jest rosnąca potrzeba *uczestnictwa*. Stanowi ona niewątpliwie jedną z charakterystycznych cech współczesnej ludzkości, prawdziwy «znak czasu», który coraz bardziej dochodzi do głosu w różnych środowiskach i dziedzinach życia, przede wszystkim zaś wśród kobiet i młodzieży oraz w życiu nie tylko rodzinnym i szkolnym, ale także kulturalnym, gospodarczym, społecznym i politycznym. Uczestniczenie i tworzenie w jakimś stopniu nowej kultury humanistycznej stało się wymogiem tak powszechnym, jak jednostkowym”⁶. Potrzebna jest zatem zdolność do tego, by „zrodzić nową myśl i wyrazić nowe energie w służbie prawdziwego

⁴ Por. S. Kowalczyk, *Humanizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 6, Lublin 1993, kol. 1311-1314; S. Kowalczyk, *Humanizm*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1997, s. 276-278, U. Ostrowska, *Humanizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 267-269.

⁵ Por. W. Furmanek, *Humanistyczne aspekty współczesnej pedagogiki pracy*, w: *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012, s. 110.

⁶ Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja apostołska *Christifideles laici*, (Rzym 30. 12. 1988), n. 5.

humanizmu integralnego”⁷.

Człowiek wciąż „wychyla się” ku przyszłości, do czegoś dąży, akceptuje wszystkie swe, traktowane integralnie, osobowe wymiary oraz konieczność i możliwość świadomego ich włączenia w budowanie siebie jako osoby. Pedagogika pozostaje w związku z naukami, które dotyczą człowieka. W tym sensie pedagog powinien posiadać zdolność otwierania się i korzystania z dorobku nauk teologicznych, filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, prawniczych itd. Otwartość ta jest otwartością na pluralizm języków i metod. Całościowe ujmowanie zjawisk i procesów edukacyjnych niesie nadzieję na lepsze niż dotąd diagnozowanie edukacji i projektowanie zmian. Interdyscyplinarne ukierunkowanie badań jest więc warunkiem koniecznym odkrywania integralnej, pełnej prawdy o świecie i człowieku⁸. „Integralny rozwój ludzki na płaszczyźnie naturalnej, odpowiedź na powołanie Boga Stwórcy musi znaleźć odbicie w «transcendentnym humanizmie, który udziela [człowiekowi] największej pełni życia; taki jest najwyższy cel osobistego rozwoju». (...) Dlatego dążenie do rozwoju wymaga «ludzi zdolnych do wnikliwej refleksji, poszukujących nowego humanizmu, dzięki któremu człowiek współczesny mógłby odnaleźć samego siebie»”⁹. Ks. Janusz Tarnowski zauważa, że wszystkie rozważania zarówno teoretyczne, jak praktyczne dotyczące jego koncepcji pedagogicznej, „dadzą się zamknąć w krótkiej formule, jakby w atomie zawierającym w sobie potężny dynamizm wychowawczy: chrześcijańską pedagogikę personalno-egzystencjalną. Oto treść owej formuły:

- 1) Priorytet pedagogiczny: człowiek w interakcji z człowiekiem, osoba wobec osoby. Rola wychowawcy i wychowanika na planie drugim.

⁷ Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, (Rzym 29.06.2009), n. 78.

„Humanizm (a definicja ta może być rozwinięta w kierunkach bardzo różnych) dąży z istoty swej do uczynienia człowieka bardziej ludzkim i do okazania jego pierwotnej wielkości przez wprowadzenie go w uczestnictwo w tym wszystkim, co może go ubogacić w naturze i w historii”. J. Maritain, *Humanizm integralny*, Wydawnictwo Krag, Warszawa 1981, s. 3.

⁸ Por. D. Antiseri, *Breve nota epistemologica sull'interdisciplinarità*, „Orientamenti Pedagogici” 1975, nr 4(130), s. 774-776.

⁹ Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, (Rzym 29.06.2009), n. 18-19.

- 2) Wychowanie: stawać się coraz bardziej człowiekiem, dochodząc wciąż na nowo do swej egzystencjalnej głębi i zmierzając ku tak samo pojętej egzystencji wychowanka.
- 3) Wychowanek nie jest przedmiotem, lecz stanowi podmiot promieniowania pedagogicznego na wychowawcę.
- 4) Mistrz: Jezus Chrystus żyjący w Kościele, Syn Człowieczy, Bóg Wcielony.
- 5) Przez autentyczny dialog wychowanie staje się pomocą w egzystencjalnym spotkaniu z Bogiem i ludźmi, czego wynikiem powinno być pełne zaangażowanie wychowawcy i wychowanka¹⁰.

Powrót do osoby podkreśla w sposób szczególny personalizm. „«Personalizm» jest czymś bardziej precyzyjnym i bardziej definiowalnym niż to, co zostało wydobyte z terminu osoba, wykorzystywanego przez egzystencjalizm, fenomenologię, strukturalizm, funkcjonalizm i inne przeróżne współczesne ujęcia teoretyczne. (...) personalizm nie jest ani szkołą, ani doktryną, ale dążeniem, fenomenem reakcji¹¹. Jak stwierdza ks. Janusz Tarnowski „personalizm może wiązać się z koncepcją stałej, niezmiennej natury ludzkiej, określonej jakąś formułą opartą na rozumowaniu; egzystencjalizm natomiast kładzie nacisk na zmienność i konkret, na elementy przeżyciowe, wolność i decyzję. Personalizm na ogół widzi człowieka optymistycznie, egzystencjalizm zaś – pesymistycznie albo przynajmniej w kategoriach dramatu lub tragedii. Dążność do obiektywnego ujęcia, nieraz prowadząca do schematu, właściwa jest personalizmowi; egzystencjalizm zaś jest filozofią podmiotu, z zasady wrogą wszelkim schematom. Wreszcie bodaj najbardziej typowa różnica: skrajny egzystencjalizm odrzuca wszelką

¹⁰ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?...*, dz. cyt., s. 180.

¹¹ G. Flores d'Arcais, Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 17.

„Przedstawiciele personalizmu bliscy są sobie w docenianiu wielkości i godności osoby ludzkiej, różnią się natomiast w jej rozumieniu. Wizję J. Maritaina można określić jako bardziej esencjalną, podczas gdy E. Mounier widzi osobę raczej od strony jej egzystencjalnego zróżnicowania”. J. Tarnowski, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2(4), s. 30.

substancjalność, podczas gdy pojęcie substancji wchodzi do klasycznej definicji osoby (Boecjusz), od której rozpoczynają się dzieje personalizmu¹².

Personalizm, który istnieje w wielu odmianach, wywołuje ciągle żywe zainteresowanie szerokich kręgów pedagogów – zarówno teoretyków, jak i praktyków. W wielorakości swoich ujęć, personalizm przyjmuje na ogół, postawę otwarcia na egzystencję, ujmowaną w wymiarze przestrzenno-czasowym. W podstawowych kategoriach personalistycznych („osoba”, „wspólnota”), zauważa się szczególne uprzywilejowanie dla myślenia egzystencjalnego i antropologicznego, a przez to także – pedagogicznego. Rozpatrując człowieka we wszystkich jego wymiarach, personalizm z istoty swej jest ciągłym „wykraczaniem poza siebie” tak, jak człowiek, jeśli ma być bytem autentycznym, winien nieustannie kroczyć od zewnętrżności do wewnętrżności, od wewnętrżności do transcendencji. Egzystencjalistycznej koncepcji człowieka zagubionego, bez przeszłości i bez przyszłości, personalizm przeciwstawia ideę człowieka przejawiającego się w historii i jednocześnie w stosunku do niej transcendentnego. Ponieważ obydwie te kierunki (egzystencjalizm¹³ i personalizm) wyodrębniają człowieka spośród otaczającego świata i czynią go ośrodkiem swej filozofii, stanowi to podstawę dla niektórych myślicieli utożsamienia personalizmu z egzystencjalizmem. Dokładniejsza jednak analiza wykazuje poważne rozbieżności. W tym kontekście, personalizm powinien „przekraczać” współczesne filozofie a jednocześnie przejąć to, co w nich cenne – personalistyczne motywy. Personalizm bowiem to nie zamknięty system filozoficzny, doktryna, religia, ale raczej perspektywa, metoda, postawa, postulat, myślenie żywe, myślenie historyczne. Rozumienie

¹² J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 1, dz. cyt., s. 256.

¹³ Na temat egzystencjalizmu zob. m. in.: E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, wybór i opr. J. Zabłocki, Wydawnictwo Znak, Kraków 1964; A. Wawrzyniak, *Egzystencjalizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1995, kol. 740-747; Tenże, *Egzystencjalizm*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1997, s. 140-144; M. Nowak, *Egzystencjalizm w pedagogice*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1012-1015.

osoby wpływa na opis rzeczywistości, a z kolei rozumienie rzeczywistości wpływa na opis osoby. Treść poszczególnych praw osoby ludzkiej stanowi punkt wyjścia formułowania podstawowych zasad życia społecznego, którego charakterystyczną cechą jest jego „w pełni ludzki” – to znaczy personalistyczny – kształt¹⁴. Ks. Janusz Tarnowski stojąc wyraźnie na gruncie personalizmu chrześcijańskiego wykorzystuje niektóre elementy egzystencjalizmu, „by «kwas egzystencjalny» przeniknął właściwie na ogół personalizmowi zbyt «esencjalne» ujęcie człowieka jako osoby. Wtedy bowiem staje się istota ludzka bardziej konkretna, uwarunkowana sytuacyjnie, jakby «wielowymiarowa». Do tego właśnie celu pomocne są treści zawarte w egzystencjalizmie: oparcie się na «rdzeniu» istoty ludzkiej, czyli na jej najgłębszym «ja», oraz na zastosowaniu celów pedagogicznych kategorii typu egzystencjalnego: autentyczności, dialogu, spotkania, zaangażowania”¹⁵.

Z punktu widzenia filozoficznego można przeciwstawić sobie dwa sposoby widzenia osoby ludzkiej: esencjalne i egzystencjalne. Człowiek – zdaniem ks. Janusza Tarnowskiego – jest zarówno istotą niezmienną i zmienną. Ewolucja pedagogiki chrześcijańskiej, zatrzymując stanowisko personalistyczne, idzie w kierunku egzystencjalnym. Tak pojęta pedagogika jako warunek oddziaływania wychowawcy wysuwa poznanie, zrozumienie i zbliżenie się do wychowanka w jego konkretnej sytuacji. Działanie pedagogiczne nie jest zbudowane na zasadzie: podmiot – przedmiot, ale ma charakter dwupodmiotowy. Specyfika tej pedagogiki polega na tendencji, by w niczym nie naruszając wolności wychowanka, docierać do jego najgłębszego ja, przygotowując go na spotkanie z Chrystusem żyjącym w Kościele. Zatem ilekroć mówimy o procesie pedagogicznym i chrześcijańskim jego

¹⁴ Por. C. Nanni, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1998, s. 68-70; S. Kowalczyk, *Człowiek w myśli współczesnej. Filozofia współczesna o człowieku*, Wydawnictwo Michalineum, Warszawa 1990, s. 330-444; J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1982, s. 65-72; F. Adamski, *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2005, s. 349-353.

¹⁵ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?...*, dz. cyt., s. 89-90.

charakterze, podstawą, celem i drogą jest Jezus Chrystus. Na Niego wskazał rzymski namiestnik, wypowiadając znamienne słowa: „Oto człowiek” (J 19, 5). Spotkanie z Bogiem (ale również z człowiekiem i inną rzeczywistością) jest darem, łaską, czymś nieprzewidywalnym, paradoksem. Pismo Święte można nazwać Księgą egzystencjalnych spotkań Boga z człowiekiem oraz ludźmi między sobą. Humanizm chrześcijański nie ma więc charakteru relatywnego, znajduje on bowiem oparcie w Absolucie¹⁶. „Tak więc pojęcie personalizmu i humanizmu chrześcijańskiego dzięki odnowie Soborowej zostaje pogłębione: zamiast ogólnikowości i schematyzmu następuje skierowanie ku żywej rzeczywistości pojedynczego człowieka z jego możliwościami i trudnościami oraz powiązaniemi społecznymi doby dzisiejszej, aby przyjść mu ze skuteczną pomocą”¹⁷. Każdy człowiek nosi w sobie niepowtarzalną tajemnicę własnego losu. To, co szczególnie powinno charakteryzować wychowawcę, to postawa szacunku wobec specyficznego „misterium” (tajemnicy) osoby wychowanka. Zatem każde działanie wychowawcze winno skupiać się na „ochronie” młodego człowieka, postrzeganego jako „swoista wartość” o określonym potencjale rozwojowym, który należy wydobyć i rozwijać zarówno na

¹⁶ J. Tarnowski, Janusz Korczak dzisiaj, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1990, s. 161-163; Tenże, Współwychowanie: przez postawę dialogu ku przyjaźni, w: Pedagogika alternatywna. Postulaty projekty i kontynuacje, t. 1. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007 s. 160-161.

„Skoro uznamy, że Bóg jest Osobą, to wolno zastanowić się nad tym, czy i jak człowiek może Go naprawdę spotkać. Otóż jeżeli jest faktem, że «dotknięcie rdzenia egzystencji» i «gruntowna przemiana» bywa spowodowana w wyniku oddziaływania ludzkiego, daleko bardziej jest to realne dla tego, kto stworzył człowieka i zna go do głębi”. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?...*, dz. cyt., s. 141.

¹⁷ J. Tarnowski, Problem chrześcijańskiej pedagogiki..., dz. cyt., s. 84.

„Tak więc największą siłą w służbie rozwoju jest humanizm chrześcijański, który ożywia miłość i kieruje się prawdą, przyjmując jedną i drugą jako trwały dar Boży. Dyspozycyjność wobec Boga otwiera na dyspozycyjność wobec braci oraz wobec życia, pojmowanego jako odpowiedzialne i radosne zadanie. I przeciwnie, ideologiczne zamknięcie się na Boga oraz ateizm obojętności, które prowadzą do zapominania o Stwórcy i stwarzają niebezpieczeństwo zapominania również o wartościach ludzkich, jawią się dziś pośród największych przeszkód w rozwoju”. Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, (Rzym 29.06.2009), n. 78.

użytek jednostkowy, jak i społeczny¹⁸.

Wychowanie – jak podkreśla ks. Janusz Tarnowski – polega przede wszystkim na relacji człowiek-człowiek, jest oddziaływaniem „o ludzkim obliczu”. Nie ogranicza się ono do akcji doraźnej ani statycznej. „Większość naszych błędów pedagogicznych wynika nie tyle z braku właściwej definicji wychowania, lecz (...) z naszego własnego sposobu «bycia człowiekiem»”¹⁹. Człowiek bowiem stale powinien przekraczać samego siebie, a miarą jego rozwoju jest nieskończoność. „Rzeczywistość wychowania” jest zatem bardzo złożona w swej istocie, strukturze i przejawach, jest „faktem ludzkim” (dotyczącym człowieka) i jednocześnie „faktem egzystencjalnym” (dotyczącym istoty egzystencji ludzkiej), zmierza do specyficznych celów i sposobów istnienia człowieka. W tym kontekście wychowanie to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej – zwłaszcza przez interakcję – urzeczywistniać swoje człowieczeństwo. Termin „całokształt” nadaje spójności i ciągłości podejmowanym działaniom, oraz można w nim wyróżnić takie elementy, jak: „motywacja”, „wybór” (decyzja), „realizacja” i „rezultat”. Jest rzeczywistością typowo ludzką, włączoną w złożoność i wielorakość egzystencji ludzkiej, zarówno tej fizycznej, jak i duchowej, osadzonej w przeszłości, aktualnie zachodzącej w teraźniejszości i projektującej się ku przyszłości²⁰. „Jeżeli bowiem pedagog – stwierdza ks. Janusz Tarnowski – zapragnie «uczłowieczyć» wychowanka z przekonaniem, jakoby sam już osiągnął właściwe człowieczeństwo, sytuacja staje się niebezpieczna. Wychowanie polega bowiem na odkrywaniu i rozwoju człowieczeństwa po obu stronach procesu pedagogicznego. Oczywiście, odpowiedzialność niewspółmiernie większa i wymagania ciężą na osobie wychowawcy. Świadomość jednak, że nie jest on jeszcze doskonałym człowiekiem, powinna mu stale towarzyszyć. Wtedy właśnie i tylko wówczas, jeśli

¹⁸ Por. J. Tarnowski, Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej, „Znak” 1991, nr 9(436), s. 71-73.

¹⁹ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1992, s. 112.

²⁰ Tenże, *Człowiek – dialog...*, dz. cyt., s. 69-70; Tenże, *Jak wychowywać?*, dz. cyt., s. 66-67.

(...) świadom jest swej niedoskoności, może pomagać również niedoskonałym uczniom”²¹.

Wychowanie domaga się żywego świadectwa człowieczeństwa. Wychowanie tylko wtedy osiągnie trwałe wyniki, gdy spowoduje rzeczywiste zaangażowanie wartościami ukazanymi przez wychowawcę. „Zanim więc – stwierdza ks. Janusz Tarnowski – zaczniemy uczyć dzieci i młodych właściwych postaw, trzeba zacząć od znalezienia z nimi «wspólnego punktu», od zrozumienia i partnerstwa, a także od zauważenia naszych własnych błędów. Sadzę, że «badanie kliniczne» współczesnego dziecka i młodego człowieka wykaże niejednokrotnie jego nieufność do świata ludzi dorosłych (...). Toteż pracę «laboratoryjno-wychowawczą» musi poprzedzać (i wciąż jej towarzyszyć) przezwyciężenie tej nieufności na drodze autentycznego dialogu”²². Być wychowawcą to być mistrzem i świadkiem. Uznanie roli świadków i mistrzów w życiu osób i społeczeństw wymaga zgody na widzenie świata i innych ludzi poprzez pryzmat pozytywnego znaczenia „drugiego” we własnym życiu, począwszy od przyjęcia, iż w realnym świecie żyli i żyją pozytywni „inni”; zgody na to że „drugi” może być i jest kimś pozytywnie znaczącym, kimś, kto niesie w sobie pozytywne cele i wartości, prowadzi drogą prawdy i świadectwa. Relacja mistrza i ucznia jest zawsze relacją osobową. Z istoty pełnienia roli społecznej wynika, iż dana osoba jest wtedy pewnym przykładem, a idealne o niej wyobrażenia łączą się z oczekiwaniem, iż będzie mistrzem. Proces wychowawczy przebiega zawsze tą samą drogą: „mistrz”, głoszone przez niego wartości, obserwacja i weryfikacja. Jeśli ta ostatnia wypada

²¹ Tenże, *Paradoks chrześcijańskiej pedagogiki*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 78.

„Na pierwszym miejscu znajduje się poznanie i zrozumienie jedynej, niepowtarzalnej egzystencji ucznia połączone z szacunkiem dla jego godności osobistej. Można tu przypomnieć starą łacińską zasadę: *Pueri debetur reverentia*. Szacunek wobec osoby ucznia powinien iść w parze z miłością”. Tenże, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych...*, dz. cyt., s. 31.

²² Tenże, *Nie od razu Kraków...*, „Znak” 1996, nr 11(498), s. 99-100.

pomyślnie, wartość odradza się w sercu ucznia²³. Jest to wychowanie personalno-egzystencjalne, które na drodze przewycięzania paradoksu między „ja” powierzchownym a „ja” głębokim budzi osobę ludzką do najpełniejszej egzystencji.

„Człowiek jest i pozostaje, mimo rozległych i wciąż rozwijających się badań psychospołecznych, nieprzenikniona tajemnicą. Nie może on zadawalająco poznać i zgłębić samego siebie, a tym bardziej innych ludzi, choćby nawet z najbliższego otoczenia. Nie byłoby jednak słusznym wnioskiem z tego stanu rzeczy wyrzekanie się pomocy, jaką można otrzymać od nauk, które mają za przedmiot osobowość ludzką i jej powiązania środowiskowe”²⁴. Działalność pedagogiczna powinna pomagać właśnie w odszukiwaniu „najgłębszego ja”, aby stawało się ono coraz bardziej dominującym ośrodkiem myśli, uczuć, czynów – krótko mówiąc – całej osoby człowieka. Jeśli nauczyciel osiągnie postawę autentyczności ze strony ucznia, który stanie się dla niego partnerem dialogu i w pewnym przynajmniej stopniu nastąpi między nimi zdarzenie spotkania, wtedy pojawia się możliwość, że przejawia się również w jakiejś formie – przynajmniej u niektórych uczniów – także i zaangażowanie. Podobnie jak autentyzm, dialog i spotkanie, tak również postawa zaangażowania ma swoje źródło w „najgłębszym ja”, rdzeniu osoby ludzkiej. Zatem każdy wychowawca, nie może nigdy tracić ani cierpliwości, ani nadziei.

²³ Por. Wołanie o mistrza. Z księdzem Januszem Tarnowskim rozmawiają Elżbieta Osewska i Tomasz Ochowski, „Więź” 1995, nr 12(446), s. 81-88; K. Olbrycht, O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 17-25.

„Młodzi nadal czekają na «mistrza», czyli kogoś, kto potrafi ich zafascynować. (...) Jest rzeczą oczywistą, że nie można pozbawiać wychowawców, tym bardziej ojca i matki, ich autorytetu i roli kierowniczej. Dziecko zresztą pragnie tego podświadomie jako gwarancji ładu społecznego, zaspokojenia swojej potrzeby bezpieczeństwa. Ale nie możemy zapomnieć, że istnieje jeszcze inna, głęboka ludzka potrzeba: prawdziwego, personalnego kontaktu z drugim człowiekiem. Dlatego wychowawca musi się otworzyć na wartości wychowania, by dzięki niemu bogacić się duchowo, rozwijać swoje człowieczeństwo przez dialog. I w takim znaczeniu «dziecko nas wychowuje»”. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?...*, dz. cyt., s. 72.

²⁴ Tenże, *Z tajemników naszego „ja”*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1987, s. 361.

Literatura:

- Adamski F., *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 349-353.
- Antiseri D., *Breve nota epistemologica sull'interdisciplinarietà*, „Orientamenti Pedagogici” 1975, nr 4(130), s. 774-776.
- Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate*, (Rzym 29.06.2009).
- Flores d'Arcais G., Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 17.
- Furmanek W., *Humanistyczne aspekty współczesnej pedagogiki pracy*, w: *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom-Warszawa-Bydgoszcz 2012, s. 107-129.
- Jan Paweł II, Posynodalna adhortacja apostolska *Christifideles laici*, (Rzym 30. 12. 1988).
- Kowalczyk S., Człowiek w myśli współczesnej. Filozofia współczesna o człowieku, Wydawnictwo Michalineum, Warszawa 1990.
- Kowalczyk S., *Humanizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 6, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993, kol. 1311-1314.
- Kowalczyk S., *Humanizm*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1997, s. 276-278.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją*, w: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. nauk. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.
- Maritain J., *Humanizm integralny*, Wydawnictwo Krag, Warszawa 1981.
- Mounier E., *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, wybór i opr. J. Zabłocki, Wydawnictwo Znak, Kraków 1964.
- Nanni C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 1998.
- Nowak M., *Egzystencjalizm w pedagogice*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1012-1015.
- Nowak M., *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1996, t. 24, z. 2, s. 46-47.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 239-241.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Ostrowska U., *Humanizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 267-269.
- Tarnowski J., Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej, „Znak” 1991, nr 9(436), s. 71-73.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993.
- Tarnowski J., *Janusz Korczak dzisiaj*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1990.
- Tarnowski J., *Nie od razu Kraków...*, „Znak” 1996, nr 11(498), s. 99-100.
- Tarnowski J., *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 2(4), s. 29-34.
- Tarnowski J., *Paradoks chrześcijańskiej pedagogiki*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1992.

Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1982.

Tarnowski J., Współwychowanie: przez postawę dialogu ku przyjaźni, w: *Pedagogika alternatywna. Postulaty projekty i kontynuacje*, t. 1. Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 160-161.

Tarnowski J., *Z tajemnic naszego „ja”*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1987.

Wawrzyniak A., *Egzystencjalizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1995, kol. 740-747.

Wawrzyniak A., *Egzystencjalizm*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1997, s. 140-144.

Wołanie o mistrza. Z księdzem Januszem Tarnowskim rozmawiają Elżbieta Osewska i Tomasz Ochowski, „Więź” 1995, nr 12(446), s. 81-88.

Realise Your Humanity

- Prof. Priest Janusz Tarnowski's Integral Humanism

Opening to permanent development allows a man to express his/her being in a fuller way. “If we consider as an educational «base», the priest Janusz Tarnowski says, humanity in its dynamics of permanent development, then such an assumption leads to the statement that the whole modern pedagogy should be of human nature, or humanistic one.” Humanism as an ideal of upbringing exposes the significance of integral and broad development of a pupil's personality, appealing to authentic values. Pedagogy belongs to the sciences that cover the entirety of human existence. Holistic depiction of educational phenomena and its processes gives hope for better diagnosis of education and planning changes. Aiming at development requires talented people with deep afterthoughts who look for new humanism that enables a contemporary person to find herself/himself. Upbringing, as the priest Janusz Tarnowski emphasises, consists of, first of all,

a relation of man to man, it is an interaction with “human face”. It is not limited to temporary or static actions. Because people should go beyond themselves all the time and endlessness is the measure of their development. So “reality of upbringing” is very complex in its nature, structure and signs, it is “a human fact” (related to a man) and at the same time, it is “an existential fact” (related to the essence of human existence), it aims at specific goals and ways of human existence.

Tadeusz J. Zieliński

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Nauka etyki w szkołach publicznych w ujęciu prawnym

W szerokim odczuciu społecznym nauka etyki postrzegana jest jako przedmiot bliźniaczy w stosunku do prowadzonej w szkole publicznej nauki religii. Ma ona jednak swój swoisty, znacznie różniący się od nauki religii, status prawny i merytoryczny. Zagadnienie to zasługuje na odrębne studium, zwłaszcza ze względu na fakt, iż dość pobieżnie zostało ono potraktowane w piśmiennictwie prawniczym. Prezentowane opracowanie podejmuje problematykę nauki etyki w perspektywie prawa oświatowego, z uwzględnieniem jego aspektu konstytucyjnego i prawnowyznaniowego. Na początku ukazana zostanie ewolucja regulacji prawnej nauczania etyki w szkole publicznej. Następnie przedstawiony będzie wywód na temat obowiązujących unormowań, z podkreśleniem specyfiki tego przedmiotu. W jego ramach, dla lepszej eksplikacji zachodzących odrębności, naukę etyki zaprezentujemy na tle uregulowań dotyczących nauki religii. Następnie zwięźle podjęta zostanie sprawa adekwatności etyki jako surogatu katechezy szkolnej. Wywody zamykają konkluzje.

Ewolucja stanu prawnego nauki etyki

Instrukcja Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 r. dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91¹ zawierała w punkcie 2 postanowienie w brzmieniu:

¹ Akt niepublikowany. Przedruk w: B. Górowska, G. Rydlewski, *Regulacje prawne stosunków wyznaniowych w Polsce. Zbiór przepisów i dokumentów*, Warszawa 1992, s. 138-140.

„Uczniowie, których rodzice nie życzą sobie ich religijnego wychowania nie mają obowiązku uczęszczania na lekcje religii w szkole. Dla nich w miarę możliwości szkoła powinna zorganizować lekcje, których celem byłoby poznanie zasad etycznych lub inne zajęcia, a w każdym przypadku zapewnić odpowiednią opiekę i bezpieczeństwo.” W wydanej trzy tygodnie później instrukcji Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 1990 r. dotyczącej powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91 określającej zasady współdziałania z Kościołami i Związkami Wyznaniowymi poza Kościołem Rzymskokatolickim² znalazła się podobna fraza: „2. Dla uczniów w ogóle nie korzystających z lekcji religii w miarę możliwości szkoła powinna zorganizować lekcje, których celem byłoby poznanie uniwersalnych zasad etycznych, a także norm współżycia osób i grup ludzi o różnych wyznaniach i światopoglądach oraz różnych narodowości. [...]” Oba akty tworzyły zatem (wszakże kwestionowaną) podstawę do prowadzenia „lekcji, których celem byłoby poznanie zasad etycznych”, przy czym – jak widać - druga z przywołanych instrukcji nieco szerzej niż pierwsza określała zakres tego przedmiotu. Na uwagę zasługuje przy tym niezobowiązująca formuła dotycząca rygoru organizacji rodzaju zajęć z zakresu etyki ujęta w słowach: „w miarę możliwości szkoła powinna zorganizować.” Stwierdzenie to jest znamienne, gdyż wskazuje na charakter stosunku władz publicznych do zajęć organizowanych dla osób nie korzystających z nauki religii. Także po wejściu w życie uchylającego obie wskazane instrukcje rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobów organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach³, które uznało etykę za przedmiot alternatywny względem religii⁴, przez kilkanaście lat nauka etyki była faktycznie dostępna jedynie w marginalnej liczbie szkół, na co zwracali uwagę w szczególności zainteresowani rodzice, media i Rzecznik Praw

² Akt niepublikowany. Przedruk: tamże, s. 142-145.

³ Dz.U. Nr 36, poz. 155, z późn. zm. Dalej jest ono oznaczane w skrócie jako „rozporządzenie MEN z 1992 r.”

⁴ J. Krukowski, Kościół i państwo. Podstawy relacji prawnych, Lublin 2000, s. 272.

Obywatelskich.⁵ Wszystko wskazuje na to, że władze publiczne celowo nie sprzyjały zapewnieniu prawa pobierania nauki etyki, którą to okoliczność wyraźnie potwierdziły ustalenia Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (ETPCz) w rozstrzygniętej w 2010 roku sprawie *Grzęlak przeciwko Polsce*⁶. O zmianie w tym zakresie, czyli o poprawie dostępności nauczania omawianego przedmiotu, można mówić chyba dopiero po roku 2010, kiedy odnotowano znaczący wzrost liczby placówek szkolnych prowadzących ten przedmiot.⁷

Ze skargą Rzecznika Praw Obywatelskich do Trybunału Konstytucyjnego w sprawie konstytucyjności i legalności obu przywołanych instrukcji z 1990 r., choć w zasadzie nieuwzględnioną przez sąd konstytucyjny⁸, można kojarzyć uchwalenie ustawowej podstawy dla nauki religii. Właściwy tu art. 12 ustawy o systemie oświaty⁹, a także inne przepisy ustawowe nigdy nie zawierały normy dotyczącej nauki etyki.¹⁰ Normy w tym przedmiocie pojawiły się dopiero w akcie niższej rangi, a mianowicie w rozporządzeniu MEN z 1992 r., chociaż dla

⁵ Zob. K. H. Jabłoński, Rzecznik Praw Obywatelskich wobec problemu nauczania religii w szkołach publicznych, w: *Pro bono Reipublicae. Księga jubileuszowa Profesora Michała Pietrzaka*, red. P. Borecki, A. Czohara, T. J. Zieliński, Warszawa 2009, s. 302-303. Por. Sprawa nauczania religii w szkołach publicznych przed Trybunałem Konstytucyjnym Rzeczypospolitej Polskiej. Dokumenty, Warszawa 1993, *passim*.

⁶ *Sprawa Grzęlak przeciwko Polsce (Skarga nr 7710/02). Wyrok, Strasburg 15 czerwca 2010 r.*, „Przegląd Prawa Wyznaniowego” t. 2 (2010), s. 219-250. Wskazana kauza pod względem przedmiotu jest zbliżona do sprawy *Saniewski przeciwko Polsce* (wyrok z 26 VI 2001 r., skarga nr 40319/98), w przypadku której ETPCz oddalił skargę jako niedopuszczalną. Stwierdził, iż art. 9 Europejskiej Konwencji Praw Człowieka nie jest naruszony, gdy nauka religii organizowana w publicznym systemie oświaty jest przedmiotem do wyboru (fakultatywnym). Mimo dużego podobieństwa spraw *Saniewski* i *Grzęlak*, ETPCz najprawdopodobniej podjął się rozstrzygnięcia sprawy *Grzęlak* głównie ze względu na uznanie objętego nią zagadnienia społecznego za szczególnie nabrzmiałe.

⁷ W roku 2007 były to 264 placówki, w 2009 r. 850 placówek, a w 2011 r. 1269 placówek. Zob. G. Płoszajska, Materiał informacyjny na debatę na temat stanu, sytuacji i perspektyw nauczania religii i etyki w polskich szkołach, w: *O nauczaniu religii i etyki w szkole. Raport „Res Humana”* [wkladka], „Res Humana” 2012 nr 4 (119), s. XXXII. W wyroku TK z 2 grudnia 2009 r. stwierdzono, iż w roku 2009 na ogólną liczbę 38 124 szkół, w 27,5 tys. prowadzi się naukę religii, zaś w 334 naukę etyki (OTK ZU nr 11/A/2009, poz. 163, s. 1793).

⁸ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 30 stycznia 1991 r. (K 11/90), OTK 1991, poz. 2.

⁹ Tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r., poz. 2572, z późn. zm.

¹⁰ Na okoliczność tę w wystąpieniu z 1992 r. uwagę zwrócił Rzecznik Praw Obywatelskich. Zob. K. H. Jabłoński, dz. cyt., s. 296.

pomieszczenia w nim takich unormowań brakuje delegacji ustawowej, a jego tytuł – wbrew zasadom techniki legislacyjnej – nie wskazuje na objęcie tej kwestii zakresem regulacji.¹¹

Przeprowadzona w 1993 r. przez Trybunał Konstytucyjny z wniosku RPO kontrola rozporządzenia MEN z 1992 r. przyniosła szereg konstatacji dotyczących nauki etyki.¹² W szczególności sąd konstytucyjny uznał, iż etyka jest dopuszczalnym przedmiotem alternatywnym wobec nauki religii i uczestnictwo w nim, identycznie jak w przypadku religii, ma charakter dobrowolny. Deklaracja w sprawie uczestnictwa może mieć wyłącznie brzmienie pozytywne. Stwierdził też, iż uczniowie mają prawo odbywać jednocześnie naukę obu tych przedmiotów.¹³ W takim przypadku wystawia się wspólną ocenę z obu przedmiotów.¹⁴

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych¹⁵ stało się podstawą wliczania ocen z nauki religii i nauki etyki do średniej ocen. Akt ten został zaskarżony do Trybunału Konstytucyjnego, który w wyroku z 2 grudnia 2009 r. stwierdził jego zgodność ze wskazanymi przez skarżących konstytucyjnymi i ustawowymi wzorcami kontroli.¹⁶ W toku postępowania dowodowego Trybunał odnotował niską dostępność nauki etyki w szkolnictwie publicznym w Polsce, która na-

¹¹ P. Łacki, Glosa do wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 15 czerwca 2010 r. w sprawie Grzelak przeciwko Polsce (nr skargi 7710/02), „Przegląd Sejmowy” 2011 z. 2, s. 194.

¹² Orzeczenie z dnia 20 kwietnia 1993 r. (U 12/92), w: *Orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego w 1993 roku cz. I*, Warszawa 1993, s. 92-129.

¹³ Wiąże się to z zakazem odmawiania któremukolwiek uczniowi prawa uczestnictwa w każdym z tych przedmiotów. Nie mogą być tutaj stawiane jakiegokolwiek kryteria światopoglądowe czy przesłanka przynależności do jakiegokolwiek związku wyznaniowego.

¹⁴ TK stwierdził, iż „[...] ocena na świadectwie może dotyczyć nie tylko samej religii lub samej etyki, lecz w przypadku, gdy uczeń uczęszcza na obydwie te przedmioty, może z nich otrzymać ocenę wspólną.” - *Tamże*, s. 114 (por. s. 94).

¹⁵ Dz. U. Nr 130, poz. 906.

¹⁶ Wyrok z dnia 2 grudnia 2009 r. Sygn. akt U 10/07, OTK ZU nr 11/A/2009, poz. 163. Kolejne odwołania do tego wyroku odnoszą się do stron we wskazanym publikatorze.

uczana jest w około 1 % takich placówek.¹⁷

Przywołany wcześniej wyrok ETPC w sprawie *Grzelak przeciwko Polsce*, stwierdził naruszenie praw konwencyjnych jednego z wnioskodawców. Obraza norm o wolności wyznania i zakazie dyskryminacji nastąpiła poprzez naruszenie prawa do milczenia w sprawie przekonań światopoglądowych (wolność do nieujawniania tych przekonań), u podstaw czego leżał w szczególności – zawiniony przez państwo - brak dostępności lekcji etyki dla osoby wyrażającej gotowość uczestniczenia w nauce tego przedmiotu. Trybunał stwierdził także m. in., iż będąca efektem niemożności pobierania nauki etyki kreska na świadectwie szkolnym w rubryce „religia / etyka” była niedopuszczalną w perspektywie konwencji formą stygmatyzacji skarżącego, negatywnie skutkującą dla jego przyszłości (np. w zakresie dostępu do szkół i stanowisk pracy).¹⁸ Rzecznik Praw Obywatelskich w piśmie skierowanym do Ministra Edukacji Narodowej ocenił, iż „Sprawa *Grzelak przeciwko Polsce* chociaż dotyczy tej jednostkowej sprawy ma fundamentalne znaczenie dla praktyki oświatowej w Polsce. Problemów z organizowaniem lekcji etyki nie można tłumaczyć wyłącznie brakiem odpowiedniej liczby chętnych, określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. [...]. Brak zainteresowania nauką etyki może właśnie wynikać z faktu nieorganizowania tych lekcji, z braku realnej oferty przedstawionej uczniom, iż jeśli chcą takie lekcje zostaną rzeczywiście zorganizowane. ETPCz wyraźnie wskazał na konieczność organizowania lekcji etyki dla uczniów tego oczekujących.”¹⁹

¹⁷ Tamże, s. 1760.

¹⁸ M. Hucal, Wolność sumienia i wyznania w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, Warszawa 2012, s. 133-135; H. Bajorek, Stanowisko Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawach wnoszonych przez obywateli Polski w zakresie prawa dostępu do religii i etyki w szkołach publicznych, w: Urzeczywistnianie wolności przekonań religijnych i praw z niej wynikających, rec. S. L. Stadniczenko, S. Rabiej, Opole 2012, s. 244.

¹⁹ Pismo Rzecznika Praw Obywatelskich z dnia 9 lipca 2010 r. do Ministra Edukacji Narodowej (RPO-601727-I/10/KJ), kserokopia w posiadaniu autora. Stanowisko RPO znajduje wsparcie w judykaturze ETPCz, który konsekwentnie prezentuje pogląd, iż zadaniem państw-stron konwencji jest faktyczne, a nie tylko formalne, zapewnienie wolności w niej określonych. Zob. M. Hucal, *dz. cyt.*, s. 135.

Konstytucyjny status nauki etyki

W przeciwieństwie do nauki religii, szkolna nauka etyki jako taka nie posiada gwarancji konstytucyjnych. Art. 53 ust. 4 konstytucji głosi: „Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób.” Wynika zeń, iż status przedmiotu nauczania w oparciu o ten przepis wprost może uzyskać wyłącznie „religia” konkretnej wspólnoty wyznaniowej podlegającej w obecnym stanie prawnym tzw. ustawie partykularnej lub wspólnoty wpisanej do rejestru. Należy przy tym oddalić postulaty tych uczonych, którzy stoją na stanowisku, że z reżimu prawnego dotyczącego wskazanej w art. 53 ust. 4 „religii” korzystać może szkolna nauka ateizmu.²⁰ Ateizm nie jest bowiem – co oczywiste – religią. Tym bardziej konstytucyjnej klauzuli dotyczącej nauczania religii związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej nie można przypisywać dyspozycji dotyczących nauki etyki.

Stwierdzenie z powyższego akapitu nie powinno jednak prowadzić do wniosku, iż omawiany tam przepis ustawy zasadniczej nie może mieć żadnego związku ze szkolną nauką etyki. Istotna w tym kontekście jest fraza zawarta w ust. 4 *in fine* (wyrazy po przecinku) w brzmieniu: „przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób”. Norma ta wobec nauczania religii w szkole na-

²⁰ Zob. P. Sarnecki, *Artykuł 53*, w: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz III*, red. L. Garlicki, Warszawa 2003, s. 7; D. Tanalski, w: *O nauczaniu religii i etyki w szkole. Raport „Res Humana”*, dz. cyt., s. X. Jak się wydaje, Trybunał Konstytucyjny w wyroku z 2 grudnia 2009 r. bezpodstawnie wyłączył z kręgu religii mogących być przedmiotem nauczania w szkole publicznej religie o charakterze panteistycznym i deistycznym, podczas gdy powszechnie uważa się je – także w orzecznictwie sądowym wielu krajów – za religie w takim samym stopniu, co religie teistyczne. Odnośna fraza ze wskazanego wyroku brzmi: „Konstytucja nie przewiduje odrębnych gwarancji nauczania dla wymienionych przez wnioskodawców światopoglądów: ateistycznego, panteistycznego czy deistycznego.” (s. 1782). Jeżeli np. religia panteistyczna jest przyjęta przez związek wyznaniowy o uregulowanej sytuacji prawnej, to może być zgodnie z art. 53 ust. 4 przedmiotem nauczania w szkole publicznej. W Polsce uregulowaną sytuację prawną posiada wspólnota religijna w nazwie nawiązująca do panteizmu: Kościół Panteistyczny „Pneuma” (nr w rejestrze kościołów i innych związków wyznaniowych: 117).

klada w szczególności na władze publiczne obowiązek podejmowania takich działań, które zapobiegną naruszeniu wolności sumienia i religii osób nie uczestniczących w katechezie szkolnej.²¹ Działania te mogą przybierać różnorodne postaci.²² W celu ochrony wolności osób nie optujących za nauką religii władze oświatowe mogą np. umieszczać zajęcia z religii na pierwszej lub ostatniej lekcji dnia szkolnego, mogą organizować naukę religii w ramach systemu oświaty (przy finansowaniu ze środków przeznaczonych na jego rzecz) lecz w obiektach należących do związków wyznaniowych (konieczna byłaby ich zgoda), mogą organizować dobrowolne zajęcia alternatywne, np. z etyki, religioznawstwa lub innego przedmiotu, który posiada znamiona pozwalające na uznanie go za przybliżony odpowiednik konfesyjnej nauki prowadzonej przez wspólnoty religijne. Polski prawodawca podkonstytucyjny (w rozporządzeniu MEN z 1992 r.) jako instrument realizacji tego zamysłu wprowadził naukę etyki.²³ Nauka etyki cieszy się zatem bardzo ogólną sankcją konstytucyjną, lecz nie jest to gwarancja nieusuwalności tego konkretnego instrumentu zapewnienia wolności osób nie wyrażających woli uczestnictwa w nauce religii, gdyż w każdej chwili może on być z woli władz publicznych zastąpiony innym, nawet rodzajowo, rozwiązaniem.

Szkolną naukę etyki można traktować także jako formę zaspokojenia potrzeb rodziców nie wyrażających zgody na odbywanie przez ich dzieci nauki religii, a przez to jako sposób realizacji normy z art. 53 ust. 3 konstytucji, który brzmi: „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie

²¹ K. Warchałowski, Szkolnictwo katolickie i nauczanie religii w szkołach publicznych w Konkordacie polskim z 1993 roku, w: *Konkordat polski w 10 lat po ratyfikacji. Materiały z konferencji*, red. J. Wroceński, H. Pietrzak, Warszawa 2008, s. 153.

²² Jak trafnie zauważył W. Brzozowski, rozwiązania będące realizacją normy z art. 53 ust. 4 konstytucji „nie są [...] szczegółowo zdeterminowane ani przez Konstytucję RP, ani przez sztywny standard konwencyjny.” – W. Brzozowski, *Glosa do wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 2 grudnia 2009 r. (U 10/07)*, „Przegląd Sejmowy” 2010 z. 4, s. 204. Pod pojęciem „standard konwencyjny” należy tutaj rozumieć unormowania z Europejskiej Konwencji Praw Człowieka.

²³ M. Pietrzak, *Glosa do orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 20 IV 1993 roku w sprawie nauczania religii w szkole*, w: tenże, *Demokratyczne, świeckie państwo prawne*, Warszawa 1999, s. 224.

ze swoimi przekonaniem. Przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio.” Ustęp ten ma zakres przedmiotowy wykraczający poza materię szkolną, ale w kontekście art. 53 ust. 4 w pełni nadaje się do stosowania w odniesieniu do realizacji praw z zakresu wolności sumienia i religii dzieci w szkole publicznej. Nauka etyki nie jest jednak jedynym sposobem realizacji owej normy w oświacie publicznej, gdyż w równym stopniu można ją zastąpić innym przedmiotem postrzeganym przez rodziców jako użyteczny w procesie wychowania i nauczania moralnego dzieci nie uczestniczących w nauce religii. Innymi słowy, z perspektywy omawianego przepisu konstytucyjnego nauka etyki nie jest bezkonkurencyjna w zakresie pełnienia roli przedmiotu będącego na usługach realizacji dóbr osób nieuczestniczących w katechezie w kontekście obecności religii w szkole publicznej.

Sumując powyższe uwagi należy stwierdzić, iż ustrojodawca nie nakłada na władze publiczne obowiązku organizowania nauki etyki, a jedynie powinność zagwarantowania, by wobec nauczania religii w szkole nie naruszano wolności sumienia i religii osób nie uczestniczących w katechezie. W ramach owych gwarancji znaleźć się mogą różne działania, niekoniecznie prowadzenie nauki etyki. Dobrowolna nauka etyki²⁴ może być jednak adekwatną formą uczynienia zadość woli prawodawcy konstytucyjnego, lecz nie musi być ani formą jedyną, ani niezmienną. Z powodzeniem można sobie wyobrazić zastąpienie jej

²⁴ W dalszych wywodach, w części dotyczącej rygorów uczestnictwa w nauce etyki, omówiona zostanie sprawa niedopuszczalności wprowadzania obowiązku nauki etyki jako przedmiotu alternatywnego względem nauki religii. W tym kontekście istotna jest następująca wypowiedź: „Przedmiot, który dla części dzieci miałby stanowić równoważnik lekcji religii, nie może być traktowany jak każdy wykładany w szkole. Wchodzi on bowiem i jest oceniany jako element składowy wolności sumienia i wyznania, a nie wolności nauczania, z którego wynika prawo państwa do określenia programu nauczania w szkole państwowej.” – M. Pietrzak, *Glosa do orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 30 I 1991 roku w sprawie nauczania religii w szkole*, w: tenże, *Demokratyczne, świeckie państwo prawne*, dz. cyt., s. 216. Stwierdzenie to zachowuje aktualność także na gruncie obecnie obowiązującej konstytucji. Sędzia TK Ewa Łętowska posługując się w odniesieniu do nauki religii i nauki etyki określeniem „przedmioty formacyjne” (*votum separatum* do wyroku z dnia 2 grudnia 2009 r., s. 1792), zaznacza tym samym ich szczególny status polegający na oparciu na konstytucyjnej normie z zakresu wolności sumienia i religii. Trzeba wszak zaznaczyć, iż dosłowne rozumienie tego pojęcia w przypadku nauki etyki jest niestosowne, gdyż przedmiot ten nie powinien mieć za zadanie „formować” uczniów, a raczej dostarczać im obiektywnej wiedzy.

innymi instrumentami realizacji celu określonego przez twórców konstytucji.

Nauka etyki w prawie podkonstytucyjnym

Podobnie jak na płaszczyźnie konstytucyjnej, także w przepisach prawa podkonstytucyjnego nauka etyki wyraźnie różni się w zakresie swego statusu od nauki religii. Zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią, w celu podkreślenia różnic między pozycją nauki etyki i nauki religii w systemie oświaty, w kolejnych akapitach nastąpi zestawienie unormowań dotyczących obu tych przedmiotów.

Podstawa prawna

Nauka etyki nie posiada podstawy ustawowej. Nauka religii znajduje ją w ustawie o systemie oświaty (art. 12) oraz w art. 12 konkordatu między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską²⁵. Choć zdecydowana większość przedmiotów szkolnych nie jest wymieniona w regulacji rangi ustawowej, to jednak etyka ze względu na funkcję przypisaną jej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (ekwiwalent nauki religii) powinna być unormowana przepisami ustawowymi.²⁶ Mamy tu bowiem do czynienia z doniosłą i delikatną materią realizacji podstawowych wolności człowieka w sferze światopoglądowej, która nie może być pozostawiona do dowolnego rozstrzygnięcia przez organ władzy wykonawczej (administracyjnej). Obowiązująca regulacja zawarta w rozporządzeniu MEN z 1992 r. obciążona jest nie tylko zarzutem normowania materii ustawowej, ale w szczególności także fragmentarycznością oraz niesymetrycznością w traktowaniu obu przedmiotów w zakresach, w których nie występuje między nimi rzeczowa różnica. Stwierdzenie to znajdzie bliższą eksplikację w dalszych rozważaniach. W świetle powyższego konieczne jest przyjęcie reżimu ustawowego łącznie określającego status religii i etyki w szkole pu-

²⁵ Dz. U. z 1998 r. Nr 51, poz. 318.

²⁶ P. Borecki, Dylematy konstytucyjności prawnych zasad nauczania religii i etyki w szkole, „Państwo i Prawo” 2008 z. 7, s. 65-68.

blicznej, znacznie bardziej rozbudowanego niż obecna treść art. 12 ustawy o systemie oświaty.²⁷ Co więcej, biorąc pod uwagę szeroko rozpowszechnioną praktykę dokonywania na terenie szkół publicznych ekspresji religijnej poza lekcjami religii²⁸, wskazane jest uchwalenie odrębnej ustawy normującej ogół zagadnień związanych z nauką religii i etyki oraz wyraźnie określającej granice dopuszczalnych czynności religijnych w placówkach oświaty publicznej.

Miejsce, minimalna liczba uczestników i wymiar czasowy

Prawodawca nie przewiduje nauki etyki w przedszkolach, podczas gdy art. 12 ustawy o systemie oświaty i rozporządzenie MEN z 1992 r.

²⁷ A. Mezglewski, *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne*, Lublin 2009, s. 116-117. Warto odnotować, że grupa posłów na Sejm RP VII kadencji złożyła 4 czerwca 2012 r. projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty (druk nr 884), który ma na celu nadanie art. 12 następującego brzmienia (wersja uwzględniająca autopoprawkę wnioskodawców): „1. Lekcje religii lub etyki organizują: a) publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja – na życzenie rodziców, b) publiczne szkoły ponadgimnazjalne – wyłącznie na życzenie uczniów. 2. Uczestniczenie lub nieuczestniczenie w lekcjach religii bądź etyki nie może być przyczyną bezpośredniej lub pośredniej dyskryminacji ucznia lub jego rodziców. 3. Życzenie, o którym mowa w ust. 1 wyraża się w drodze pisemnej deklaracji, której wzór i tryb składania określa minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w drodze rozporządzenia. Deklaracja powinna uwzględniać w sposób wyraźny możliwość wyboru między uczestniczeniem w lekcjach religii, lekcjach etyki lub nieuczestniczeniem w żadnych z wymienionych zajęć oraz informację o treści ust. 2. 4. Oceny z religii ani etyki nie wlicza się do średniej ocen uzyskanej przez ucznia w wyniku rocznej klasyfikacji. Uzyskana ocena nie ma wpływu na promocję ucznia do klasy programowo wyższej ani na ukończenie szkoły. 5. Oceny z religii ani etyki nie umieszcza się na świadectwach państwowych. 6. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania po zasięgnięciu opinii władz kościołów i związków wyznaniowych o uregulowanej sytuacji prawnej określa, w drodze rozporządzenia, warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadania obejmującego organizację lekcji religii, uwzględniając w szczególności treść ust. 2 oraz konieczność przeprowadzania tych zajęć na pierwszej lub ostatniej godzinie lekcyjnej. 7. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa, w drodze rozporządzenia, warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadania obejmującego organizację lekcji etyki, uwzględniając w szczególności treść ust. 2 oraz konieczność przeprowadzania tych zajęć na pierwszej lub ostatniej godzinie lekcyjnej.”

²⁸ Zob. M. Pilich, *Prawne aspekty nauczania religii i krzewienia religijności w szkołach publicznych*, w: *Obecność religii w publicznym systemie oświaty w aspekcie prawnym*, red. T. J. Zieliński, Warszawa 2012, s. 50-60.

statuuje naukę religii w tych placówkach (§ 1 ust. 1).²⁹ Miejscem nauki etyki pozostaje w systemie oświaty zatem wyłącznie szkoła publiczna. Jest to rozwiązanie nie do zaakceptowania w świetle przyjętego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania założenia, iż etyka jest przedmiotem alternatywnym wobec nauki religii. Nie istnieją przeszkody natury merytorycznej i metodycznej, by nauczać etyki na poziomie przedszkolnym. Po z górą dwóch dekadach obecności katechezy w przedszkolach niewiarygodne będą obiekcje wobec nauczania tam etyki, odwołujące się np. do braku nauczycieli czy nikłego zainteresowania tym przedmiotem. Wyrok ETPCz w sprawie *Grzelak* w sposób wystarczająco dobitny stwierdził, iż tego rodzaju argumentacja po stronie organów oświatowych jest niedopuszczalna.³⁰ Skoro państwo powołując się na wolność religii zdecydowało się wprowadzić do przedszkoli i szkół katechezę, to konstytucyjny standard ochrony wolności sumienia i wyznania jednostki domaga się wprowadzenia adekwatnych instrumentów niwelowania dyskryminacji na tym tle, czego przejawem może być – o czym była już mowa – nauczanie przedmiotu traktowanego jako alternatywny w tych samych miejscach, gdzie naucza się religii. Z uwagi na doniosłość omawianych wartości konstytucyjnych, gwarancje prawne nauki etyki na wszystkich poziomach systemu oświaty, w tym i w przedszkolach, powinny zostać ujęte w przepisach rangi ustawowej.

Nauka religii i nauka etyki organizowana jest wraz z pojawieniem się minimalnej liczby uczniów (wychowanków), co do której

²⁹ Naukę religii w przedszkolach uregulował art. 12 ust. 1 konkordatu, który w przypadku religii Kościoła Katolickiego nadawał się do bezpośredniego stosowania. Zob. J. Krukowski, *Realizacja Konkordatu z 1993 r. w polskim porządku prawnym*, w: *Konkordat polski...*, dz. cyt., s. 109.

³⁰ W sprawie *Jakubski przeciwko Polsce* ETPCz stwierdził (orzeczenie z 7 grudnia 2010 r.), iż ograniczenia budżetowe nie uzasadniają naruszeń wolności z art. 9 konwencji.

wyrażono wolę korzystania z takiej nauki.³¹ Można tu zatem mówić o automatyzmie organizacji nauki religii i etyki przy spełnieniu wyszczególnionych w przepisach wykonawczych kryteriów. Jednakże przyjęta przez prawodawcę ministerialnego minimalna liczba uczniów (§ 2) określona została w akcie podustawowym, który nie tylko wydany został bez upoważnienia ustawowego, ale jako taki nie nadaje się do regulowania ograniczeń wolności uzewnętrzniania religii czy szerzej: przekonań z zakresu wolności sumienia i religii.³² Ograniczenia takie, zgodnie z art. 53 ust. 5 i art. 31 ust. 3 konstytucji może wprowadzać tylko ustawa. Sprawę szeroko i wnikliwie omówiono w piśmiennictwie.³³

Wymiar czasowy przedszkolnej i szkolnej nauki religii został określony na 2 godziny lekcyjne tygodniowo (§ 8 ust. 1). Może on być zmniejszony jedynie za zgodą właściwych władz odnośnych kościołów i innych związków wyznaniowych. Natomiast ust. 2 przytaczanego paragrafu rozporządzenia MEN z 1992 r. głosi, iż „[t]ygodniowy wymiar godzin etyki ustala dyrektor szkoły.” Zachodzi tutaj ewidentna nierówność w traktowaniu obu przedmiotów, niekorzystna dla nauki etyki. Biorąc pod uwagę kondycję finansową szkół polskich, można się bowiem spodziewać, iż dyrektorzy będą ze wskazanego przepisu korzystać w sposób ograniczający wymiar czasowy nauki etyki, co wywołuje skutek dyskryminujący uczniów deklarujących udział w zajęciach z tego przedmiotu. Konieczna jest zatem korekta omawianego

³¹ Dla rozpoczęcia nauki religii, prócz woli uczniów (rodziców, opiekunów prawnych), niezbędna jest także wola wskazanego przez nich związku wyznaniowego. Znany jest przypadek wyrażenia zainteresowania pobieraniem nauki religii w szkole publicznej, który nie spotkał się z wolą jej prowadzenia przez odnośny związek wyznaniowy. Zob. *Wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich Janusza Kochanowskiego o stanie ochrony wolności sumienia i religii wygłoszone podczas konferencji Polskiej Rady Ekumenicznej dnia 16 listopada 2009 r.*, w: *Prawo i Religia tom 2*, red. T.J. Zieliński, Warszawa 2011, s. 212. Okoliczność taka nie zachodzi w przypadku nauki etyki: szkoła jest zobowiązana ją zorganizować wraz z zaistnieniem odpowiedniej minimalnej liczby chętnych.

³² M. Pietrzak, Artykuł 53 konstytucji, w: tenże, *Państwo prawne, państwo świeckie*, Warszawa 2012, s. 198.

³³ W szczególności należy podzielić poglądy w tej sprawie zaprezentowane w tekstach: P. Borecki, *Dylematy konstytucyjności prawnych zasad nauczania religii i etyki w szkole*, „Państwo i Prawo” 2008 z. 7, s. 65-66; M. Pilich, *Prawne aspekty nauczania religii...*, art. cyt., s. 46-48.

unormowania i zrównanie wymiaru godzin dla obu diskutowanych zajęć.

Rygor uczestnictwa

Obecny stan prawny zakłada, iż rodzice względnie uczniowie mają w zakresie szkolnej nauki religii i etyki prawo do wyboru pomiędzy trzema hasłowo ujętymi opcjami: „religia” – „etyka” – „nic”. Jednakże jesienią 2009 r. dyrektorzy niektórych warszawskich szkół zaczęli stawiać uczniów przed alternatywą: wybór „religii” albo „etyki”, wymagając jednocześnie od nich pisemnych oświadczeń w tej sprawie.³⁴ Wobec braku wyrazistego publicznego stanowiska Ministerstwa Edukacji Narodowej w tej kwestii, poseł na Sejm RP Marek Balicki skierował 18 listopada 2009 r. do ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania interpelację zawierającą szereg pytań o status nauki religii i etyki w kontekście głosów prasowych i nieoficjalnych wypowiedzi urzędników Mazowieckiego Kuratorium Oświaty na temat planów zmiany stanu prawnego w tym obszarze.³⁵ W sporządzonej 11 grudnia 2009 r. odpowiedzi Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Krystyna Szumilas stwierdziła w szczególności, co następuje: „Minister Edukacji Narodowej nie podjął decyzji w sprawie zmiany statusu przedmiotów religia i etyka nauczanych w szkołach publicznych. Sprawa wymagałaby przeanalizowania, z uwzględnieniem różnych aspektów natury prawnej, społecznej, organizacyjnej i finanso-

³⁴ Zob. M. Bielecki, *Ewolucja wolności religijnej dziecka w Polsce w latach 1989-2009*, w: *Prawo wyznaniowe w Polsce (1989-2009). Analizy – dyskusje – postulaty*, red. D. Walencik, Katowice – Bielsko-Biala 2009, s. 101. Znamienne jest, iż dopuszczony w 2008 r. do użytku szkolnego podręcznik etyki dla szkół licealnych, techników i zasadniczych szkół zawodowych (nr dopuszczenia 147/08), zawiera frazę: „Od szeregu już lat dzieci i młodzież, która nie uczęszcza na lekcje religii, ma obowiązek uczestniczyć w lekcjach etyki.” – A. Szostek, *Pogadanki z etyki*, Częstochowa 2008, s. 7. Powstaje pytanie, w jaki sposób ten poważny błąd rzeczowy uszedł uwadze grona ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej?

³⁵ Interpelacja (nr 13016) do ministra obrony narodowej w sprawach projektowanych zmian w statusie przedmiotów: religia i etyka, nauczanych w szkołach publicznych, w: *Sprawozdanie stenograficzne z 55 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 1, 2 i 3 grudnia 2009 r. Aneks. Interpelacje i zapytania poselskie oraz odpowiedzi na interpelacje i zapytania*, Warszawa 2009, s. 183.

wej. W bieżącym roku szkolnym status obu przedmiotów nie uległ zmianie - pozostają one przedmiotami do wyboru, przy czym uczeń może uczęszczać na zajęcia z religii lub etyki lub nie uczestniczyć w żadnym z tych przedmiotów. Kwestie te regulowane są przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz. U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155, z późn. zm.). W obecnym stanie prawnym władze szkolne nie mogą żądać od uczniów nieuczestniczących w nauce religii udziału w zajęciach z etyki. Nie mogą również wymagać od rodziców (opiekunów prawnych) lub pełnoletnich uczniów oświadczeń w sprawie nieuczestniczenia w nauce religii lub etyki. Zgodnie z przepisem § 1 ust. 1 i 2 przywołanego rozporządzenia rodzice (opiekunowie prawni) i uczniowie po osiągnięciu pełnoletności składają oświadczenie, które wyraża życzenie uczestnictwa w zajęciach z wybranego przedmiotu - religii (określonego wyznania) lub etyki.³⁶ Ponad dwa lata później identyczne stanowisko na potrzeby prasy przedstawiła Radca Ministra Grażyna Płoszajska. Wyróżnia się ono zwiezłością w potraktowaniu podniesionej na wstępie niniejszego akapitu kwestii. Dlatego zasługuje na przytoczenie: „ani zajęcia z religii, ani z etyki nie są przedmiotami, które uczeń ma obowiązek wybrać. Uczeń może uczęszczać na zajęcia z religii, na zajęcia z etyki, może nie uczęszczać na zajęcia żadnego z tych przedmiotów, może wreszcie – jeśli wyrazi takie życzenie - uczestniczyć zarówno w zajęciach z religii, jak i etyki [...]”³⁷

Interpretacja przepisów inna niż przedstawiona w zacytowanych wypowiedziach przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej nie wytrzymuje krytyki w perspektywie konstytucyjnej. Warto bo-

³⁶ Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację posła Marka Balickiego w sprawie projektowanych zmian w statusie przedmiotów: religia i etyka, nauczanych w szkołach publicznych (13016), w: *Sprawozdanie stenograficzne z 58 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 6, 7 i 8 stycznia 2010 r. Aneks. Odpowiedzi na interpelacje poselskie część 2*, Warszawa 2010, s. 770.

³⁷ G. Płoszajska, art. cyt., s. XXIX. Identyfikacyjny pogląd zaprezentował przedstawiciel Ministerstwa Edukacji Narodowej w toku postępowania przed Trybunałem Konstytucyjnym w sprawie o sygn. U 10/07. Zob. odnośny wyrok, s. 1757.

wiem podkreślić, iż Konstytucja RP daje zainteresowanym uczniom prawo do pobierania nauki religii jednego ze związków wyznaniowych o uregulowanej sytuacji prawnej. Prawo to nie może być jednak przesłanką do przymuszania innych osób do odbywania zajęć z przedmiotu uznawanego za alternatywny. Obowiązek odbywania zajęć alternatywnych zachodziłby jedynie wówczas, gdyby nałożony został przez wyraźny przepis ustawy zasadniczej. A zatem, krótko mówiąc, jedynym modelem do przyjęcia w obecnym stanie konstytucyjnym jest triada do wyboru: „religia” – „etyka” – „nic”.³⁸

Status nauczycieli

Obowiązujące przepisy prawa nie zawierają żadnych odrębnych postanowień w odniesieniu do nauczycieli etyki. Oznacza to, iż posiadają oni status analogiczny do nauczycieli innych niż nauczyciele religii. Pozycja tych ostatnich została określona w rozporządzeniu MEN z 1992 r. i znacząco odbiega od pozostałych nauczycieli szkół publicznych, co zresztą jest w dużym stopniu uzasadnione specyfiką przedmiotu, który prowadzą. Akt ten określa następujące odrębności położenia prawnego nauczycieli religii. W szczególności, nauczyciel religii podejmuje swoje czynności na podstawie imiennego pisemnego skierowania (zwanego potocznie w ślad za łacińskim określeniem z art. 12 ust. 3 konkordatu „misją kanoniczną”) do konkretnego przedszkola lub szkoły wydanego przez właściwą władzę związku wyznaniowego (§ 5 ust. 1), zaś cofnięcie tego skierowania skutkuje utratą uprawnień do nauczania religii w konkretnej placówce (§ 5 ust. 2). Kwalifikacje nauczycieli religii określone są w porozumieniach zawartych między władzami poszczególnych związków wyznaniowych a Ministrem Edukacji Narodowej (§ 6)³⁹, co faktycznie dało podstawę do wyzna-

³⁸ Zob. J. Krukowski, K. Warchalowski, *Polskie prawo wyznaniowe*, Warszawa 2000, s. 167.

³⁹ Należy odnotować niezgodność tej normy z art. 87 ust. 1 konstytucji, nie przewidującym porozumień wyznaniowo-resortowych jako źródła prawa. Zasady bilateralizmu z art. 25 ust. 4-5 ustawy zasadniczej nie można interpretować rozszerzająco jako dotyczącej wszystkich poziomów stanowienia prawa państwowego dotyczącego związków wyznaniowych. Zob. inaczej: A. Mezglewski, *Finansowanie nauczania religii w placówkach publicznych oraz wyzna-*

czenia niższego poziomu wymagań fachowych niż w odniesieniu do nauczycieli innych przedmiotów.⁴⁰ Nauczyciel religii nie może przyjmować obowiązków wychowawcy klasy (§ 7 ust. 1). Rozporządzenie normuje prawo nauczyciela religii „do organizowania spotkań z rodzicami swoich uczniów poza wyznaczonymi przez szkołę lub przedszkole zebraniami ogólnymi” (§ 7 ust. 2). Uprawnienie to, ujęte w zdaniu rażącym kolokwialnymi wyrażeniami, dotyczy najprawdopodobniej zebrań poświęconych osiągnięciom i postawie uczniów uczestniczących w nauce religii. Inne specyficzne prawo nauczyciela religii dotyczy prowadzenia na terenie szkoły (a więc nie przedszkola) organizacji o charakterze społeczno-religijnym lub ekumenicznym (§ 7 ust. 3).⁴¹ Rozporządzenie MEN z 1992 r. statuuje ponadto spoczywający na nauczycielach religii obowiązek pełnienia pieczy nad uczniami uczestniczącymi w rekolekcjach wielkopostnych (§ 10 ust. 1).⁴²

Prawa i powinności nauczyciela religii przedstawione w poprzednim akapicie nie mają odpowiednika w przypadku statusu nauczyciela etyki. Wynikają one bowiem ze szczególnego charakteru nauki religii jako przedmiotu prezentującego partykularną wizję światopoglądową danego związku wyznaniowego względnie grupy związków wyznaniowych. Zgodnie z przyjętym w Polsce po 1989 r. modelem szkolnej nauki religii, nauczyciel tego przedmiotu jest osobą zaangażowaną w krzewienie przekazu właściwego konkretnej wspólnocie religijnej i podlegającą jej wymaganiom, zwłaszcza natu-

grożdzenia kapelanów z budżetu państwa, w: *Finansowanie związków wyznaniowych w krajach niemieckojęzycznych i w Polsce*, red. D. Walencik, M. Worbs, Opole 2012, s. 114.

⁴⁰ Zagadnienie to szczegółowo przedstawia: A. Mezglewski, *Zasada równouprawnienia religii jako przedmiotu nauczania w szkołach publicznych oraz jej prawne i faktyczne konsekwencje*, w: *Prawo i Religia tom 2*, dz. cyt., s. 67-74.

⁴¹ Ujęty we wskazanym przepisie przymiotnik „ekumeniczny” jest bodajże jedynym przypadkiem użycia tego terminu przez prawodawcę państwowego. Jego treść pozostaje przedmiotem domysłów. Nie jest także jasne, co należy rozumieć pod występującym tam pojęciem „organizacja”. Art. 56 ustawy o systemie oświaty, do której nawiązuje § 7 ust. 3 rozporządzenia MEN z 1992 r. nie daje podstaw do jednoznacznego rozstrzygnięcia, o jaki rodzaj podmiotu może chodzić prawodawcy ministerialnemu. Czy w ramach tego pojęcia mieszczą się też jednostki organizacyjne związków wyznaniowych? Zob. M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, wyd. 4, Warszawa 2012, s. 604-608.

⁴² Zob. A. Balicki, *Aspekty prawne organizacji rekolekcji wielkopostnych w kontekście funkcjonowania szkoły*, „*Studia z Prawa Wyznaniowego*” t. 14 (2011), s. 203-219.

ry teologicznej i obyczajowej. W tym kontekście zgoła inny jest status nauczyciela etyki, co wynika z pozycji etyki jako przedmiotu w każdym aspekcie normowanego i organizowanego przez władzę publiczną, która jest zobowiązana do przestrzegania wyrażonej w art. 25 ust. 2 konstytucji zasady bezstronności (neutralności) światopoglądowej.⁴³ Nauczyciel etyki nie może być zatem zatrudniany i zwalniany ze swej funkcji na podstawie kryterium światopoglądowego, nie może krzewić żadnej partykularnej wizji świata oraz nie może w swej działalności stosować wobec uczniów i rodziców kryterium światopoglądowego czyli być stronniczy w sprawach światopoglądowych. Wymagania te w równym stopniu odnoszą się do ogółu nauczycieli wszystkich przedmiotów innych niż religia, co wynika z faktu, iż są funkcjonariuszami szkół publicznych, dla których organem prowadzącym są podmioty publiczne.⁴⁴

Wbrew pojawiającym się niekiedy stereotypowym poglądom, niefortunnie popartym w wypowiedzi Trybunału Konstytucyjnego⁴⁵, etyka nauczana w szkole publicznej zgodnie z założeniami właściwego ministra traktowana jako zamiennik (ekwiwalent, alternatywa) nauki religii nie jest i nie powinna być pojmowana ani jako przedmiot wyłącznie dla osób niereligijnych, ani jako przedmiot prowadzony jedynie przez osoby niereligijne, ani jako przedmiot krzewiący areligijny obraz świata. Z zasady bezstronności światopoglądowej wynika zakaz

⁴³ Monograficzne na temat tej zasady: W. Brzozowski, *Bezstronność światopoglądowa władz publicznych w Konstytucji RP*, Warszawa 2011, *passim*.

⁴⁴ Abstrahujemy tutaj od pozycji nauczycieli szkół publicznych prowadzonych przez jednostki niepubliczne. Placówki takie, które opierają się na kuriozalnym rozstrzygnięciu prawodawczym, działają na podstawie art. 58 ust. 3 ustawy o systemie oświaty. Zob. M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty*, *dż. cyt.*, s. 614nn.

⁴⁵ W wyroku TK z 2 grudnia 2009 r. pojawiło się gołosłowne stwierdzenie, iż etyka jest przedmiotem dla osób, „których nie cechuje światopogląd religijny” (s. 1782). Powstaje pytanie, na jakiej podstawie sąd konstytucyjny tak kwalifikuje ten przedmiot? Jest to kolejny dowód powierzchowności analiz prowadzonych przez TK w judykatach dotyczących materii z zakresu wolności sumienia i wyznania.

promowania przez organy władzy publicznej (w tym i prowadzone przez nie jednostki organizacyjne, np. przez szkoły) jakiegokolwiek partykularnej wizji świata, religijnej czy areligijnej.⁴⁶ W konsekwencji etyka jako przedmiot oferowany przez publiczną władzę oświatową nie może być światopoglądowo tendencyjny, ani nie może być prowadzony przez nauczycieli dobranych według preferencji światopoglądowych. Nie ma również przesłanek konstytucyjnych dopuszczających ograniczenie kręgu odbiorców nauki etyki do osób niereligijnych.

Powyższe konstatacje stanowić mogą tło do rozważenia kwestii dopuszczalności łączenia przez jedną osobę roli nauczyciela religii i nauczyciela etyki. Reakcja na tak postawiony problem powinna być w zasadzie identyczna jak na pytanie o możliwość łączenia np. zadań nauczyciela religii i fizyki czy religii i wychowania obywatelskiego. Zastrzeżenie poczynione w poprzednim zdaniu ujęte we frazie „w zasadzie” jest jednak istotne. Wynika to ze szczególnego charakteru przedmiotu „religia”, który na gruncie rozwiązań polskich nie ogranicza się do przekazania wiedzy o danej religii (religiach), lecz obejmuje także program formacyjny, mający na celu ukształtowanie odbiorców owego nauczania na dobrych katolików, prawosławnych, muzułmanów, żydów itd. Od nauczycieli tego przedmiotu władze właściwych związków wyznaniowych wymagają szczególnego oddania sprawie ich dobrostanu. Są to zatem osoby z definicji nadzwyczaj mocno identyfikujące się z misją i interesami tych wspólnot. To może powodować tendencyjność, jednostronność nauczycieli religii. Nie sposób jednak wykluczać, iż dany pracownik oświatowy jest w stanie starannie pogodzić (oddzielić) rolę krzewiciela religii i rolę bezstronnego, rzetelnego nauczyciela innego przedmiotu prowadzonego w szkole, a nawet rolę nauczyciela etyki. Łączenie przez jedną osobę obowiązków nauczyciela religii i nauczyciela etyki wymaga szczególnej roztropności zważywszy na antagonizowanie w niektórych kręgach religijnych i areligijnych

⁴⁶ Dla usunięcia wątpliwości można dodać, iż zgodnie z postanowieniami konstytucji władza publiczna ma natomiast obowiązek promować wartości wyrażone w prawie, które kształtowane jest w wyniku ścierania się w trybie demokratycznym racji różnych grup społecznych prezentowanych w organach stanowiących prawo.

obu tych przedmiotów. Istotne jest to, iż prawo polskie nie zakazuje łączenia obu ról.⁴⁷ Jednakże w przypadku podjęcia starań o nabycie angażu nauczyciela etyki przez osobę nie dającą rękojmi rzetelnego wykonywania zadań z tego zakresu (np. poprzez tendencyjne nadawanie temu przedmiotowi wymiaru jednostronnie religijnego lub antyreligijnego), istnieje poważny powód do odmówienia jej takiego statusu.⁴⁸ Nie ulega kwestii, iż podjęcie przez nauczyciela religii jednocześniej roli nauczyciela etyki nie uchyla zakazu pełnienia przezeń obowiązków wychowawcy klasy określonego w § 7 ust. 1 rozporządzenia MEN z 1992 r.⁴⁹

Treści programowe i oceny roczne

Programy nauczania etyki dopuszczane są do użytku szkolnego na takich samych zasadach, co programy przedmiotów innych niż religia, zgodnie z art. 22 ust. 2 pkt 3 ustawy o systemie oświaty.⁵⁰ Religia jest pod tym względem traktowana odmiennie. Zgodnie z art. 12 ust. 2 konkordatu „[p]rogram nauczania religii katolickiej oraz podręczniki opracowuje władza kościelna i podaje je do wiadomości kompetentnej władzy państwowej.” Identyczne unormowanie w zakresie programu nauki religii i podręczników religii, choć ujęte jedynie w akcie wykonawczym, odnosi się zarazem do nierzymskokatolickich związków wyznaniowych (§ 4).⁵¹ Nawiasem mówiąc, podawanie tych materiałów programowych dotyczących nauki religii do wiadomości władz oświatowych wydaje się być rozwiązaniem zbyt słabo chroniącym interesy dobra wspólnego realizowanego przez system oświaty. Z uwagi na

⁴⁷ T.J. Zieliński, *Konstytucyjne granice obecności religii w polskiej szkole publicznej*, w: *Pro bono Republicae...*, dz. cyt., s. 519.

⁴⁸ Czynnikiem dyskwalifikującym kandydata na nauczyciela etyki nie powinna być okoliczność pełnienia przezeń stanowiska duchownego w jednym ze związków wyznaniowych. Pod uwagę można brać tylko czynnik fachowy i postawę moralną (w tym rzetelność i obiektywizm) ubiegającego się o angaż.

⁴⁹ Zakaz ów znajduje uzasadnienie w okoliczności szczególnej identyfikacji nauczyciela religii ze wspólnotą religijną, w imieniu której naucza. Nauczyciel etyki działa natomiast wyłącznie z mandatu państwa.

⁵⁰ § 3 ust. 1 rozporządzenia MEN z 1992 r.

⁵¹ A. Mezglewski, *Nauczanie religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, w: A. Mezglewski, H. Misztal, P. Stanisz, *Prawo wyznaniowe*, wyd. 3, Warszawa 2011, s. 182.

konieczność zachowania spójności całego przekazu oferowanego w szkole publicznej za wskazane należy uznać wprowadzenie normy ustawowej nakazującej uzgadnianie przez związki wyznaniowe newralgicznych elementów treści programowych nauki religii z kompetentnym organem państwowym.⁵²

W przypadku nauki etyki władza publiczna posiada zatem pełną możliwość wpływania na program nauczania i zawartość podręczników tego przedmiotu. Ma okazję powodować, by jego treści nie nosiły piętna tendencyjności światopoglądowej, lecz by rzeczowo i obiektywnie prezentowały różne systemy etyczne, religijne i areligijne, oraz system wartości przyjęty w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, tworzący warunki do pokojowej i wolnościowej koegzystencji ogółu mieszkańców państwa. Biorąc pod uwagę konstytucyjne zobowiązania władz oświatowych, niedopuszczalne są w szczególności programy i podręczniki nauki etyki będące zawoalowaną formą katechezy⁵³ względnie zawierające programową negację światopoglądów religijnych.⁵⁴

Etyka jako przedmiot szkolny nie może obyć się bez oceniania. Kwestyjna jest jednak sprawa zamieszczania oceny z tej nauki, podobnie jak z nauki religii, na świadectwie szkoły publicznej. Materię tę reguluje akt wykonawczy, stanowiąc, że ocena z religii lub etyki

⁵² Pogląd ten zdaje się zyskiwać przychylność niektórych przedstawicieli doktryny: W. Brzozowski, *Bezstronność...*, dz. cyt., s. 214; J. Szymanek, *Nauczanie religii w szkole publicznej w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego (kwestie wybrane)*, w: *Obecność religii w publicznym systemie oświaty...*, dz. cyt., s. 79. Zmiana ta wymagałaby rewizji konkordatu.

⁵³ W komentarzu do art. 12 konkordatu pojawia się istotna w tym kontekście i w pełni zasadna fraza: „Kościół nie może ingerować w nauczanie innych przedmiotów, a państwo nie naucza zasad i prawd wiary.” – W. Góralski, W. Adamczewski, *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską z 28 lipca 1993 r.*, Płock 1994, s. 75. Zob. K. Warchałowski, *Prawo do wolności myśli, sumienia i religii w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Lublin 2000, s. 205-212. Doniosły w tej kwestii jest szczególnie wyrok ETPCz w sprawie Folgerø przeciwko Norwegii z 2007 r. (nr skargi 15472/02). Zob. L. Garlicki, Art. 9. *Wolność myśli, sumienia i wyznania*, w: *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności. Komentarz do artykułów 1-18*. Tom I, red. L. Garlicki, Warszawa 2010, s. 550-583; M. Hucal, dz. cyt., s. 125-132.

⁵⁴ Zob. decyzję ETPCz z 6 października 2009 r. w przedmiocie dopuszczalności skargi nr 45216/07 w sprawie Appel-Irrgang przeciwko Niemcom. Na ten temat: M. Hucal, dz. cyt., s. 43.

umieszczana jest na świadectwie szkolnym bezpośrednio po ocenie ze sprawowania (§ 9 ust. 1). Mimo aprobaty dla ocen z religii i etyki na świadectwach szkół publicznych ze strony Trybunału Konstytucyjnego (ostatnio w powoływanym już wyroku z 2 grudnia 2009 r.), konieczne jest jednak rozstrzygnięcie ustawowe. Sprawa ta budzi bowiem liczne kontrowersje: już to z racji rodzaju ocenianych w zakresie nauki religii osiągnięć ucznia⁵⁵, już to ze względu na niemożność oceniania wszystkich uczniów, gdyż część z nich nie chce względnie nie może (ze względu na brak dostępności) uczestniczyć w nauce przedmiotów z rubryki „religia / etyka”.

Następna kwestia z omawianego zakresu, która wymaga stanowiska ustawodawcy dotyczy wliczania ocen do średniej ocen szkolnych.⁵⁶ Wspomniany już wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 2 grudnia 2009 r.⁵⁷ w sprawie zgodności z konstytucją rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 13 lipca 2007 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzenia sprawdzia-

⁵⁵ Oceniający obok weryfikacji wiedzy biorą pod uwagę – jeśli już nie praktyki religijne – to stosunek ucznia do prawd wiary, a co za tym idzie nie jest to ocena za typowe osiągnięcia szkolne. Niewspółmierność między osiągnięciami ucznia w zakresie nauki religii i nauki innych przedmiotów, znajduje szczegółową egemplifikację w zestawieniu istoty nauki religii i nauki etyki. Nauka etyki jest nauką krytyczną: w jej toku uczeń ma uzyskać zdolność do dyskusowania i konfrontowania różnych idei i punktów widzenia. Natomiast nauka religii (w większym lub mniejszym stopniu dotyczy to wszystkich wyznań) opiera się na aksjomatach, dogmatach, których uczniom nie wolno kwestionować. Znajduje to wyraz w stopniu trudności opanowania materiału z obu przedmiotów. Stwierdzenia te unaocznia porównanie podręczników religii i etyki. Zob. reprezentatywne podręczniki etyki dla szkół ponadpodstawowych: P. Klodziński, J. Kapiszewski. *Etyka. Podręcznik*, Warszawa 2008 (numer ewidencyjny w wykazie MEN: 49/09/5); P. Klodziński, J. Kapiszewski. *Etyka. Podręcznik. Zakres podstawowy*, Warszawa 2012 (numer dopuszczenia 408/2011); M. Środa, *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 2010 (numer w zestawie książek pomocniczych: 92/94).

⁵⁶ Zob. szerzej: P. Borecki, Konstytucyjność wliczania stopnia z religii do średniej ocen szkolnych, „Państwo i Prawo” 2007, z. 9, s. 35-42.

⁵⁷ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 2 grudnia 2009 r. (sygn. akt U 10/07), OTK ZU nr 11/A/2009, poz. poz. 163.

nów i egzaminów w szkołach publicznych⁵⁸ budzi poważne wątpliwości, szczególnie w aspekcie poprawności wykładni norm ustawy zasadniczej dotyczących równouprawnienia obywateli oraz równouprawnienia kościołów i innych związków wyznaniowych.⁵⁹ Przy okazji można odnotować, iż przytoczone postanowienie rozporządzenia z 2007 r. jest kolejnym przykładem odchodzenia od ustaleń dotyczących statusu nauki religii w polskiej szkole publicznej dokonanych na początku lat 90. *Nota bene* Trybunał Konstytucyjny poprzez zastosowanie wielce wątpliwej wykładni norm konstytucyjnych do takiej rewizji się przychylił. Znamienna przy tym jest okoliczność, iż zwolennicy wliczania oceny z religii do średniej ocen podkreślając jej identyczną wagę w zestawieniu z ocenami z innych przedmiotów, milczą na temat istotnego przepisu rozporządzenia MEN z 1992 r. w tej samej materii, a mianowicie § 9 ust. 2 posiadającego brzmienie: „Ocena z religii (etyki) nie ma wpływu na promowanie ucznia do następnej klasy.” Unormowanie to jest przecież jednym z dowodów nietypowości przedmiotów religia i etyka w obecnym stanie prawnym oraz kolejnym argumentem przeciw równoważnemu traktowaniu ocen z tych przedmiotów z ocenami z pozostałych przedmiotów szkolnych.

Postulat w sprawie innego niż etyka przedmiotu alternatywnego względem nauki religii

Po zarysowaniu stanu prawnego dotyczącego nauki etyki warto podnieść kwestię zasadności traktowania etyki jako surogatu nauki religii. Od początku obecności katechezy w polskiej szkole publicznej po 1989 r. pojawiały się zasadne głosy, iż nauka etyki nie jest opty-

⁵⁸ Newralgiczne w omawianej sprawie były przepisy § 20 ust. 4a i § 22 ust. 2a wskazanego rozporządzenia. Zob. s. 1762 cytowanego wyroku. Spór wokół tych unormowań przedstawia: P. Sobczyk, *Wliczanie rocznych ocen z religii do średniej ocen w kontekście wolności religijnej w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym*, w: *Bilateralizm w stosunkach państwo-kościelnych*, red. M. Bielecki, Lublin 2011, s. 195-210.

⁵⁹ W. Brzozowski, Glosa do wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 2 grudnia 2009 r. (U 10/07), art. cyt., s. 196-206; J. Szymanek, *Nauczanie religii w szkole publicznej...*, art. cyt., s. 67-104.

malnym przedmiotem alternatywnym względem nauki religii.⁶⁰ Podnoszono, iż zestawienie dwóch przedmiotów do wyboru w postaci religii i etyki wywołuje wrażenie, że religia jest przeznaczona dla osób wierzących, zaś etyka dla niewierzących (czym dał się zasugerować – jak zauważyliśmy – Trybunał Konstytucyjny) oraz ponadto, iż religia nie ma w sobie substratu etycznego, zaś etyka zawsze ma wymiar areligijny. Ponieważ każda religia zawiera komponent etyczny, zaś światopogląd niereligijny ma składniki liczniejsze niż tylko element etyczny (np. ostatnio żywo dyskutuje się o tzw. duchowości ateistycznej⁶¹), wskazane jest poszukiwanie innej niż etyka alternatywy dla szkolnej nauki religii.

Na podnoszony od jakiegoś czasu postulat zastąpienia nauki etyki religioznawstwem należy zareagować przy odwołaniu się do wcześniej wspomnianej zasady bezstronności światopoglądowej władz publicznych z art. 25 ust. 2 konstytucji. Powstaje bowiem pytanie, dlaczego przedmiotem alternatywnym wobec nauki religii ma być przedmiot również poświęcony religiom, choć co prawda zajmujący się tym fenomenem społecznym w innej niż katecheza perspektywie? Czy poprzez oferowanie uczniom inaczej ujętej – bo niekonfesyjnej - wiedzy religijnej władze oświatowe na kładą zbyt dużego akcentu na wątku religijnym, zaniedbując wiedzę o światopoglądach areligijnych? Odpowiedź zdaje się być oczywista. Wydaje się zatem, iż dobrym sposobem ukształtowania dobrowolnie wybieranego, alternatywnego względem katechezy przedmiotu byłoby wprowadzenie do szkół wiedzy o światopoglądach, rozumianej jako zobiektywizowane wprowadzenie w znajomość systemów światopoglądowych, zarówno religijnych, jak i niereligijnych, łącznie z ich komponentem religioznawczym, filozoficznym i etycznym.

⁶⁰ Np. D. Tanalski, *art. cyt.*, s. X.

⁶¹ Zob. publikację: A. Comte-Sponville, *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, tłum. E. Aduszkiewicz, Warszawa 2011.

Konkluzje

Art. 53 ust. 4 *in fine* Konstytucji RP nakazuje władzom publicznym poszukiwać rozwiązań prawnych i faktycznych, które zagwarantują poszanowanie wolności sumienia i wyznania uczniów nie uczestniczących w szkolnej nauce religii. Sposobem wypełnienia tego obowiązku stała się z woli Ministra Edukacji Narodowej nauka etyki, bez dostatecznej determinacji – co stwierdził wyrok w sprawie *Grzelak* - wprowadzana do szkół publicznych od początku lat 90. Możliwe są jednak inne niż nauka etyki formy realizacji gwarancji z powołanej normy konstytucyjnej, ale resort oświaty opowiedział się za koncepcją oferowania w tym zakresie przedmiotu postrzeganego jako alternatywny względem nauki religii. Mimo, że nauka etyki zamierzona była jako surogat przedmiotu z nazwy wskazanego w art. 53 ust. 4 ustawy zasadniczej, to etyka jako przedmiot szkolny znacząco różni się od katechezy szkolnej nauczanej w polskich placówkach oświatowych od 1990 r. Wśród głównych elementów różniących naukę etyki od nauki religii należy wymienić:

- nieobjęcie nauką etyki przedszkoli;
- powoływanie i odwoływanie nauczycieli etyki wyłącznie przez organy państwowe;
- brak kryterium światopoglądowego przy naborze na stanowisko nauczyciela etyki;
- brak zakazu przyjmowania przez nauczyciela etyki obowiązków wychowawcy klasy;
- opracowywanie programów i dopuszczanie podręczników etyki wyłącznie przez organy państwowe;
- obiektywny charakter nauki etyki jako przedmiotu, którego nie można prezentować w sposób odzwierciedlający tylko jej partykularne pod względem światopoglądowym ujęcie;
- obowiązek zachowania bezstronności światopoglądowej przez nauczyciela etyki zgodnie z art. 25 ust. 2 konstytucji.

Jak miały dowieść wcześniejsze rozważania, status prawny nauki etyki dotknięty jest licznymi słabościami. Ze względu na gwaran-

cyjny charakter tego przedmiotu, zachodzi potrzeba jego ustawowej regulacji, za czym przemawia konieczność parlamentarnej (demokratycznej) weryfikacji szczegółowych elementów przyjętych rozwiązań, a także potrzeba ich trwałości, czego nie zapewnia unormowanie ujęte w rozporządzeniu właściwego ministra. Postulowane przepisy ustawowe powinny w szczególności zawierać postanowienia w sprawach nieprecyzyjnie albo wadliwie ujętych w obowiązującym reżimie podkonstytucyjnym: jednoznacznie określające swobodę wyboru przez osoby uprawnione jednej z trzech wynikających z art. 53 ust. 4 konstytucji opcji: „religia” – „etyka” – „nic”, gwarantujące identyczny wymiar czasu nauki etyki i nauki religii oraz określające zasady rezygnacji z pobieranej przez ucznia nauki etyki względnie nauki religii.

Szczegółowe unormowania ustawowe w przedmiocie nauki etyki, powiązane z oczywistych względów z ustawowymi przepisami o nauce religii, kończyłyby okres trwającego stanowczo zbyt długo w tym zakresie prowizorium prawnego.

Teaching of Ethics in Public Schools (Legal Aspect)

Polish educational system offers the teaching of ethics. This is a non-compulsory subject that may be chosen by pupils as an alternative to religious instruction which is conducted in public schools by churches and other religious denominations. It may be also treated as a supplementary class by those who already participate in teaching of religion. The paper presents legal regulations of ethics, compares its status with religious classes, also regarding the position of teachers of both subjects. It refers to practical situations caused by the presence of religion and ethics as so called world-view classes.

Jürgen Rausch,

Wilhelm Schwendemann

Evangelische Hochschule Freiburg

Action Competence of Teachers through Diversity

Introduction

The Christian image of humanity is based on diversity: each individual is unique. For this very reason educational strategies in schools are based on central key concepts such as appreciation, care, tolerance, humanity, the strengthening of dialogue subjectivity on behalf of the learner as well as the teacher, these key concepts draw a baseline of what is to be understood under the Christian image of humanity (cf. Pirner 2008, S. 92). The expected learning ability of the student is something which also belongs to the ideal teaching framework. Education is not only restricted to the transmission of factual knowledge. It is to a greater degree the transmission of orientation knowledge in conjunction with information and important know how, which is imperative for the students in order for them to live an independent and autonomous way of life as well as enabling them to participate in the social environment (cf. Härle 2004, S. 74). The Christian image of humanity respects the diversity of human qualities, as well as personality profile and boasts a holistic view for the people so that they can recognize this diversity, respect it and take it seriously (cf. Pirner 2008, S. 96). A preexisting understanding of the holistic view means that one is aware of the many dimensions that construct a human being. Schools which profess the Christian image of humanity are therefore against a one-sided promotion of human dimensions in favor of mercantilist theories of education in the classroom.

Conclusions/ (Repercussions) for Teaching

2.1 Social diversity and heterogeneous education contexts

Such structured lessons must create a place of meeting, where education can develop significantly and transcend the limits of standardized learning so that it goes beyond the contemporary relevance and education is understood as a process. In addition this process attempts to include ethical and religious horizons in which key topics such as life skills as well as possible ways of coping with life situation are taught (cf. Klafki 1993, S. 54). The lesson is thus a simultaneous orientating element for the successful handling of variety and diversity.

Consequently it is permissible to establish a way of teaching, which favors the social diversity within heterogeneous learning groups. Understanding this form of teaching is said to be pedagogically ethical as it aims in particular to empower students to be able to cope in heterogeneous social systems as well as take responsibility for certain social-democratic challenges.

In turn it is to be understood, that a homogenization of learning and achievement levels is excluded in the classroom. Self-determination, social responsibility, as well as the growing up with knowledge of certain key issues as well as being able to actively participate in the shaping of a socially fair society with equal opportunities characterized by heterogeneity and plurality is denied to individuals as early as their school enrollment and participation in the school environment.

2.2 Diversity Management in Schools

The challenge for the school is to provide conceptual responses to the daily practices that appropriately recognize and promote the diversity of individual talents possessed by students as well as their individual characteristics. A successful diversity management guarantees equality, equal treatment and a culture of recognition for the positive benefits of diversity. Diversity management particularly emphasizes the value of the uniqueness of human beings, insofar as it emphasizes a rejection of the promotion of homogeneous learning groups. Alone, the awareness that a pedagogy based on diversity, allows each individual

to develop uniquely so that within this diversity the potential can be seen rather than the problems, this requires a creative potential to overcome and tackle the major issues facing humanity (cf. Prengel 2006) and implements a potential-orientated pedagogy.

Based on a modified school model there is room to discuss a potential-oriented pedagogy as a structural-organizational response to diversity and heterogeneity in schools. (see Figure 1). As a result schools would experience benefits:

By being able to capture the strengths of each student and systematically promote and target potential talents;

Student performance can be improved across all subjects;

The professionalism of teachers is extended;

The growth of a learning community in which diversity and mutual respect with democratic principles and respect for natural resources can be formed;

A school culture can be developed which is built upon participation as well as enabling discussion making abilities.

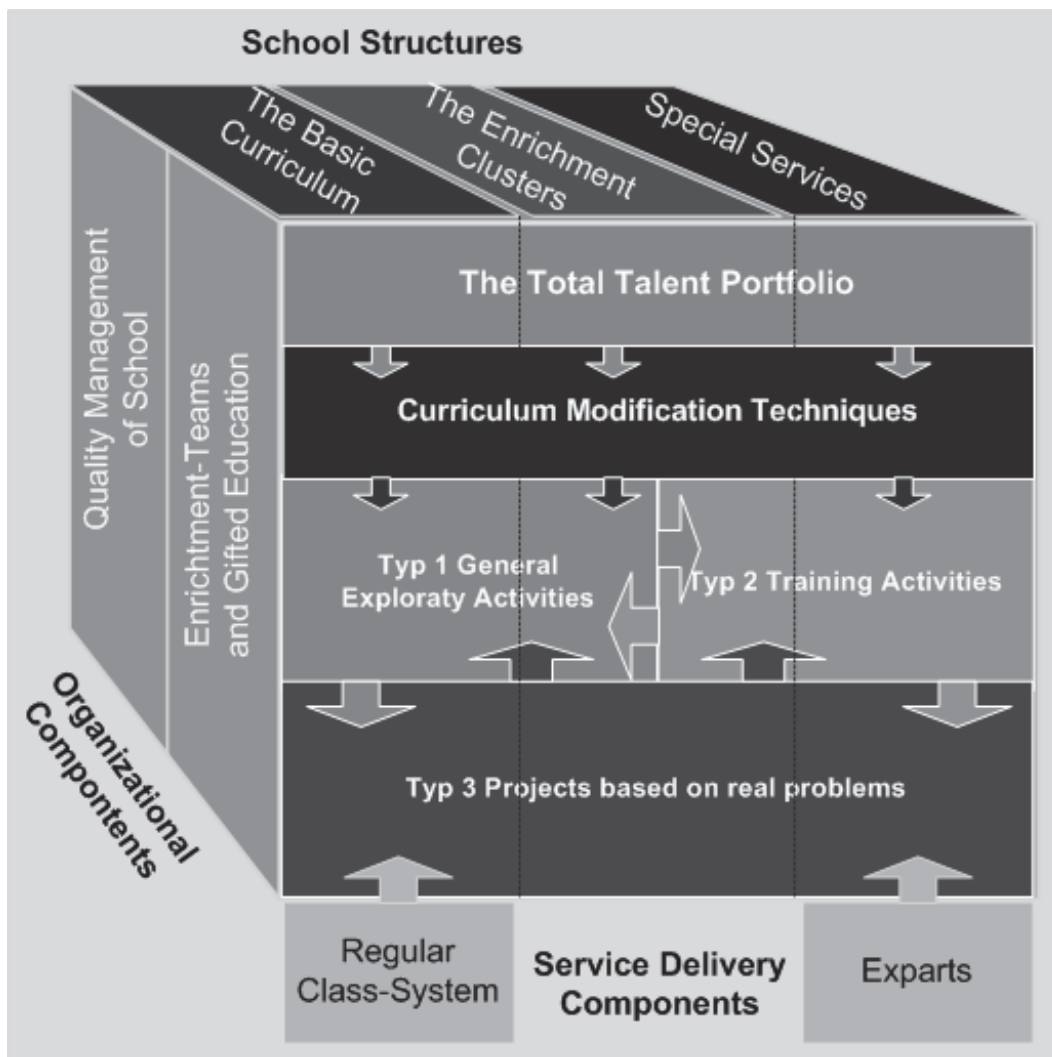


Fig . 1: School model potential-oriented pedagogy

Source: Rausch 2013.

Such a model draws on key considerations of a subjectivist-constructivist learning culture (cf. Dubs 1997, S. 31-32), that no longer revolves around the teaching attitude or behavior of the teacher but rather the learning behavior of the student which is the focal point within the classroom environment. Even though there is a basic understanding that a learning culture which revolves around the student or learner is an important characteristic for successful dealings with diversity and heterogeneity in the classroom, the promotion of indi-

vidual talents cannot be favored in subjective-constructive learning methods.

The teacher's competence in dealing with diversity takes on an important role seeking to implement a mixture of teaching methods, materials and actions all designed to target different purposes. Didactic guidance principles remain within this model of methodologically subjectivist-constructivist art with the main aim being to give the students the ability to individually interpret their own life and meaning.

Diversity Managing as Teachers Competence

The potential-oriented education model is a distinctive way of presenting the prospects for a successful diversity management, and depicts Managing Diversity as a teacher competence. It is helpful to concretise the three-step enrichment. With reference to the learning material, the three-stage enrichment offers support, as well as a talent portfolio and the adaptation of the curriculum to a central contribution for a successful diversity management within the school. The three-stage enrichment is based on the ideas of John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori or Albert Bandura, just to name a few (see Renzulli, Reis, Stednitz 2001, p 39) and can be concretely seen in the following principles (see Renzulli, Reis, Stednitz 2001, pp. 39-40) :

Each learner/student is unique, that is why teaching and learning should be conducted whilst taking the abilities, interests and learning style of the individual into consideration.

Learning is only sustainable when it is pleasurable or fun. Therefore, in the planning and evaluation of different learning experiences, the joy of learning is as equally weighted as other aspects.

Learning is important and personally worth more, when the learning content (knowledge) and learning processes (thinking skills, research methods) within a current context of a real problem, can be acquired. Therefore learners/students should be given the opportunity to per-

sonally select significant problem areas and apply real problem-solving techniques to solve them.

Enrichment- learning can include a certain amount of formal instruction. A major goal of this learning, however, is to formally apply acquired knowledge and skills in a personally relevant context.

Four main points achieved by the three-step enrichment (see Fig. 2) compared to uncoordinated within-class grouping are:

First it deals with various methods of a lesson-related support of giftedness: eg. Working with curriculum as well as free activity (cf. Achermann 1992), project-based learning (see Bastian et al. 1997) or weekly scheduled classes (see Strote 1985).

It allows a systematic, goal orientated internal and external differentiation.

It ensures permeability along different talents within different fields of learning and therefore opens the opportunities for each student to participate in extracurricular enrichment activities.

Lastly it grants the transferability of activities, actions and learning arrangements in terms of economically planning lessons in other „network“ schools, as well as promoting collaboration between school teams and outside partners.

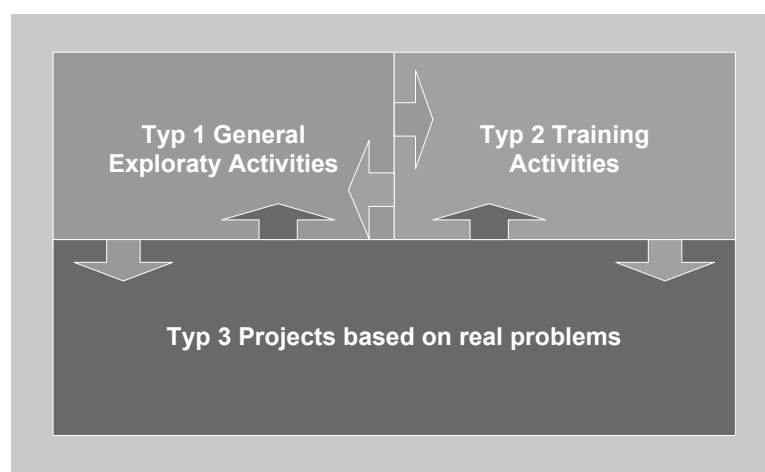


Fig. 2: 3-Step Enrichment
Source: Renzulli 2001.

Overall this model shows the unfolding of a high level of independent learning, which results in the fact that knowledge is linked and applied and, in the case of the presentation also reflected and analyzed.

Managing Diversity in the Classroom

Managing diversity as a method in the classroom is a holistic approach, originating from the management theory and is associated with a positive approach to diversity. Managing diversity always aims to tap into the social and organizational diversity and difference of an organization and its stakeholders in a productive manner in order to redesign systems. Goal of successfully managing diversity in the classroom is to make gender, race, color, age, impairment / disability, sexual orientation and religion or belief, marital status, parenthood, education, professional prior experience, etc. visible to students and to increase their awareness in order for them to create new ways of thinking and acting.

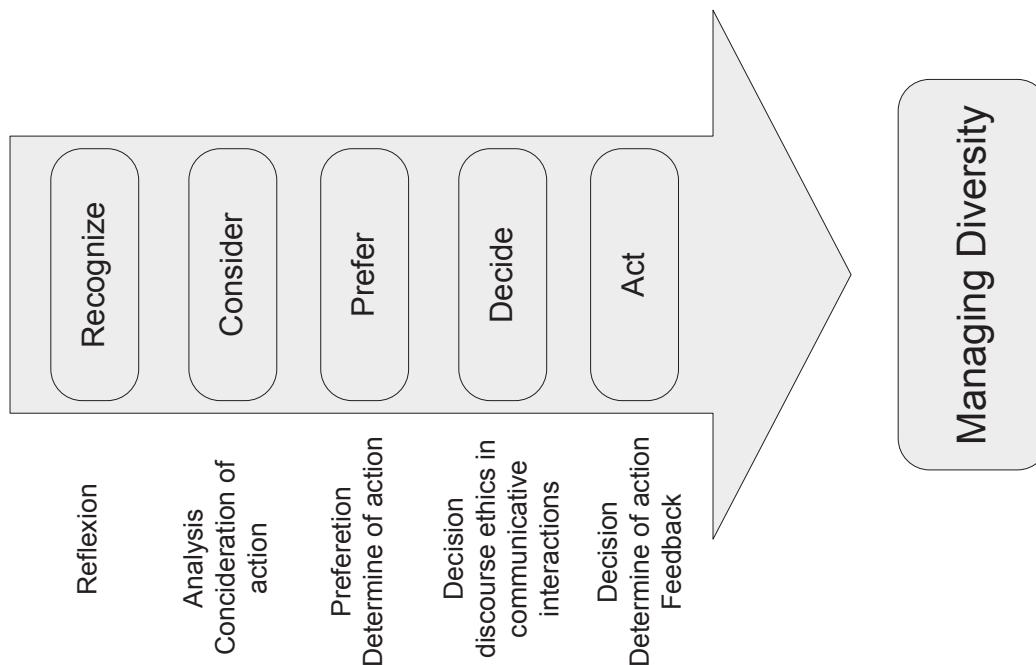


Abb. 3: Actionsteps in conflict situations.
Source: Rausch; Schwendemann 2012.

In conflict situations, methodical steps can be outlined in the context of concrete learning activities, which are also suitable as indicators of diversity management skills of the teacher (Fig. 3).

Literatur:

- Dubs, Rolf (1997): *Konstruktivismus im Unterricht*. In: Schweizer Schule, 6/1997.
- Härle, Wilfried (2004): *Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes*. In: Nipkow, Karl; Elsenbast, Volker; Kast, Werner; Ernst; Potthast, Karl Heinz (Hg.): *Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen*. Festschrift für Karl-Heinz Potthast zum 80. Geburtstag. Münster: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 3), S. 69–81.
- Klafki, Wolfgang (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).
- Pirner, Manfred L; Hany, Ernst; Nipkow, Karl Ernst (2008): *Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Techn. Univ., Habil.-Schr.-Berlin. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Schule und Gesellschaft, 2).
- Rausch, Jürgen (2013): *Bildungsgerechtigkeit statt Exklusivität Zum Widersinn exklusiver Förderung von Hochbegabung aus christlicher Perspektive*. Hohengehren: Verlag Schneider. Im Erscheinen.
- Rausch, Jürgen (2010): *Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung. Begründung eines Managementmodells an evangelischen Schulen*. Stiftungsuniv., Diss.-Hildesheim, 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (VS ResearchManagement - Bildung - Ethik).
- Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm (2009): *Bildung und Gerechtigkeit – die Aktualität des pädagogisch-theologischen Bildungsansatzes von Jan Amos Comenius*. In: Schwendemann, Wilhelm; Puch, Hans-Joachim (Hg.): *Armut - Gerechtigkeit*. Freiburg i. Br.: FEL Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre (Evangelische Hochschulperspektiven, 5), EHP 5, S. 95–107.
- Renzulli, Joseph S. (1994): *Schools for talent development | a practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Salli M.; Stednitz, Ulrike (2001): *Das schulische Enrichment Modell SEM*. Aarau: Sauerländer.

Elżbieta Bednarz

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Specyfika szkół chrześcijańskich w Polsce zrzeszonych w ACSI

Wprowadzenie

Edukacja chrześcijańska w Polsce organizowana jest zarówno przez katolickie, protestanckie jak i inne tradycje wyznaniowe. Prezentowana w niniejszej publikacji specyfika kształcenia chrześcijańskiego powstała w oparciu o funkcjonowanie placówek chrześcijańskich w Polsce zrzeszonych w międzynarodowej organizacji o nazwie: „Association of Christian Schools International”¹, prowadzonych przez środowiska ewangelikalne i katolickie, które łączy ekumeniczna spójność. Idee wplatane w tok lekcji są wspólne dla wszystkich wierzących chrześcijan. Wyróżnikiem funkcjonowania placówek chrześcijańskich jest włączanie prawd biblijnych do programów nauczania, swoisty kierunek działań pedagogicznych, a także innowacje w zakresie organizacji planowania procesu dydaktycznego w szkole.

¹ W Europie obszar działalności ACSI obejmuje kraje od Atlantyku do wschodnich krańców Rumunii, Węgier, Słowacji i Polski. Ten region ACSI jest szczególny, gdyż zrzesza szkoły z 27 krajów. Biuro regionalne mieści się w Budapeszcie, w Centrum Edukacji Chrześcijańskiej im. dra Gene Garrick’a. Biuro powstało w 1993 r. z myślą o szkołach chrześcijańskich, zakładanych w Europie Środkowej (Rumunia, Węgry, Polska, Czechy i Słowacja). Od tamtego czasu rozwinięta została działalność organizacji na całym tym obszarze geograficznym i rozpoczęto służbę również w międzynarodowych szkołach chrześcijańskich (zwanym MK Schools).

Celem działalności ACSI jest wspieranie wierzących nauczycieli w kształtowaniu chrześcijańskiego modelu nauczania. Ponadto promowane jest zakładanie szkół chrześcijańskich w tym regionie. Organizacja oferuje także szkołom usługi w zakresie szkolenia kadry nauczycielskiej, dostępu do profesjonalnych materiałów, instytutów szkoleniowych, programów uczniowskich, konferencji oraz programu oceny i doskonalenia szkoły.

Artykuł ma na celu przybliżenie specyfiki ideologicznej, organizacyjnej oraz dydaktyczno-wychowawczej kształcenia chrześcijańskiego w Polsce, co odzwierciedla jego układ. Opracowanie jest syntezą szerszego studium badawczego autorki w zakresie edukacji chrześcijańskiej w Polsce w oparciu o dostępną literaturę oraz własne badania teoretyczno-empiryczne przeprowadzone w placówkach podległych tej formie kształcenia. Szczegółowe przykłady wyjaśniające specyfikę tego rodzaju edukacji zaczerpnięto z praktyki szkolnej w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie.

Definicje i cele edukacji chrześcijańskiej

Brak jest jednej definicji określającej właściwość edukacji chrześcijańskiej. Warto więc spojrzeć na zagadnienie z szerszej perspektywy. Pedagog religii - Jerzy Bagrowicz zauważa, iż *edukacja chrześcijańska, oprócz ściśle religijnych elementów, obejmuje przygotowanie człowieka do aktywnej obecności w życiu społecznym, w którym będzie on spotykał się także z osobami niewierzącymi i wyznawcami innych religii. Owa obecność nie jest czymś oderwanym od życia wiary, ale stanowi konkretną realizację powołania człowieka do świętości. Jednym z wymiarów szeroko rozumianej inicjacji religijnej jest więc umiejętne wprowadzenie człowieka w życie społeczne, tak aby szanując godność i prawa innych, umiał z nimi współdziałać w realizacji dobra wspólnego. Pluralizm życia społecznego narzuca konieczność podjęcia w wychowaniu takich zagadnień, jak dialog i tolerancja, odpowiedzialność za życie społeczno-polityczne czy odbiór mediów². Przytoczone ujęcie zbieżne jest z ogólnymi celami katechezy.*

Stephen Kaufmann, autor licznych publikacji z zakresu edukacji chrześcijańskiej, za zadanie edukacji chrześcijańskiej obiera rozwinięcie poznania Boga i stworzonej przez Niego rzeczywistości oraz używanie tej wiedzy we wprowadzaniu stwórczo-opiekuńczej władzy nad światem, w którym żyjemy. S. Kaufmann powołuje się w tym miejscu na Jana Amosa Komeńskiego, który tymi słowami wypowiada

² J. Bagrowicz, *Towarzystwo wznrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, w: „Katecheta” 2006 nr 10. Recenzje.

się na temat tendencji w kształceniu: ...*uczniowie powinni być kształceni we wszystkich kierunkach. Nie dla pompy i sławy, ale dla prawdy. Chodź o to, aby uczynić ludzi tak podobnych do obrazu Boga, w którym zostali stworzeni: w pełni racjonalni i mądrzy, w pełni aktywni i uduchowieni, w pełni moralni i honorowi, w pełni pobożni i święci; a tym samym w pełni błogosławieni: i teraz i na wieczność*³” Warto wspomnieć, że Komeński był kluczową postacią w dziedzinie rozwoju edukacji chrześcijańskiej w Czechosłowacji. Był teologiem i reformatorem, który uważał, że nauka nie zagraża Boskiemu majestatowi a oddaje Mu chwałę⁴.

Znany w środowisku pedagogów chrześcijańskich Perry G. Downs, edukację chrześcijańską definiuje jako *służbę polegającą na prowadzeniu wierzącego do dojrzałości w Jezusie Chrystusie....Definicja powyższa zawiera trzy kluczowe koncepcje: służbę, wierzących i cel*⁵. Autor badając naturę wiary uwzględnia aspekt poznawczy (intelektualny, kognitywny); aspekt więzi międzyludzkich (emocjonalny) oraz aspekt woli (woli-tywny). Zdaniem wymienionego pedagoga, edukacja chrześcijańska jest sposobem służenia innym, a koncentracja jej winna opierać się na osobie Jezusa Chrystusa. Z wyżej zacytowanej definicji wywodzi się myśl, że edukacja ta powinna być ukierunkowana ku wierzącym, jako

³ J.A.Komeński, *John Amos Comenius on Education: Classics In Education No 33*, Teachers College Press, New York 1967, s. 117-118.

Wychowanie zdaniem Komeńskiego miało polegać na dostosowaniu człowieka do życia w świecie dla niego niezrozumiałym. Chciał, aby możliwe było pełne zrozumienie świata, a więc przyrody, człowieka i Boga. Znajomość przyrody jego zdaniem ułatwić miała poznanie sensu Biblii, a znajomość Biblii poznanie świata przyrody. Zarówno Biblia jak i przyroda, pozwalały z kolei zrozumieć sens istnienia człowieka. Istotnym aspektem był tutaj sposób poznawania przyrody, według czeskiego pedagoga, odbywać się to może jedynie za pomocą trzech połączonych ze sobą czynników: rozumu, zmysłów i Pisma Świętego. Oddzielanie ich od siebie dawałoby, zdaniem Komeńskiego, fałszywy obraz. Takie podejście miało swoje odzwierciedlenie w pisanych przez Komeńskiego podręcznikach szkolnych. Podręcznik do nauki łaciny i innych języków nowożytnych „Drzwi języków otwarte”, zawierał czytanki omawiające kolejno „stworzenie świata według Biblii, żywioty, sklepienie niebios, minerały, rośliny, zwierzęta, człowieka, prace i zawody ludzi, organizację rodzinną, społeczną i państwową, szkołę, naukę, umiejętności i sztuki. (Por. T. Bienkowski, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Wydawnictwo WSH im. A. Gieysztora w Pułtusk, Pułtusk 2000).

⁴ Materiały konferencyjne. D. Freeman, Konferencja: *Wybrani i namaszczeni*, Wrocław 2006.

⁵ P.G. Downs, *Nauczanie i duchowy wzrost. Wprowadzenie do edukacji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo ACSI, Lublin 1997, s. 12.

dalszy proces ewangelizacji skierowanej na dojrzewanie w wierze⁶.

David Freeman, ekspert w dziedzinie edukacji chrześcijańskiej w Wielkiej Brytanii, propagujący idee edukacji chrześcijańskiej w Polsce, stawiając Chrystusa w centrum edukacji głosi hasło: „Edukacja chrześcijańska to Chrystus w edukacji”. Jego zdaniem, Bóg nie może być traktowany jako dodatek do zajęć programowych lub jako temat poruszany jedynie na dodatkowym przedmiocie, ale jako integralna część każdej dziedziny życia chrześcijanina, a więc także edukacji⁷.

Przyjmuje się w kształceniu chrześcijańskim, że wszechstronny rozwój dziecka, szczególnie na etapie wczesnoszkolnym, to obok perspektywy horyzontalnego wymiaru, także wertykalny, a więc włączenie do procesów edukacji zintegrowanych treści wychowania religijnego. Uwzględniając poglądy psychologów religii, warto przypomnieć, że wpływ na religijność dziecka ma obok oddziaływania rodziny, środowisko społeczno-kulturowo. Jak podkreśla Czesław Walesa, *religijność dziecka nie jest dla dziecka czymś obcym, ale raczej wynika ona i jest zespolona z jego naturalnym rozwojem*⁸. Stąd w kształceniu chrześcijańskim przyjmuje się rozwój w sześciu dziedzinach, o czym jeszcze będzie mowa w kolejnym punkcie.

W edukacji chrześcijańskiej, odwołując się do taksonomii celów Benjamina Blooma, zwraca się uwagę na pogłębienie wiedzy (także w odniesieniu do treści biblijnych i wartości społecznie akceptowanych), doskonalenie umiejętności i formowanie postaw. Szkoła chrześcijańska dąży do wypracowania w wychowanku spójności i jedności, czyli ważnej dla chrześcijańskiej dojrzałości syntezy wiary oraz

⁶ Tamże, s. 12-13.

⁷ Materiały konferencyjne: D. Freeman, Konferencja na temat: *Wybrani i namaszczeni*, Wrocław 2006.

Freeman zauważa, że tak prezentowana idea edukacji chrześcijańskiej nie ma nic wspólnego z propagowaniem życia oddzielonego od rzeczywistości lub skupionego jedynie wokół kościoła. Powołuje się na słowa św. Augustyna: „Jeśli Bóg jest na pierwszym miejscu, to wszystko jest na swoim miejscu”. Dzieci uczą się tego, że Biblia nie jest przestarzałą książką, ale zbiorem cennych wskazówek dotyczących tego jak żyć. Wartości w niej zawarte to wartości uniwersalne.

⁸ Cz. Walesa, *Kształtowanie się religijności dziecka w młodszych wiekach szkolnych*, w: J. Stala, *Katechizować dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004, s. 143.

sposobu życia, poprzez umiejętne powiązanie działań wychowawczych oraz dydaktycznych.

Główny cel i misja wychowania chrześcijańskiego zawarte są w słowach z księgi Przypowieści Salomona: *Wychowuj chłopca odpowiednio do drogi, którą ma iść, a nie zjeździe z niej nawet w starości* (Prz 22,6)⁹. Kształcenie chrześcijańskie, oparte na przesłaniu Słowa Bożego to proces polegający na prowadzeniu dziecka ku Bogu poprzez nauczanie, przykład i modlitwę. W tej dziedzinie wychowania szczególnej uwadze poddane są wartości, postawy i te działania, które winny stanowić podstawę chrześcijańskiego sposobu życia. Planowane do realizacji w całym procesie kształcenia szkolnego cele dążą do ukształtowania jednostki dojrzałej w relacji z Bogiem i człowiekiem, której świadectwem życia są postawy oparte na wartościach etyki chrześcijańskiej jako fundamentu relacji międzyludzkich. Poprzez łączenie kształcenia ogólnego z wychowaniem religijnym, społecznym oraz emocjonalnym, z uwzględnieniem konkretnych, bezpośrednio doświadczanych sytuacji życiowych, jest szansa, że uczeń przyjmie proponowane wartości jako własne.

Ogromną odpowiedzialnością pedagogów jest sprostanie przywołanym wyżej celom, które zamykają się w przyjętej wizji absolwenta szkoły chrześcijańskiej: *Kształcimy dzieci, które w przyszłości będą miały pozytywny wpływ na społeczeństwo i Kościół ze względu na swoje posłuszeństwo Chrystusowi*¹⁰.

Założenia ideologiczne kształcenia chrześcijańskiego

Edukacja chrześcijańska nie jest inną, alternatywną formą kształcenia szkolnego. Chodzi raczej o całą filozofię tej edukacji. Jej cele i treści powinny być przesiąknięte prawdą o suwerennym panowaniu Chrystusa we wszechświecie, co jest odwołaniem się do podstaw biblijnych dla edukacji chrześcijańskiej na podstawie słów ap.

⁹ Pisownia skrótów biblijnych wg Biblii Tysiąclecia, Warszawa 1980; cytaty biblijne wg: Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Nowy Przekład, Warszawa 1994.

¹⁰ Szkolny Program Wychowawczy Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Samuel.

Pawła: *Albowiem fundamentu innego nikt nie może złożyć oprócz tego, który jest założony, a którym jest Jezus Chrystus* (I Kor 3;11). Edukatorzy chrześcijańscy interpretują ten tekst jako usytuowanie osoby Jezusa Chrystusa w podstawach kształcenia chrześcijańskiego. Z powyższego wynika zadanie dla realizacji celów edukacji chrześcijańskiej, aby rozbudzić w dzieciach i młodzieży pasję dla życia w Chrystusie, wyposażyć wychowanków w takie narzędzia, by w przyszłości wpływali na innych ludzi, społeczeństwo, kulturę i zmieniali świat według Bożych wskazań zawartych w Piśmie Świętym.

W edukacji spotkać można trzy podejścia, takie jak humanistyczne (człowiek w centrum), scjentystyczne (nauka wartością najwyższą, jako dobro samo w sobie), oraz transcendentne (Bóg wartością najwyższą). Chrześcijańska edukacja kieruje szczególną uwagę na koncepcję transcendentną, która odpowiada biblijnej wizji świata i ma za zadanie przekazywać ją młodemu pokoleniu, kształtując w nim postawy zgodne z wartościami chrześcijańskimi.

Idea edukacji chrześcijańskiej bliska jest przesłaniu personalizmu egzystencjalistycznemu (chrześcijańskiej pedagogice personalno-egzystencjalnej), której twórcą jest Janusz Tarnowski. Dla księdza J. Tarnowskiego oparciem i wyznacznikiem kierunku wychowania jest sam Jezus Chrystus, a relacje międzyosobowe i odniesienia konstytuowane są między człowiekiem a Bogiem. Ks. J. Tarnowski za cel wychowania uważa rozbudzenie duchowości dziecka, a narzędziem w tym procesie winien stać się dialog i autentyzm wychowawcy. Wychowanie jest spotkaniem posiadającym dwa wymiary: wertrykalny – odnoszący się do Boga, horyzontalny – obejmujący kontakt międzyludzki. Wychowanie, jego zdaniem, ma *pomóc wychowankowi odnaleźć jego miejsce w życiu i powołanie osobiste w*

*stopniowym zbliżaniu się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jednocześnie z procesem wychowania innych dążyć do samowychowania siebie; żyć Chrystusem*¹¹.

Bliską koncepcją dla edukacji chrześcijańskiej jest również idea wychowania ujęta przez pedagogikę religijną okresu międzywojennego. Według niej *wychowanie to proces konieczny, aby przygotować człowieka zarówno do życia ziemskiego jak i – a właściwie przede wszystkim – do życia wiecznego*¹². Z takim spojrzeniem wiązało się założenie, że wychowanie chrześcijańskie powinno obejmować cały obszar życia człowieka: fizyczny, duchowy, intelektualny, moralny, rodzinny i społeczny.

Wyznaczany przez idee edukacji chrześcijańskiej współczesny kierunek działań placówek edukacyjnych, nie pomijając wartości człowieka, ani nauki, nastawiony jest na cel równomiernego i zrównoważonego rozwoju ucznia w sześciu dziedzinach: intelektualnej, duchowej, fizycznej, artystycznej, emocjonalnej i społecznej.

W podstawowych dokumentach programowych placówek chrześcijańskich Samuel występuje zapis, iż zasady i cele edukacji chrześcijańskiej oparte są na akceptacji i realizacji fundamentalnych i uniwersalnych wartości chrześcijańskich, kulturowych oraz etycznych. Zasadniczą metodą przekazywania wychowankom pożądanych spo-

11 S. Chrobak, *Personalistyczny wymiar pedagogii Jana Pawła II*, w: F. Adamski, *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 73. Zob. także: J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993, s. 179. (Żadna książka nie jest, według Tarnowskiego, gwarantującym poczucie kompetencji i pewności, zbiorem porad na temat wychowania. „Alfą i Omega” wychowania chrześcijańskiego jest Bóg i Najdoskonalszy Człowiek Jezus Chrystus. Książka ta może być tylko pomocą, znakiem orientacyjnym).

Przedstawicielem personalizmu chrześcijańskiego jest również Jan Paweł II. Według niego wychowanie jest stawaniem się człowieka coraz bardziej człowiekiem. Istotą jest troska o to, by człowiek bardziej „był”, a nie coraz więcej „miał”. Chodzi tu nie tylko o „bycie” z „drugim”, ale także „dla drugich”. Wychowywanie wiąże się z formowaniem sumienia, jest rozumiane tu integralnie, a nie utożsamiane jedynie z wykształceniem. Według Papieża wychowanie służy „uczłowieczeniu”, człowiek stopniowo uczy się być człowiekiem. Wychowanie ma pomóc w integralnym i harmonijnym rozwijaniu jego zdolności, poczucia odpowiedzialności oraz panowania nad własną wolnością.

12D. Koźmian, *Chrześcijańska myśl wychowawcza F. W. Foerстера i jej recepcja w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996, s. 8.

sobów postępowania, uznaje się ukazywanie wartości poprzez własną postawę nauczyciela oraz rodzica, jako niewerbalną metodę oddziaływania wychowawczego¹³.

Przekonania światopoglądowe osób współtworzących lub mających wpływ na edukację chrześcijańską i jej rozwój mają znaczenie dla ukierunkowania celów, zasad i obszarów ważnych dla idei wychowania.

Charakterystycznym wyróżnikiem szkół chrześcijańskich, które kierują się w procesie nauczania i wychowania przesłaniem Pisma Świętego, jest sprzeciw wobec wprowadzania lub przyzwalania na udział w aktywnościach, wpływu kultury, czy sztuki, których wydźwięk jest niezgodny z nauczaniem Słowa Bożego¹⁴. Powyższe w sposób spójny jest zbieżne z realizacją zakładanych celów edukacji chrześcijańskiej, wśród których wymienia się wsparcie duchowe wychowanka, kształtowanie odpowiednich wartości oraz ukierunkowanie jego zainteresowań ku działaniom, które będą rozwijały jego pasje i zaspokajały potrzeby emocjonalne, a nie wywoływały destruktywne zachowania i reakcje. Cele te realizowane są poprzez właściwie prowadzone zajęcia obowiązkowe i odpowiednio dobrane pozalekcyjne, ale także poprzez bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem, jego postawę i kierunek, w którym prowadzi wychowanków.

Swoistość kształcenia w szkołach chrześcijańskich

We wszystkie działania oraz dokumenty, które podlegają planowaniu w edukacji szkolnej, wśród nich: statut szkoły; szkolny program wychowawczy i profilaktyczny; system oceniania zachowania; lekcje programowe; uroczystości szkolne i państwowe; inicjatywy społeczne, wychowawcze i profilaktyczne, włączane są biblijne impulsy

¹³ Preambuła do Szkolnego Programu Wychowawczego Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel; Wewnątrzszkolny System Oceniania (aneks dotyczący zachowania) tychże placówek.

¹⁴ Placówki chrześcijańskie w Polsce posiadają autonomiczny charakter, w związku z powyższym to liderzy prowadzący szkoły lub przedszkola wraz z zespołem pedagogów decydują ostatecznie o środkach mających wpływ na światopogląd chrześcijański uczniów.

dotyczące aspektów moralnych, wartości i chrześcijańskich postaw oraz treści wiążących tematykę szkolną z przesłaniem Słowa Bożego.

Już w podstawowym dokumencie wyznaczającym kierunek działania szkoły, którym jest statut szkoły, występują odwołania do edukacji chrześcijańskiej i specyfiki kształcenia. Za przykład w tym miejscu posłuży Statut Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Samuel w Warszawie. W postanowieniach ogólnych czytamy¹⁵:

1. *Szkoła powołana została w celu realizacji konstytucyjnego prawa do nauki, wychowując i kształcąc zgodnie z filozofią i chrześcijańskimi normami moralnymi.*
2. *Szkoła jest szkołą międzywyznaniową, ekumeniczną, której podstawy doktrynalne określa stanowisko doktrynalne szkoły.*

W tym samym dokumencie organizacyjnym szkoły, dla etapu gimnazjalnego, wśród zadań placówki wyróżnia się¹⁶:

- a. *wychowanie w atmosferze miłości do Boga i odpowiedzialności za swoją ojczyznę,*
- b. *podejmowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w zgodzie z zasadami etyki chrześcijańskiej,*
- c. *propagowanie najwyższych standardów moralnych w oparciu o tradycje biblijną, poszanowania godności innych bez względu na ich światopogląd, narodowość i wyznanie.*

Wreszcie odwołując się do misji szkoły, wzorując się na zapisach misji Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie – „Nasz wspólny cel to wszechstronny rozwój Twojego dziecka, aby żyjąc w zgodzie ze Słowem Bożym brało odpowiedzialność za siebie i pozytywnie wpływało na życie innych” – wszystkie działania, cele i realizacja podporządkowane zostały głównemu zadaniu wychowania dzieci i młodzieży w duchu biblijnego chrześcijaństwa.

Poniżej przywołanych zostanie kilka innych wyróżników kształcenia chrześcijańskiego, wyłonionych z założeń i praktyki w

¹⁵ Statut Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Samuel, Rozdz. 1, §1.pkt. 6,7.

¹⁶ Statut Chrześcijańskiego Gimnazjum Samuel w Warszawie, Rozdz. II, §2, pkt. 1.

Chrześcijańskiego Szkole Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie¹⁷. Pierwszym z nich będą programy nauczania i praktyki planowania niektórych komponentów pracy dydaktycznej w szkole, a kolejnym przykłady włączenia treści światopoglądu chrześcijańskiego do głównych założeń w planowaniu kilku wybranych lekcji w szkole podstawowej i gimnazjum.

W rozwoju społecznym podstawa programowa kładzie uwagę na kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Zadaniem szkoły jest podejmowanie odpowiednich kroków w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji. W szkołach chrześcijańskich założenia owe poddane zostają praktycznej weryfikacji, gdyż uczą się w nich dzieci pochodzące z różnych stron świata, w tym z różnych kultur, tradycji i wyznań chrześcijańskich. Szkoły chrześcijańskie stają się miejscem, w którym ekumenizm nie jest tylko ruchem dążącym do przywrócenia pierwotnej wspólnoty pomiędzy rozlicznymi wyznaniem chrześcijańskimi, lecz codziennym okazywaniem jedności opartej na prawdzie i miłości Chrystusa. Już w stały plan organizacji uroczystości szkolnych wpisane są imprezy o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, które przybliżają swoistość kultur i tradycji, z których wywodzą się rodziny uczniów, w tym szczególnego miejsca i poszanowania kultury judaistycznej. Tematyka ta uwzględniona została także przez gimnazjalistów szkoły chrześcijańskiej w Warszawie podczas realizacji projektu edukacyjnego. Wybrany przez nich temat brzmiał: *Edukacja szkolna z uwzględnieniem różnorodności wyznań i kultur w Chrześcijańskim Gimnazjum „Samuel”*. Jako główny cel tego projektu podano: okazywanie postaw tolerancji i akceptacji różnorodności¹⁸. Warto w tym miejscu podkreślić, że wprowadzony obowiązek prezentacji projektu edukacyjnego w polskich

¹⁷ Rozwinięcie tych elementów można odnaleźć w książce: Bednarz E., *Edukacja chrześcijańska w Polsce, Szkoły zrzeszone w ACSI*. Wydawnictwo SEI, Warszawa 2013 /książka złożona do druku/.

¹⁸ Projekt przeprowadzony w Chrześcijańskim Gimnazjum Samuel w Warszawie w roku szkolnym 2010/2011.

gimnazjach daje szerokie możliwości dla edukacji chrześcijańskiej, co do propozycji tematów oraz sposobów ich realizacji.

Wśród wyróżnionych poczynąń dydaktycznych uwzględniających specyfikę chrześcijańskiej edukacji są programy nauczania. W założeniach podstawy programowej występuje ściśle sprecyzowanie, czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia. Nie wyklucza to jednak poszerzania zakresu nauczanych treści, a wręcz zobowiązuje nauczyciela do wzbogacania i pogłębiania treści kształcenia, stosownie do uzdolnień i zainteresowań jego uczniów.

Programy nauczania w szkołach publicznych najczęściej zrealizowane są bez względu na osobiste przekonania uczących w nich pedagogów. W kształceniu chrześcijańskim wskazane jest, aby rozpatrzyć chrześcijański punkt widzenia w odniesieniu do problematycznych, kontrowersyjnych treści zawartych w szkolnych programach edukacyjnych. Ta konfrontacja osobistych przekonań nauczycieli chrześcijańskich z trendami współczesnej edukacji czasami prowadzi do pewnego dysonansu. Obecny w szkolnych podręcznikach materiał odnośnie teorii ewolucji może wywołać wśród uczniów dezorientację zwłaszcza, jeśli porówna się tę koncepcję z biblijną ideą stwarzania świata (w literalnej notacji). Nauczyciele w szkołach chrześcijańskich winni więc wzbudzić w uczniach świadomość, że informacje podawane w książkach zawierają wybrane teorie naukowe dotyczące konkretnego zagadnienia, ale istnieją także inne.

Większość celów i treści programowych ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego nie budzi zastrzeżeń wśród nauczycieli chrześcijańskich. Te, które wywołują kontrowersje i z nią związane propozycje zmian dotyczą:

1. W obszarze treści przyrodniczych: materialistyczny ewolucjonizm.
2. W obszarze przedmiotów humanistycznych: temat czarów, wróżb, świata magii (treści zawarte w opowiadaniach, lekturach szkolnych już od najwcześniejszych lat edukacji szkolnej).

Odwołując się do pierwszego wymienionego wyżej obszaru tematycznego, nauczyciele przyrody czy biologii poza obowiązkowym materiałem programowym dotyczącym materialistycznego ewolucjonizmu proponują zapoznanie się z innymi teoriami (np. inteligentnego projektu, ewolucjonizmu teistycznego, kreacjonizmu), co zgodne jest z założeniami celów kształcenia, ujętymi w podstawie programowej dla klas starszych z przedmiotu biologia, aby umożliwić uczniom kreatywne podejście nauki poprzez rozbudzenie zaciekawienia otaczającym światem; kształtowanie postawy badawczej; zachęcenia do stawiania hipotez i ich weryfikacji. Pedagodzy w szkole chrześcijańskiej, którym bliskie są np. idee kreacjonizmu, podczas prowadzenia lekcji z bloku nauk przyrodniczych prezentują swoje poglądy, ale pozwalają też na własne, przemyślane argumenty uczniów dotyczące innych koncepcji. To rozbudza w wychowankach umiejętność kreatywnego sposobu myślenia, przygotowanie do odpowiedzi na trudne pytania dotyczące wiarygodności wiary w obliczu współczesnych wyzwań nauki.

Drugim obszarem treści programowych, które budzą kontrowersje, ale także dziedziną, która w szerokim zakresie uwzględnia teksty biblijne jest język polski. W zestawie lektur szkolnych z języka polskiego, zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, przewidziano miejsce na ulubione utwory, które zaproponują uczniowie lub nauczyciel. Wśród proponowanego zestawu literatury jest także Biblia. Włączono ją do kategorii klasyki literatury światowej. Nie jest to jednak systematyczne zapoznawanie z treściami Pisma Świętego, lecz tylko poznawanie wybranych tekstów biblijnych, niemniej dla korelacji edukacji chrześcijańskiej z treściami biblijnymi ma to istotne znaczenie i niesie wyraźne ukierunkowanie dydaktyczne¹⁹. Lekcje języ-

¹⁹ W programach nauczania języka polskiego w gimnazjum np: „Zrozumieć słowo”, „Świat w słowach i obrazach” oraz „Kto czyta, nie błądzi”, kształcenie literackie przewiduje zapoznanie się z Biblią w ciągu trzech lat gimnazjum. W klasie pierwszej uczniowie poznają fragmenty *Księgi Rodzaju*, wybrane przypowieści ewangeliczne oraz *Hymn o miłości* z Pierwszego Listu św. Pawła do Koryntian (rozdz. 13). W klasie drugiej ponownie przewiduje się korzystanie z *Księgi Rodzaju* oraz z odpowiednio dobranych perykop ewangelicznych. W klasie trzeciej planuje się przybliżenie fragmentów *Księgi Hioba* oraz *Apokalipsy św. Jana*. W

ka polskiego w edukacji chrześcijańskiej stają się dla polonisty okazją rozbudzenia ciekawości poznawczej o tematyce biblijnej. Każdy polonista w szkole chrześcijańskiej powinien stawiać sobie pytanie, jak należy interpretować teksty biblijne, aby kształtowały one system wartości młodego odbiorcy, ale także jego osobistą wiarę, której rozwój nie podlega tylko celom pracy katechety, ale każdego nauczyciela pracującego w placówce chrześcijańskiej. Wartością szczególną lekcji języka polskiego z wykorzystaniem tekstów biblijnych jest pokazanie młodzieży, że dziedzictwo kultury europejskiej oraz kultury polskiej jest silnie zakorzenione w Biblii. Takie przedstawienie pomoże uczniom odkrywać własną tożsamość i rozumieć lepiej system wartości obecny w naszej kulturze, a jednocześnie korelować treści z języka polskiego z wiedzą, którą przyswajają na lekcjach biblijnych i religii. Osiągnięcie tych celów postuluje także bliską współpracę pomiędzy katechetą, nauczycielem biblijnym oraz polonistą. Katecheta powinien zapoznać się z programem języka polskiego realizowanym w szkole, a polonista odwoływać się do wiedzy korelującej z danym blokiem programowym z katechezy. Taka współpraca przyczynić się może do rozbudzenia ciekawości poznawczej młodzieży, tworząc motywację do dalszego poznawania Boga i Jego Słowa, a także kształtować będzie pożądane postawy chrześcijańskie.

W bloku przedmiotów humanistycznych, szczególnie w programach nauczania języka polskiego oraz edukacji wczesnoszkolnej, obok odwołań do treści biblijnych znajdują się też kwestie związane z

kręgu tematycznym: „Człowiek, jego radości i smutki” przewiduje się omówienie uczuć człowieka. Zwraca się tu uwagę na miłość, szczęście, smutek, nadzieję i obojętność. Dla ukazania tego autorki proponują wiele utworów. W tym miejscu także został zaproponowany *Hymn o miłości* św. Pawła. W kolejnym dziale tematycznym: „Człowiek i świat” autorka pragnie zachęcić młodzież do odkrycia, że *Księga Rodzaju* była inspiracją dla wielu artystów, pisarzy i poetów. W następnym bloku: „Wędrowki po świecie” przewiduje się zapoznanie z tematem narodzenia Pana Jezusa w Betlejem. Ma to być okazją do zapoznania się z fragmentem opisu narodzenia Jezusa oraz pokazania, jak wiele dzieł literatury polskiej czerpało inspirację z tego opisu. powołując się na fragmenty tekstu a. Świderkówny *rozmony o biblii*, przedstawia się, czym jest biblia i historię jej powstawania.

Zob. K. Skoczylas, *biblia na lekcjach języka polskiego w gimnazjum a katecheza* <http://www.google.pl/#hl=pl&tbo=d&output=search&sclient=psyab&Q=TREŚCI+biblijne+w+programie+nauczania+języka+polskiego&oq.pdf> z dn.14.01.2013.

tematyką czarów, wróżb, świata magii. Zajmują one znaczące miejsce szczególnie w opowiadaniach zamieszczonych w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej czy lekturach szkolnych. W wielu szkołach chrześcijańskich nauczyciele zanim zdecydują się na realizację programu nauczania z wyborem podręczników szkolnych, dokonują dogłębnej analizy pod kątem przywołanych wyżej treści, o czym już wcześniej wspomiano.

Podkreśla się w tym miejscu, że placówka chrześcijańska winna w spójności z domem rodzinnym wprowadzać odpowiednie wartości i kształtować charakter wychowanka, wybierać zabawy (w przedszkolu), lektury (w szkole), które ukierunkowują ku tym, które wprowadzą do życia dziecka radość, pokój, otwartość na drugiego człowieka, nauczą relacji przyjaźni, wrażliwości i dzielenia się z innymi.

Integracja edukacji szkolnej z przesłaniem biblijnym nie kończy się tylko na tym wyróżniającym specyfikę chrześcijańskiego kształcenia motywie. Każda lekcja łączy w sobie składniki wybranych systematycznych treści z programu nauczania szkolnego z ważną prawdą, wersetem lub przesłaniem biblijnym. Poprzez takie formy kształcenia edukatorzy chrześcijańscy dążą do tego, aby uczniowie mogli zdobywać szersze wyjaśnienie rzeczywistości i naturalne odnalezienie inspiracji biblijnych lub innych nawiązujących do światopoglądu chrześcijańskiego, a także, aby kształtowali swój charakter zgodnie z wartościami chrześcijańskimi i Bożym Słowem.

Metodycy w zakresie edukacji chrześcijańskiej zrzeszeni w ACSI podkreślają, że biblijne motywy winne być wplecione w tok nauczania, a nauczyciel ma szukać sposobu, aby przekazać w toku lekcji jak najwięcej treści o Bożym stworzeniu i porządku świata²⁰. Co warto podkreślić, te odwołania nie ograniczają się tylko do przedmiotów z bloku humanistycznego, ale w równej mierze do matematyczno-przyrodniczych.

Poniżej podane zostaną przykłady zastosowania przesłania

²⁰ Z materiałów konferencyjnych dla dyrektorów szkół zrzeszonych w ACSI. Budapeszt 2009.

chrześcijańskiego ujmowanego w scenariuszach zajęć do kilku tematów w wybranym module programowym edukacji wczesnoszkolnej, a następnie do kilku zagadnień z różnych przedmiotów w kształceniu uczniów starszych (pełne scenariusze lekcji oprócz przesłania chrześcijańskiego zawierają odwołania biblijne i światopoglądowe w poszczególnych jej ogniwach).

Przykład 1: Blok tematyczny - Moja miejscowość²¹

Temat: Mam swoje miejsce

Przesłanie chrześcijańskie: Bóg ma plan dotyczący naszego miejsca zamieszkania i naszej roli w tym miejscu.

Temat: Wehikuł czasu

Przesłanie chrześcijańskie: Wszystko ma swój czas. Bóg daje nam mądrość, w jaki sposób korzystać z wiedzy i doświadczeń minionych pokoleń.

Przykład 2: Edukacja wczesnoszkolna

Temat: Figle, psoty i chichoty. Liczby parzyste i nieparzyste, obliczanie sum w zadaniach różnych²²

Przesłanie chrześcijańskie:

- Pan Bóg jest bardzo dokładnym matematykiem. On policzył wszystkie włosy na naszej głowie. Stworzył nas na swój obraz i podobieństwo.
- On chciałby, abyśmy doskonalili się w dokładnym obliczaniu, po to, aby mądrze zarządzać tym, co nam powierzył. Chciałby, abyśmy cieszyli się z naszej pracy.

Przykład 3: Zajęcia plastyczne w edukacji wczesnoszkolnej

Temat: Martwa natura ze szklanymi butelkami²³

Przesłanie chrześcijańskie:

- Szkło jest przezroczyste – światło może przez nie przenikać – tak samo Bóg chce, byśmy byli przed Nim przezroczyści, nie

²¹ Program nauczania zintegrowanego dla klasy II: „Ja, Ty – My. Poznaję świat i wyobrażam siebie”. Wydawnictwo: Didasko. Program opracowany do podstawy programowej kształcenia ogólnego sprzed reformy programowej 2008.

²² Na podstawie scenariusza lekcji edukacji wczesnoszkolnej.

²³ Na podstawie scenariusza lekcji plastyki.

kryjąc niczego, wyznawali swoje grzechy i nie obawiali się Jego spojrzenia.

- Werset: *Jeśli mówimy, że grzechu nie mamy, sami siebie zwodzimy i prawdy w nas nie ma. Jeśli wyznajemy grzechy swoje, wierny jest Bóg i sprawiedliwy i odpuści nam grzechy, i oczyści nas od wszelkiej nieprawości* (1J 1,9).
- Bóg jest światłością, zna każdego z nas i wie o nas wszystko.

Przykład 4: Matematyka w klasie IV szkoły podstawowej

Temat: Opis prostopadłościanu²⁴

Przesłanie chrześcijańskie:

- Jedność i różnorodność można dostrzec w trzech wymiarach (długość, szerokość i wysokość) prostopadłościanu oraz w jego trzech wymiarach (powierzchnia, krawędzie i kąty).
- Bóg objawił Siebie jako Boga w Trójcy – Trzy Osoby w Jednym.

Przykład 5: Język polski w klasie VI szkoły podstawowej

Temat: Czym jest ojczyzna?

Przesłanie chrześcijańskie: Jezus daje początek nowej duchowej ojczyzny w niebie.

Przykład 6: Historia w klasie I gimnazjum²⁵

Temat: Podboje Aleksandra Macedońskiego

Przesłanie chrześcijańskie: Boży naród odnosi zwycięstwo wtedy, kiedy działa w jedności oraz jest podporządkowany swojemu Dowódcy (Bogu).

Werset biblijny: *Albowiem jak ciało jest jedno, a członków ma wiele, ale wszystkie członki ciała, chociaż ich jest wiele, tworzą jedno ciało, tak i Chrystus* (1 Kor 12,12).

Przykład 7: Chemia w klasie I gimnazjum

Dział programowy: Budowa atomu a układ okresowy pierwiastków chemicznych

Temat: Podsumowanie i powtórzenie działu do sprawdzianu

²⁴ Na podstawie scenariusza lekcji matematyki.

²⁵ Na podstawie scenariusza lekcji nauczyciela historii.

Przesłanie chrześcijańskie:

- Zauważamy celowość, piękno i porządek w Bożej kreacji od atomu, aż po złożone struktury.
- Bóg jest uporządkowany i działa w sposób celowy.

Wyróżnikiem placówek edukacji chrześcijańskiej są także celebrowane uroczystości święta biblijne, a także włączanie celów edukacji chrześcijańskiej do innych wydarzeń o charakterze patriotycznym. W centrum wielu projektowanych działań stoi osoba Jezusa Chrystusa²⁶.

Reasumując, edukacja chrześcijańska w polskim systemie kształcenia szkolnego prowadzona jest w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego. Nauczyciele zobowiązani są do realizacji programów w oparciu o ministerialne wyznaczniki programowe, ale korzystając z programów dostępnych na rynku wydawniczym mają możliwość dokonywania innowacji pedagogicznych lub też opracowywać autorskie programy nauczania. W wiele działań dydaktycznych i wychowawczych włączane są chrześcijańskie motywy światopoglądowe, ukierunkowane wartości i wyznaczane postawy w oparciu o biblijne wskazania.

Wyróżniki organizacyjne w chrześcijańskich placówkach na podstawie Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie

Każdy dzień w wielu szkołach chrześcijańskich rozpoczyna się wspólną modlitwą uczniów i nauczycieli. W szkołach „Samuel” czas ten nazywany jest: „8 minut z najlepszym Przyjacielem”, poświęcony jest on indywidualnemu czytaniu Słowa Bożego (według ustalonego na dany tydzień planu) oraz modlitwie.

²⁶ Za przykład może posłużyć celebrowanie w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum Samuel Święta Odzyskania Niepodległości. Wśród celów dla tego wydarzenia w szkole wymienia się:

Docenienie faktu, że Bóg panuje nad narodem i jego historią.

Wyrażanie wdzięczności Bogu za życie w wolnej Polsce po wielu latach niewoli.

Modlitwa o rząd i dobrobyt narodu.

Dydaktyczna i wychowawcza organizacja pracy szkoły budowana jest na realizacji obowiązkowych i dodatkowych przedmiotów szkolnych uwzględnianych w ramowych planach nauczania.

Szkoły chrześcijańskie w ramach godzin do dyspozycji dyrektora (ujętych w części przedmiotów obowiązkowych) wprowadzają przedmiot, który nosi nazwę: godzina biblijna, realizowana w formie nabożeństwa dla uczniów na poszczególnych etapach kształcenia (w klasach edukacji wczesnoszkolnej; w klasach IV-VI szkoły podstawowej i klasach gimnazjalnych)²⁷. Status tego przedmiotu określony jest w podstawowym dokumencie szkoły, którym jest Statut. W Statutach Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Samuel oraz Chrześcijańskiego Gimnazjum Samuel zaznaczono, że w ramowym planie nauczania godzina biblijna jest wpisana jako obowiązkowa dla wszystkich uczniów. Ze względu na specyficzny charakter przedmiotu, nie podlega on ocenianiu²⁸.

Dla uczniów kształcenia wczesnoszkolnego wprowadzony jest także dodatkowy przedmiot: opowieści misyjne, w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Głównym celem jego realizacji jest uwrażliwienie dzieci na temat misji i wskazanie, że serce ich Ojca w niebie jest otwarte na działanie, a Jego pragnieniem jest zbawienie ludzi z narodów i plemion pochodzących z całego świata. W program opowieści misyjnych wplecione są historie tych, którzy wyruszyli na pionierskie misje i zmierzali się z niebezpieczeństwami i trudnościami ufając Bogu. Opowiadane historie zaspokajają typowy w tym wieku rosnący głód przygody, jak też pokazują wartościowych bohaterów i bohaterki, będące wzorcami osobowymi dla chłopców i dziewczynek szukających swojej ścieżki w życiu.

²⁷ Spotkaniu zawsze przewodzi jeden albo dwoje nauczycieli lub liderów. W Chrześcijańskim Gimnazjum Samuel w Warszawie na początku spotkania prowadzone jest uwielbienie z udziałem grupy muzycznej, której członkami są sami uczniowie oraz nauczyciel - lider muzyczny z tej placówki. Muzycy posiadają już podstawowe przygotowanie muzyczne, są najczęściej uczniami bądź absolwentami szkoły muzycznej Missio Musica, mieszczącej się w tym samym budynku szkolnym. Prowadzą oni pozostałe dzieci i młodzież w modlitwie i oddaniu Bogu chwały. Na spotkania zapraszani są często goście: misjonarze, ewangelicści, kaznodzieje, duszpasterze i inni.

²⁸ §12, pkt 2. Statutu Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Samuel.

Tak jak w szkołach publicznych, tak i w chrześcijańskich organizowanych są lekcje religii (w tym przypadku katolickiej i protestanckiej) na życzenie rodziców/opiekunów prawnych²⁹.

Spośród wielu zajęć dodatkowych ujętych w ramowych planach nauczania warto wymienić działalność organizacji Royal Rangers. Program Royal Rangers zawiera elementy harcerstwa opartego na filozofii chrześcijańskiej i jest dostosowany do pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną. Tytułem przybliżenia organizacji, kilka słów o idei. Słowo „Royal” oznacza należący do Króla. Pojęcie „Ranger” oznacza służenie w posłuszeństwie wyższemu autorytetowi z własnej nieprzymuszonej woli. Dla młodych ludzi oznaczać to będzie należeć do Króla Jezusa i być poddanym jego przywództwu, a także wzięcie udziału w ekscytującej wyprawie pełnej działania, przygód i doświadczeń.

Podstawową formą działalności są zbiórki, czyli spotkania członków w celu wspólnego przeżycia harcerskiej przygody. Podczas zajęć uczą się oni przestrzegania Prawa Royal Rangers. Szczególnymi cechami wyróżniającymi Royal Ranger jest:

Gotowy - gotowy psychicznie, fizycznie i duchowo;

Czysty - czysty ciałem, w myślach i mowie;

Uczciwy - kłamie, nie oszukuje, nie kradnie;

Dzielny - odważny w obliczu niebezpieczeństwa, krytyki i groźby;

Wierny - lojalny wobec Kościoła, rodziny, szczepu, przyjaciół;

Uprzejmy - miły, grzeczny, troskliwy;

Posłuszny - posłuszny rodzicom, liderom, przełożonym;

Duchowy - modli się, czyta Biblię, głosi Ewangelię.

Służba Royal Rangers podkreśla potrójny cel (w analogii do potrójnego sznura, który nigdy się nie zerwie), który brzmi:

- Przeprowadzić młodych ludzi do Chrystusa;
- Nauczyć ich trwania w bliskiej relacji z Nim;
- Przygotować ich do służby dla Boga pod przywództwem Chrystusa.

²⁹ Dotyczy uczniów do 18. roku życia.

Program RR oferuje ciągły rozwój we wszystkich dziedzinach życia: intelektualnym, społecznym, fizycznym i duchowym. Dzieci uczą się efektywnego wykorzystywania talentów, a także poczucia odpowiedzialności i troski o innych. W Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej Samuel przyjęto zróżnicowane formy pracy RR: zajęcia stacjonarne w rodzaju zbiórek, wypady jednodniowe w terenie, wyjazdy weekendowe, obozy letnie i zimowe, akcje sportowo-skautowe (często organizowane dla wszystkich nauczycieli w szkole oraz rodziców w ramach „Skautowskich Dni Integracyjnych”) oraz obozy międzynarodowe.

Cele organizacji z dążeniem do wypełniania swojego zadania poprzez doprowadzenie dzieci do dojrzałości we wszystkich czterech sferach życia są spójne z całościową ideą edukacji chrześcijańskiej.

Wymienione formy organizacyjne specyficzne dla edukacji chrześcijańskiej w Polsce nie zamykają rejestru, przybliżają jedynie swoistość kształcenia.

Wyniki kształcenia szkolnego odzwierciedleniem właściwie obranego kierunku w procesie edukacji chrześcijańskiej

Podniesienie rangi wychowania zgodnie ze światopoglądem chrześcijańskim oraz wdrażanymi normami i wartościami ogólnospołecznymi nie umniejsza funkcji dydaktycznej szkoły. Z uwagi na fakt, iż szkoły chrześcijańskie, jako placówki niepubliczne charakteryzują się małą liczebnością uczniów w klasach, brakiem poważniejszych problemów wychowawczych, a także zważywszy na styl prowadzenia lekcji, z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania, uczniowie prezentują własne zaangażowanie intelektualne, skutkujące bardzo wysokimi wynikami kształcenia potwierdzonymi testami zewnętrznymi, a także osiągnięciami uczniów w liczących się konkursach i olimpiadach.

Za przykład niech posłużą wyniki sprawdzianu szóstoklasisty uczniów Chrześcijańskiej Szkoły Podstawowej Samuel w Warszawie

(Tabela 5.1) oraz egzaminów gimnazjalnych uczniów Chrześcijańskiego Gimnazjum Samuel (Tabela 5.2).

Wyniki testów z poszczególnych bloków przedmiotowych (humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego oraz z języka obcego) zaprezentowały wysokie umiejętności uczniów, pomimo, że do klasy (podobnie jak w szkole podstawowej) w około 40% uczęszczali uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym obcokrajowcy).

Godnym podkreślenia jest poziom umiejętności językowych absolwentów Chrześcijańskiego Gimnazjum Samuel. Zważywszy na zwiększoną liczbę realizowanych godzin z języka angielskiego we wszystkich klasach, zarówno szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, oraz wzorcowo prowadzone zajęcia, uczniowie kończący gimnazjum zdają egzamin z tego języka na rozszerzonym poziomie z najwyższymi notami. Warty zaakcentowania jest fakt, że w 2012 roku na dziewięciu uczniach zdających egzamin z języka angielskiego na poziomie podstawowych troje napisało na 100%, a kolejne troje: 98%; 95% i 93%. Na poziomie rozszerzonym z tego języka jeden uczeń osiągnął 100% umiejętności, a kolejnych czworo powyżej 90%: dwoje 98% oraz dwoje 95%. Tak wysokie umiejętności językowe pozwalają uczniom na swobodne posługiwanie się językiem obcym i jednocześnie umożliwiają kontynuację kształcenia językowego w rozszerzonym zakresie na wyższych szczeblach edukacji.

W roku szkolnym 2012/2013 kilkoro uczniów wymienionych szkół chrześcijańskich zostało finalistami konkursów kuratorskich, a jeden laureatem matematycznego konkursu kuratorskiego dla szkół podstawowych województwa mazowieckiego.

Wyniki kształcenia szkolnego potwierdzone testami zewnętrznymi, osiągnięciami w prestiżowych konkursach, to często przepustka do wymarzonej szkoły wyższego szczebla, dlatego zależy na nich zarówno uczniom, jak i rodzicom dzieci. Znalezienie szkoły, która zabezpiecza potrzeby duchowe, emocjonalne, społeczne, a także intelektualne na najwyższym poziomie nie jest łatwym zadaniem. Szkoły

chrześcijańskie wychodzą naprzeciw poszukiwaniom przez rodziców lepszej jakości edukacji dla swoich dzieci – edukacji z wartościami.

Średnie wyniki uczniów szkoły Samuel	Średnia ocen dla kraju	Średnia ocen dla Mazowsza	Średnia ocen dla miasta Warszawy	Najwyższy wynik w dzielnicach Warszawy: Ursynów	Wyniki szkoły Samuel w skali staninowej
31,11	25,27	25,96	29,13	31,07	Poziom najwyższy

Tabela 5.1. Średnie wyniki sprawdzianu szóstoklasisty.

Średnie wyniki procentowe egzaminu gimnazjalnego. Rok 2012					
Część	Zakres	Szkoła Samuel	Kraj	Woj. mazowieckie	Szkoła Samuel w skali staninowej
Część humanistyczna	Język polski	74,9%	65%	66,89%	8 – w skali 1-9
	Historia i WOS	80,3%	61%	62,73%	9 - najwyższa
Część matematyczno-przyrodnicza	Matematyka	78,4%	47%	50,45%	9- najwyższa
	Przedmioty przyrodnicze	68,3%	50%	51,83%	9- najwyższa
Język obcy	Język angielski podstawowy	86,2%	63%	65,55%	Nie podano
	Język angielski rozszerzony	81,7%	46%	48,14%	Nie podano

Tabela 5.2. Średnie wyniki procentowe egzaminu gimnazjalnego.

Podsumowanie

Edukacja chrześcijańska w Polsce budzi obecnie żywe zainteresowanie rodziców i pedagogów z różnych wyznań chrześcijańskich, często z uwagi na poszukiwanie szkoły, w której wdrażane są w toku kształcenia szkolnego pożądane wartości, postawy i wzorce osobowe, ale także ze względu na implementowany chrześcijański światopogląd. Wielu rodziców zabiega o to, aby szkoła mogła służyć rodzinie, wspomagać ich w rozwijaniu charakteru dzieci i umacnianiu ich wiary.

Dodatkowo bogata jakość oferty edukacyjnej, której uwierzytelnieniem są wymierne efekty kształcenia w postaci bardzo wysokich umiejętności uczniów potwierdzonych wynikami w testach zewnętrznych, konkursach i olimpiadach, a także pochlebne opinie rodziców o szkole oraz postawy moralne i aktywność społeczna młodzieży są wymiernym świadectwem zasadności chrześcijańskiej edukacji prowadzonej w szkołach zrzeszonych w ACSI.

Literatura:

- Bagrowicz J., *Towarzyszyć w zrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, w: „Katecheta” 2006 nr 10. Recenzje.
- Bednarz E., *Edukacja chrześcijańska w Polsce, Szkoły zrzeszone w ACSI*. Wydawnictwo SEI, Warszawa 2013 /książka złożona do druku/.
- Chrobak S., Personalistyczny wymiar pedagogii Jana Pawła II, w: F. Adamski, *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Downs P.G., *Nauczanie i duchowy wzrost. Wprowadzenie do edukacji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo ACSI, Lublin 1997.
- Komeński J.A., *John Amos Comenius on Education: Classics In Education No 33*, Teachers College Press, New York 1967.
- Koźmian D., *Chrześcijańska myśl wychowawcza F. W. Foerstera i jej recepcja w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996.
- Skoczylas K., *Biblia na lekcjach języka polskiego w gimnazjum a katecheza* <http://www.google.pl/#hl=pl&tbo=d&output=search&sclient=psyab&q=treści+biblijne+w+programie+nauczania+języka+polskiego&oq.pdf> z dn.14.01.2013.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993.
- Walesa Cz., *Kształtowanie się religijności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, w: J. Stala, *Katechizować dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004.
-

Specifics of Christian schools in Poland, associated with ACSI

The specifics of Christian education, outlined in this publication, is based on the functioning of Christian institutions in Poland, associated with the international organization called 'Association of Christian Schools International', run by Evangelical and Catholic milieus, united with ecumenical cohesion. The distinguishing mark of Christian schools is the incorporation of biblical truths into their curricula, a specific course of pedagogical activities and also innovations in the scope of the organization of planning of the didactic process in the school.

The aim of the article was to acquaint the readers with the ideological, organizational, and didactic-educational specifics of Christian schooling in Poland, which reflect its system. This work is a synthesis of the author's wider research study in the scope of Christian education in Poland, based on the available literature and her own theoretical-empiric research, conducted in institutions subordinate to this form of education. Particular examples explaining the specifics of this type of education were taken from the schooling practice in Chrześcijańska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Samuel (Samuel Christian Elementary and Junior High School) in Warsaw.

STUDIA Z BADAŃ

Teresa Zubrzycka-Maciąg

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

Skuteczność warsztatu antystresowego dla nauczycieli

Wprowadzenie

Stres nauczycielski jest powszechnie rozumiany jako „doświadczanie przez pedagogów negatywnych i nieprzyjemnych emocji w związku z różnymi aspektami wykonywanej przez nich pracy”¹.

Wyniki dotychczasowych badań nad stresem polskich nauczycieli wskazują, że zjawisko to dotyka wielu pracowników tej profesji². Badania pokazują ponadto, że nauczyciele często podejmują nieprzystosowane strategie radzenia sobie ze stresem³, co sprawia, że pomimo starań nie są w stanie uwolnić się od jego obciążającego działania. Przewlekły stres, którego nauczyciel nie jest w stanie przezwyciężyć, niesie ze sobą wiele negatywnych następstw zarówno w płaszczyźnie osobistej, jak i zawodowej i uznawany jest za jedną z najbardziej znaczących przyczyn wypalenia zawodowego.

¹ J. Pyżalski, *Co stresuje nauczycieli*, w: „Remedium” 2008 nr 7-8, s. 6.

² zob. S. Tucholska, *Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy*, w: „Psychologia Wychowawcza” 1999 nr 42 (3); T. Zubrzycka-Maciąg, *Źródła stresu w pracy nauczycieli różnych typów szkół*, w: „Studium Vilnense A” 2012 vol. 9.

³ zob. M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006; M. Kocór, *Nauczyciel i szkoła a syndrom wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo „Mitel”, Rzeszów 2010; N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2006.

Oceniając kondycję psychofizyczną polskich nauczycieli Stanisława Tucholska⁴ zwraca uwagę na fakt wciąż rosnących wskaźników w zakresie stresu i wypalenia zawodowego tej grupy pracowników.

Mając na uwadze skalę zjawiska stresu nauczycielskiego i jego skutki zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym konieczne wydaje się podejmowanie profesjonalnych działań na rzecz niwelowania stresu zawodowego u nauczycieli i tym samym poprawy ich psychofizycznego funkcjonowania w roli zawodowej.

Działania interwencyjne na rzecz przeciwdziałania stresowi nauczycielskiemu powinny być prowadzone zarówno na poziomie szkoły jako organizacji, jak też odnosić się do osoby nauczyciela.

Niestety, pomimo wysokiej stresogenności środowiska pracy nauczycieli, w polskich szkołach nie podejmuje się żadnych znaczących działań, służących przeciwdziałaniu stresowi nauczycielskiemu.

Wychodząc naprzeciw apelom badaczy zjawiska stresu nauczycielskiego oraz oczekiwaniom samych pedagogów opracowałam warsztat antystresowy dla nauczycieli. W celu weryfikacji skuteczności warsztatu przeprowadziłam wstępne badania, których wyniki zostały zaprezentowane w niniejszym artykule.

Teoretyczne założenia warsztatu antystresowego

Warsztat jako metoda wykorzystywana w procesie psychoedukacji pozwala na korzystanie z wiedzy i doświadczenia uczestników zajęć, umożliwia aktywizowanie wszystkich członków grupy oraz dzięki stosowanym technikom angażuje ich emocjonalnie i intelektualnie⁵. Efektywność warsztatu antystresowego uwarunkowana jest jednak kilkoma czynnikami.

Skuteczny program antystresowy powinien być długofalowy. Podejmowanie działań jednorazowych, zwłaszcza, kiedy są one na-

⁴ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

⁵ R. Poklek, *Skuteczność psychologicznego warsztatu antystresowego w profilaktyce syndromu wypalenia zawodowego funkcjonariuszy Służby Więziennej*, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz 2006.

stawione wyłącznie na przybliżenie wiedzy o stresie i wypaleniu zawodowym, najczęściej nie przynosi oczekiwanego efektu⁶.

Udział w zajęciach antystresowych powinien być dobrowolny. Wszelkie próby narzucania pomocy w tym zakresie mogą bowiem wywołać u nauczycieli lęk lub opór przed włączaniem się w programy antystresowe albo powodować, że będą oni włączali się w nie w sposób powierzchowny. Nauczyciele powinni być ponadto świadomi celów, jakie przyświecają podejmowanym działaniom i je akceptować. Ważne jest także to, aby wiedzieli, jakie korzyści z uczestnictwa w programie mogą odnieść zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej. Profesjonalnie prowadzone oddziaływania powinny również podlegać ewaluacji zarówno w zakresie efektów programu (np. poziomu stresu), jak też samego procesu wprowadzania zmian⁷.

Z badań wynika, że dla skuteczności warsztatów prewencyjnych wobec stresu oraz wypalenia zawodowego korzystne jest łączenie w nich trzech podejść: edukacji, treningu i ekspozycji⁸. Celem oddziaływań edukacyjnych jest wyposażenie uczestników w wiedzę teoretyczną na temat stresu. Zajęcia treningowe służyć mają modyfikacji struktur poznawczych, uczeniu umiejętności społecznych, asertywności, technik relaksacyjnych oraz zarządzania sobą w czasie. Ekspozycja zaś umożliwia uczestnikom doskonalenie zdobytych umiejętności radzenia sobie w sytuacji stresowej poprzez odgrywanie ról. Kluczowym elementem warunkującym efektywność warsztatu są nabyte przez uczestników umiejętności radzenia sobie ze stresem⁹.

Jednym z najlepszych sposobów niwelowania stresu nauczycielskiego jest wzmacnianie zasobów podmiotowych nauczycieli, które przyczyniają się do kształtowania ich poczucia skuteczności zawodo-

⁶ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

⁷ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz ...*, dz.cyt.

⁸ D.J. West, J.J. Horan, P.A. Games, *Component analysis of occupational stress inoculation applied to registered nurses in an acute care hospital setting*, in: „Journal of Consulting Psychology” 1984, 31.

⁹ W.B. Schaufeli, *Ocena skuteczności warsztatu radzenia sobie z wypaleniem dla pielęgniarek*, w: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

wej oraz umożliwią im efektywne wypełnianie zadań roli zawodowej¹⁰. Ważne jest jednak, aby podczas rozwijania zasobów osobistych nauczycieli uświadamiać im, że wysoki poziom zasobów osobistych może chronić ich przed doświadczaniem wysokiego nasilenia stresu zawodowego, ale też w pewnych sytuacjach może potęgować ten stres. Program warsztatu powinien być więc dostosowany do potrzeb nauczycieli, które wynikają ze specyfiki i charakteru ich pracy.

Zdaniem Heleny Sęk¹¹ wyposażenie nauczycieli w potrzebne zasoby i kompetencje umożliwiające im skuteczne radzenie sobie ze stresorami środowiska pracy powinno być przedmiotem dobrze zorganizowanych form stałego doskonalenia zawodowego.

Opis warsztatu

Celem warsztatu było niwelowanie stresu nauczycielskiego. Jego kluczowym elementem uczyniono rozwijanie zasobów osobistych nauczycieli w zakresie: poczucia koherencji, samooceny i asertywności oraz doskonalenie umiejętności radzenia sobie ze stresem poprzez przekształcanie dotychczasowych, nieefektywnych strategii radzenia sobie ze stresem w strategię efektywną, dopasowaną do rodzaju sytuacji stresowej.

Program warsztatu obejmował ponadto dostarczenie nauczycielom wiedzy na temat istoty stresu nauczycielskiego, jego uwarunkowań i skutków oraz działania służące modyfikowaniu nieracjonalnych przekonań i oczekiwań nauczycieli wobec pełnionej roli zawodowej, a także niwelowaniu fizjologicznych następstw stresu. Podczas zajęć wdrażano również nauczycieli do racjonalnego planowania zadań zawodowych, ustalenia hierarchii wartości i wyznaczenia ważności celów życiowych, dbania o higienę psychiczną poprzez wystrzeganie się zalegających negatywnych myśli, rozwijanie pozazawodowych zainteresowań, poszukiwanie źródeł gratyfikacji, przełamywania rutyny w pra-

¹⁰ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

¹¹ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe...*, dz.cyt.

cy oraz dostrzegania pozytywnych stron wykonywanego zawodu.

Technikami wykorzystywanymi podczas warsztatu były techniki stosowane w terapii poznawczej, terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach oraz terapii behawioralnej. Na zajęciach wykorzystano m.in.: elementy terapii racjonalno-emotywniej A. Ellisa (dyskusję), elementy terapii poznawczej A.T. Becka (notowanie automatycznych myśli, polemikę z automatycznymi myślami), elementy metody autoinstrukcji oraz treningu zaszczipiania stresu D. Meichenbauma, technikę pytań o wyjątki, pytania skalujące oraz modelowanie, odgrywanie ról, wzmacnianie pozytywne i transferowanie. Dla zrealizowania celów warsztatu wykorzystano również: miniwykład o charakterze wykładu konwersatoryjnego, dyskusję uczestniczącą, techniki relaksacyjne oraz wizualizację¹².

Warsztat obejmował 30 godzin dydaktycznych. Zajęcia odbywały się co dwa tygodnie, w grupach liczących od 12 do 16 osób. Udział w warsztacie był dobrowolny.

Charakterystyka uczestniczek warsztatu

Uczestnictwo w warsztacie zaproponowano nauczycielom kilkunastu szkół podstawowych i gimnazjów usytuowanych na terenie województwa lubelskiego. Do udziału w warsztacie zgłosiły się 72 nauczycielki. Spośród uczestniczek warsztatu blisko połowa (35 osób tj. 48,61%) miała od 31 do 45 lat. Nauczycielki najmłodsze wiekiem (do 31 roku życia) stanowiły 26,39% tej grupy (19 kobiet), zaś co czwarta z uczestniczek warsztatu miała więcej niż 45 lat (18 osób tj. 25%). Wśród uczestniczek warsztatu znalazły się kobiety o różnym stażu pracy. Najwięcej z nich (26 osób tj. 36,1%) legitymowało się

¹² zob. U. Jakubowska, *Podejście behawioralno-poznawcze*, w: L.Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998; P. De Jong, I. K. Berg, *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007; Ch.A. Padesky, D. Greenberger, *Umysł ponad nastrojem. Podręcznik terapeutyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004; T. Zubrzycka-Maciąg, *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

długim stażem pracy (od 16 do 25 lat). Nauczycielki z krótkim stażem pracy (do 5 lat) stanowiły 26,4% tej grupy (19 osób), kobiet pracujących w zawodzie od 6 do 15 lat było 15 (20,8%), zaś najmniej (12 kobiet tj. 16,7%) chętnych do rozwijania swoich umiejętności radzenia sobie ze stresem zawodowym było nauczycielek o bardzo długim stażu pracy (powyżej 25 lat). Największa grupa spośród uczestniczek warsztatu (31 kobiet tj. 43,1%) posiadała stopień zawodowy nauczyciela mianowanego, co czwarta nauczycielka (18 kobiet tj. 25%) legitymowała się stopniem nauczyciela kontraktowego, 16 kobiet (22,2%) miało stopień zawodowy nauczyciela dyplomowanego, a najmniej wśród uczestniczek warsztatu było nauczycielek w stopniu stażysty (7 kobiet tj. 9,7%). Największą grupę spośród uczestniczek warsztatu stanowiły nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej (34 osoby tj. 47,2%) oraz nauczycielki przedmiotów humanistycznych (26 osób tj. 36,1%). Pozostałe panie uczyły przedmiotów ścisłych (8 osób tj. 11,1%) lub artystycznych (4 kobiety tj. 5,6%). W szkołach podstawowych było zatrudnionych 46 kobiet (63,9%), zaś w gimnazjach 26 (36,1%). W szkołach wiejskich pracowało 50 osób (69,4%), zaś 22 panie (30,6%) zatrudnione były w szkołach znajdujących się na terenie miast.

Ocena efektywności warsztatu

Ocenę skuteczności warsztatu antystresowego umożliwiło porównanie wartości wyników średnich uzyskanych przez uczestniczki zajęć przed rozpoczęciem warsztatu oraz po jego zakończeniu w zakresie ich zasobów osobistych: poczucia koherencji, samooceny, asertywności i stylów radzenia sobie ze stresem oraz poziomu stresu zawodowego. Dodatkowo po zakończeniu zajęć poproszono nauczycielki o wyrażenie opinii na temat osobistych korzyści wynikających z uczestnictwa w warsztacie oraz dokonanie oceny zajęć pod kątem ich przydatności w walce ze stresem nauczycielskim.

W celu określenia poziomu istotności różnic pomiędzy wynikami

z pierwszego i drugiego pomiaru badanych nauczycielek stosowano test „t^o” dla prób zależnych. W przypadku braku spełnienia warunku normalności rozkładu analizowanych zmiennych korzystano z nieparametrycznego testu kolejności par Wilcoxon.

W tabeli 4.1. zawarte zostały wyniki badań uczestniczek warsztatu dotyczące wymiarów poczucia koherencji tj. poczucia zrozumiałości, poczucia zaradności i poczucia sensowności.

Tabela 4.1.

Uzyskane wyniki badań informują, że w stosunku do pomiaru początkowego, w pomiarze końcowym nastąpił istotny wzrost poczucia zrozumiałości ($p < 0,005$), poczucia zaradności ($p < 0,001$) i poczucia sensowności ($p < 0,001$) uczestniczek warsztatów. Wyniki te sugerują, że udział w zajęciach mógł przyczynić się do wzrostu: racjonalnej oceny rzeczywistości, przekonania o posiadaniu zasobów umożliwiających radzenie sobie z wymaganiami życia oraz poczucia sensowności podejmowanych zadań.

W tabeli 4.2. przedstawiono wyniki badań uczestniczek warsztatu nad ich samooceną w zakresie cech intelektualnych i cech dotyczących funkcjonowania społecznego oraz w zakresie samooceny ogólnej.

Tabela 4.2.

Analiza wyników zamieszczonych w tabeli 80 wskazuje na istotne statystycznie różnice pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez nauczycielki w badaniach początkowych i końcowych we wszystkich wymiarach samooceny.

Szczegółowa analiza uzyskanych rezultatów badań wskazuje, że po zakończeniu warsztatu u badanych nauczycielek nastąpił istotny wzrost poziomu samooceny w zakresie cech intelektualnych ($p < 0,001$), samooceny odnoszącej się do zachowań społecznych ($p < 0,005$) (wyższa wartość wyników SI i SP oznacza niższą samoocenę) oraz samooceny ogólnej ($p < 0,001$). Oznacza to, że po zajęciach warsztatowych nauczycielki postrzegały się m.in. zarówno jako bardziej aktywne, zdolne, twórcze i pomysłowe, jak też jako bardziej

śmiało, otwarte, zaradne i odważne. Wyżej też oceniały ogólną wartość własnej osoby.

Wyniki badań dotyczące asertywności uczestniczek warsztatu zamieszczono w tabeli 4.3.

Tabela 4.3.

Porównanie wyników badań początkowych i końcowych w zakresie analizowanej zmiennej wskazuje na statystycznie istotny wzrost asertywności ($p < 0,005$) u nauczycielek uczestniczących w warsztacie. Uzyskane wyniki pozwalają zatem sądzić, że udział w prowadzonym podczas warsztatu treningu asertywności mógł przyczynić się do podniesienia wiedzy i umiejętności z zakresu asertywności oraz emocjonalnej gotowości do jej przejawiania.

W tabeli 4.4. zostały zamieszczone wyniki badanych nauczycielek dotyczące stylów radzenia sobie ze stresem.

Tabela 4.4.

Porównując średnie wyniki uzyskane przez nauczycielki w badaniu początkowym i końcowym można zauważyć, że po zakończeniu warsztatu wzrosła u nich tendencja do przejawiania w sytuacji stresowej stylu skoncentrowanego na zadaniu oraz dwóch stylów unikowych, polegających na angażowaniu się w czynności zastępcze i na poszukiwaniu kontaktów towarzyskich. Obniżeniu uległa natomiast skłonność nauczycielek do koncentrowania się podczas doświadczania stresu na przeżywanych emocjach. Istotną statystycznie różnicę pomiędzy średnimi wynikami w obu pomiarach uzyskano jednak tylko w przypadku stylu skoncentrowanego na emocjach. Oznacza to, że po zakończeniu warsztatu badane kobiety, doświadczając stresu, istotnie rzadziej koncentrowały się na swych negatywnych odczuciach. Można zatem przypuszczać, że udział w warsztacie antystresowym mógł przyczynić się do modyfikacji preferowanych przez nauczycielki stylów radzenia sobie ze stresem. W sytuacji stresowej rzadziej skupiały one uwagę na sobie i przeżywanych emocjach, częściej natomiast dą-

żyły do rozwiązania zaistniałego problemu lub, kiedy nie miały wpływu na sytuację, starały się wystrzegać myślenia o niej oraz jej przeżywania.

W tabeli 4.5. zawarte zostały wyniki badań dotyczące stresu zawodowego uczestniczek warsztatu.

Tabela 4.5.

Porównanie średnich wyników badanych nauczycielek, otrzymanych w pomiarze początkowym i końcowym w zakresie sześciu aspektów stresu zawodowego oraz jego ogólnego wskaźnika wskazuje na występowanie istotnych różnic między nimi.

Otrzymane rezultaty badań uwidaczniają, że w stosunku do badań początkowych, w badaniach końcowych nastąpiło znaczące obniżenie stresu zarówno we wszystkich jego aspektach, jak też w wyniku ogólnym. Największe różnice pomiędzy średnimi wynikami odnotowano w odniesieniu do takich aspektów stresu jak: brak gratyfikacji za pracę zawodową ($p < 0,001$), doświadczanie trudności dydaktycznych ($p < 0,001$), trudne warunki pracy ($p < 0,001$), doświadczanie trudności wychowawczych ($p < 0,001$) oraz w ogólnym poziomie stresu ($p < 0,001$). Nieco mniejsze różnice, ale również istotne statystycznie zaznaczyły się w wynikach dotyczących stresorów: osamotnienie w działaniach zawodowych ($p < 0,005$) i wadliwe zarządzanie szkołą ($p < 0,05$). Odnotowane wyniki świadczą o tym, że po zakończeniu warsztatu, jego uczestniczki postrzegały potencjalne stresory środowiska pracy jako mniej zagrażające i obciążające. Uzyskane wyniki wydają się zatem wskazywać na znaczącą rolę warsztatu w niwelowaniu stresu nauczycielskiego.

Ocena warsztatu antystresowego obejmowała również na analizę jakościową materiału badawczego. Zebrane od nauczycielek opinie na temat subiektywnych korzyści, jakie uzyskały one dzięki uczestnictwu w zajęciach oraz przydatności warsztatu w przeciwdziałaniu stresowi zawodowemu nauczycieli wskazują, że spełnił on swoją rolę. Wszystkie uczestniczki podkreślały potrzebę prowadzenia tego typu zajęć dla

nauczycieli:

„Takie zajęcia są bardzo ważne i potrzebne. Wzmacniają samoocenę, uczą właściwej komunikacji, asertywności, sposobów walki ze stresem, relaksacji. Uważam, że każdy nauczyciel powinien odbyć takie szkolenie” (nauczycielka gimnazjum, 17 lat pracy w zawodzie).

„Warsztat oceniam bardzo wysoko, mimo początkowej niewiary w tego typu zajęcia” (nauczycielka gimnazjum, 23 lata pracy w zawodzie).

„Zajęcia są bardzo potrzebne, zarówno dla młodych nauczycieli, jak również tych z ponad 20-letnim stażem pracy” (nauczycielka szkoły podstawowej, 22 lata pracy w zawodzie).

Uczestniczki warsztatu wskazywały również na korzyści osobiste, jakie uzyskały dzięki uczestnictwu w zajęciach. Poniżej przedstawiono przykłady wypowiedzi nauczycielek na ten temat:

„Wzmocniłam w sobie poczucie, że dobrze wykonuję swoją pracę i mimo ponoszonych porażek nie poddaję się. Czuję większy spokój, kiedy powtarzam sobie, że mogę zmienić jedynie to, na co mam wpływ” (nauczycielka szkoły podstawowej, 21 lat pracy w zawodzie).

„Zajęcia pozwoliły mi poczuć się bezpiecznie w pracy. Łatwiej rozmawia mi się z innymi nauczycielami, rodzicami i dyrekcją. Nie czuję już lęku przed wywiadówkami. W naszym zawodzie takie zajęcia są bardzo potrzebne i bardzo się cieszę, że mogłam wziąć w nich udział” (nauczycielka szkoły podstawowej, 4 lata pracy w zawodzie).

„Po zajęciach zmienił się mój stosunek do siebie samej i do innych ludzi. Daję sobie i im szansę. Udaje mi się unikać konfliktów. Wiem, jak się nie wypalić” (nauczycielka gimnazjum, 8 lat pracy w zawodzie).

„Udział w warsztatach pozwolił mi inaczej spojrzeć na to, co robię. Inaczej postrzegam problemy i w inny sposób podchodzę do ich rozwiązywania” (nauczycielka szkoły podstawowej, 17 lat pracy w zawodzie).

„Po zajęciach zdecydowanie polepszyło się moje samopoczucie w pracy. Jestem bardziej pewna swojego postępowania i podejmowa-

nych decyzji. Łatwiej jest mi nawiązywać kontakty z rodzicami i prowadzić zebrania. Wiem, jak organizować sobie pracę i nie zadrećzać się sprawami, na które nie mam wpływu.” (nauczycielka szkoły podstawowej, 7 lat pracy w zawodzie).

„Zajęcia pokazały mi, jakich sytuacji unikać i jakich błędów nie popełniać, aby nie znaleźć się w sytuacji, która może prowadzić do wypalenia zawodowego” (nauczycielka szkoły podstawowej, 10 lat pracy w zawodzie).

„Te zajęcia bardzo mi pomogły. Załatwiłam zaległe sprawy, które nie dawały mi spokoju. Wiem, że sama wszystkiego nie zrobię. Nauczyłam się bardziej cieszyć, z tego, co udaje mi się osiągnąć i wypracować. Jestem silniejsza i bardziej pewna siebie” (nauczycielka szkoły podstawowej, 13 lat pracy w zawodzie).

„Zajęcia pomogły mi zrozumieć wiele rzeczy i do wielu spraw nabrać dystansu. Podniosła się moja samoocena, nauczyłam się asertywności. Otworzyłam się na koleżanki z pracy, zaczęłam myśleć pozytywnie i zdecydowanie lepiej się z tym czuję.” (nauczycielka szkoły podstawowej, 28 lat pracy w zawodzie).

„Warsztat pomógł mi w budowaniu zdrowego stosunku do pracy i swojej roli w niej. W naszej pracy tak łatwo zapomina się o sobie. Te zajęcia były dla mnie dużym wsparciem. Szkoda, że nie trwały dłużej.” (nauczycielka gimnazjum, 6 lat pracy w zawodzie).

Tabela 4.1. Wyniki badań dotyczące poczucia koherencji uczestniczek warsztatu (badanie początkowe i końcowe)

Zmienn	Badanie początkowe		Badanie końcowe		Istotność różnic	
	M	Sd	M	Sd	t°	p
PZR	45,04	7,88	47,05	9,09	-3,052	0,003
PZ	48,93	6,61	51,81	7,49	-4,668	0,000
PS	42,59	6,01	45,25	5,91	-4,417 ¹	0,000

¹ nieparametryczny test „z” - Wilcoxon

Tabela 4.2. Wyniki badań dotyczące samooceny uczestniczek warsztatu (badanie początkowe i końcowe)

Zmienna	Badanie początkowe		Badanie końcowe		Istotność różnic	
	M	Sd	M	Sd	t°	p
SI	17,76	9,09	15,00	7,74	3,423 ¹	0,000 ²
SP	30,45	14,39	25,91	13,42	2,919 ¹	0,003 ²
SO	6,37	1,35	7,19	1,10	-4,796 ¹	0,000 ²

¹ nieparametryczny test „z” - Wilcoxon

Tabela 4.3. Wyniki badań dotyczące asertywności uczestniczek warsztatu (badanie początkowe i końcowe)

Zmienna	Badanie początkowe		Badanie końcowe		Istotność różnic	
	M	Sd	M	Sd	t°	p
AS	64,79	8,08	67,77	8,00	-3,391	0,001*

Tabela 4.4. Wyniki badań dotyczące stylów radzenia sobie ze stresem uczestniczek warsztatu (badanie początkowe i końcowe)

Zmienna	Badanie początkowe		Badanie końcowe		Istotność różnic	
	M	Sd	M	Sd	t°	p
SSZ	59,01	6,78	59,75	7,57	-1,214	0,228
SSE	43,98	9,24	41,87	9,27	2,162	0,033 ²
ACZ	17,88	4,12	18,61	4,47	-1,290 ¹	0,196
PKT	17,80	3,21	18,05	3,44	-0,793	0,430

¹ nieparametryczny test „z” - Wilcoxon

Tabela 4.5. Wyniki badań dotyczące poziomu stresu zawodowego uczestniczek warsztatu (badanie początkowe i końcowe)

Zmiana	Badanie początkowe		Badanie końcowe		Istotność różnic	
	M	Sd	M	Sd	t°	p
S1	21,90	4,95	19,70	4,50	3,920	0,000*
S2	14,45	3,25	13,05	3,36	3,228	0,002*
S3	12,66	3,97	11,75	3,90	2,058	0,043*
S4	22,81	5,50	20,65	5,26	3,572	0,000*
S5	13,23	3,50	11,48	3,43	4,540	0,000*
S6	15,25	3,34	13,41	3,67	4,812	0,000*
OPS	100,33	20,92	90,06	21,33	4,214	0,000*

Podsumowanie

Otrzymane rezultaty badań ukazały, że po zakończeniu warsztatu u badanych nauczycielek wystąpił istotny wzrost poziomu zasobów osobistych: samooceny, asertywności i poczucia koherencji. Obniżeniu uległa natomiast skłonność nauczycielek do koncentrowania się podczas doświadczania stresu na przeżywanych emocjach. Odnotowano również istotne obniżenie poziomu stresu nauczycielskiego.

Uzyskane wyniki badań zarówno w zakresie analizy ilościowej, jak i jakościowej pozwalają przypuszczać, że udział nauczycielek w warsztacie antystresowym przyczynił się do podniesienia poziomu ich zasobów osobistych w zakresie poczucia koherencji, samooceny i asertywności, stosowania przez nie bardziej przystosowawczych strategii radzenia sobie ze stresem oraz obniżenia poziomu stresu zawodowego.

Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy. Dla pełnej oceny skuteczności warsztatu antystresowego warto byłoby w przyszłości sprawdzić, jaki jest jego długotrwały efekt. W tym celu należałoby dokonać kontrolnego pomiaru poziomu stresu oraz zasobów osobistych poczucia koherencji, samooceny, asertywności i stylu radzenia sobie ze stresem uczestniczek warsztatu np. po upływie kilku miesięcy. W celu rzetelnej oceny warsztatu ważne byłoby też potwierdzenie jego skuteczności w badaniach prowadzonych na reprezenta-

tywnej populacji nauczycieli, najlepiej z uwzględnieniem grup nauczycieli o różnym poziomie stresu. Dopiero po spełnieniu tych warunków zasadne będzie przedstawienie warsztatu antystresowego dla nauczycieli jako oferty metodycznej.

Literatura:

- De Jong P., Berg I. K. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzegorzewska M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jakubowska U. (1998). *Podjęcie behawioralno-poznawcze*. W: Grzesiuk L. (red.). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: PWN.
- Kocór M. (2010). *Nauczyciel i szkoła a syndrom wypalenia zawodowego*. Rzeszów: „Mittel”
- Ogińska-Bulik N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Padesky Ch.A., Greenberger D. (2004). *Umysł ponad nastrojem. Podręcznik terapeuty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Poklek R. (2006). *Skuteczność psychologicznego warsztatu antystresowego w profilaktyce syndromu wypalenia zawodowego funkcjonariuszy Służby Więziennej*. Kalisz Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej.
- Pyżalski J. (2008b). *Co stresuje nauczycieli*. „Remedium” 7-8 (185), s. 6-7.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schaufeli W.B. (2000). *Ocena skuteczności warsztatu radzenia sobie z wypaleniem dla pielęgniarek*. W: H. Sęk (red.). W: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk H. (2000). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tucholska S. (1999). *Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy*. „Psychologia Wychowawcza” 42, 3, 227-246.
- Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wyd. KUL.
- West D.J. Horan J.J. Games P.A. (1984). *Component analysis of occupational stress inoculation applied to registered nurses in an acute care hospital setting*. „Journal of Consulting Psychology” 31, 209-218.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2011). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Wydanie drugie, zmienione i rozszerzone. Lublin: UMCS.

Zubrzycka-Maciąg T. (2012). *Źródła stresu w pracy nauczycieli różnych typów szkół*. „Studium Vilmense A” 9, 183-186.

The Effectiveness of Anti-stress Workshops for Teachers

This article addresses the issue of overcoming stress experiences by teachers. Given the scale of the phenomenon and the individual and social consequences of experiencing occupational stress by teachers, an anti-stress workshop was carried out for this professional group, and, subsequently, subjected to verification. The aim of the workshop was to develop teachers' personal resources in areas such as: self-esteem, assertiveness, sense of coherence and techniques of coping with stress. The preliminary conclusions to be drawn from the pilot studies, which were made for quantitative and qualitative evaluation of the workshop, show that the workshop has contributed to raising the level of the teachers' self-esteem, assertiveness and sense of coherence, as well as to modifying their techniques of coping with stress in the so that they can be more efficient.

Wilhelm Schwendemann

Ewangelicka Szkoła Wyższa we Freiburgu

Die Berufsbiografie verantwortlich gestalten – Religion und Veränderungskompetenz aus religionspädagogischer Perspektive

„Die Berufsbiografie verantwortlich gestalten – Religion und Veränderungskompetenz aus religionspädagogischer Perspektive.“ Der Titel war mir so vorgegeben. Um für mich diesen Titel zu erschließen und um die Konturen dieses Beitrags besser fassen zu können, hab ich mich gefragt, was eigentlich das Gegenteil des ersten Teils dieses Titels wäre: Ausgehend von einem selbstverantworteten aktiven Tun des Jugendlichen, wäre das Gegenteil ein Nicht-Tun bzw. ein unverantwortlicher Umgang in der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Das bedeutet nach meinem Verständnis, dass man sich seiner selbst und der eigenen Schwächen und Stärken nicht bewusst ist, sich treiben lässt, orientierungslos ist, keine Motivation verspürt, sich zu einer Entscheidung, z.B. Berufswahl, durchzuringen und entsprechend zu handeln.

Jeder, der mit pubertierenden Jugendlichen umgeht, weiß, dass es aber solche Phasen in der Entwicklung eines jungen Menschen tatsächlich gibt und dass es manchmal geradezu Kennzeichen des frühen Jugendalters ist, sich nicht entscheiden zu wollen oder zu können oder alles dran zu setzen, in dieser Phase passiv zu verharren. Die Jugendsoziologie spricht in diesem Fall von einem Moratorium in der Phase des frühen Jugendalters, die zeitlich jedoch nicht genau festgelegt ist – sie kann sich bis in das frühe Erwachsenenalter erstrecken, womit im Allgemeinen ein Großteil der Schülerschaft an berufsbildenden Schu-

len umfasst wird. Wie es das Moratorium gibt, existiert auch die sogenannte Transitionsphase, in der Jugendliche schnell in einen anderen Entwicklungsabschnitt kommen wollen, in dem sie ökonomisch, habituell und sozial nach Unabhängigkeit streben und sich aus verschiedenen Abhängigkeiten zu Elternautoritäten loslösen. Wie bekannt, sind das sog. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, wie Robert Havighurst (1963; 1967) schon früh heraus gestellt hat und die Folgendes umfassen: Unter einer Entwicklungsaufgabe so Havighurst „versteht man jene kulturell und gesellschaftlich vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen, die an Personen einer bestimmten Altersgruppe gestellt werden. Sie definieren für jedes Individuum in bestimmten Lebenslagen objektiv vorgegebene Handlungsprobleme, denen es sich stellen muß. Sie fungieren auch als Bezugssysteme, innerhalb derer die personelle und soziale Identität entwickelt werden muß.“¹ Hurrelmann sieht in Entwicklungsaufgaben Aufgaben, die Jugendliche bewältigen müssen, indem sie sich personale, kognitive, soziale Kompetenzen und Qualifikationen anzueignen haben, die sie instand setzen, eine eigene soziale Rolle in der Gesellschaft zu entwickeln und sich eine eigenständige berufliche Existenz zu sichern; weiter sollen sie sich Kompetenzen im Bereich der sozialen Geschlechtsrolle mit dem Aufbau von Partnerbeziehungen und einer möglich Familiengründung erwerben; eigene moralische und ethisch reflektierte Handlungsmuster sollen entwickelt und die vielfältigen, auch medialen Angebote für eine eigenständige und auch lebensdienliche Entwicklung, genutzt werden.

Eine weitere Aufgabe besteht darin, die für ein gedeihliches Miteinander in der demokratischen Zivilgesellschaft notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Wesentlich in diesem Aneignungsprozess ist die jugendliche und adulte Identitätsentwicklung, die sich als ein permanenter Prozess der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Realitäten verstehen lässt. Je mehr Kompetenzen erworben sind und je

¹<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml>

mehr Handlungsspielräume sich dadurch eröffnen, desto größer sind die Chancen auf gelingende Identitätsarbeit der Jugendlichen. Gelingende Identität lässt sich als Moment des ausbalancierten Gleichgewichts in den Entwicklungsaufgaben eines Menschen beschreiben; Heiner Keupp und andere sprechen von einer Patchworkidentität: Keupp charakterisiert die Patchworkidentität (Keupp 2005) als Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen in einer postmodernen Zeit und stützt sich dabei auf den Soziologen Zygmunt Bauman(vgl. auch Bauman 1997; 2005;2007; 2011): „Nur noch in Restbeständen existieren Lebenswelten mit geschlossener weltanschaulich-religiöser Sinngebung, klaren Autoritätsverhältnissen und Pflichtkatalogen. Auf diesem Hintergrund verändern sich die Bilder, die für ein gelungenes Leben oder erfolgreiche Identitätsbildung herangezogen werden. Menschen hätten die festen Behausungen oder auch Gefängnisse verlassen: Sie seien „Vagabunden“, „Nomaden“ oder „Flaneure“ (so Bauman 1997).“ Identität als Prozess ist eine andauernde Erfahrung des „Sich-Selbst-Gleichseins“ (Hurrelmann & Quenzer 2012), also kein unveränderlicher Besitz, sondern Ausbildung eines Selbsterlebens in ständig neuen „Interpretations- und Aushandlungsprozessen“. Im personalen Selbstkonzept wird den Jugendlichen und den jungen Erwachsenen eine ständige Koordinierungsleistung abverlangt. Zusammengefasst umfasst also das Jugendalter und letztlich auch das frühe Erwachsenenalter folgende Entwicklungsaufgaben²: „Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen (vgl. Lehmkuhl & Schürmann 2008; Hurrelmann & Quenzel 2012); Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle; Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers; Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen; Vorbereitung auf Ehe und Familienleben; Vorbereitung auf eine berufliche Karriere; Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient - Entwick-

²<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml>

lung einer Ideologie; sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen.“ Der Übergang in das Erwachsenenalter ist dann mehr oder weniger gelungen, wenn die entsprechenden Entwicklungsaufgaben gelöst worden sind und Identität inmitten aller Krisen, Ambivalenzen, Konflikte ausgebildet ist. (vgl. Hurrelmann, Rosewitz & Wolf, 1985; auch Silbereisen 1986) Die sozialen Beziehungen zu Eltern, Herkunftsfamilie, Peers und anderen Agenturen ändern sich, einmal im intrapersonalen, (Dekovic; Noom & Meeus 1997), im interpersonellen, und im kulturell-sachlichen Bereich. Meine erste These in Bezug auf das Vortragsthema lautet: *Eine allgemeine sozialisationsbegleitende Aufgabe des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen besteht darin, Jugendliche und junge Erwachsene in der Ausbildung gelingender Identität und Subjektivität zu unterstützen. Aber: Der Religionsunterricht in der Beruflichen Schule hat kein eindeutiges Ziel mehr – vielmehr besteht eine Zieldifferenz. Gemeint ist damit, dass die Lernziele für jeden Schüler individuell sind. Zieldifferenz ist aber auch durch Beruflichen Religionsunterricht selbst vorgegeben, denn er hat verschiedene Aufgaben, die sich auch nicht zur Deckung bringen lassen. Einmal wäre die Sozialisationsbegleitung zu nennen und zum anderen müssen theologische Aussagen im BRU neu bedacht werden. Einfache Lösungen für die Alltagsprobleme der Schüler_innenschaft bestehen nicht mehr, d.h. grundsätzlich haben wir es mit einer Mehrebenenperspektive zu tun.*

Veränderungskompetenz

Auch die im zweiten Teil des Titels genannte *Veränderungskompetenz* ist aus dieser geschichteten Perspektive zu betrachten: Einmal geht es um theologische Inhalte, die aber mit den Alltagserfahrungen der Schüler_innenschaft in einer allgemein verständlichen Sprache verwoben sein müssen. Andererseits ist seitens der Lehrer_innenschaft Hilfe zu leisten, denn Ausbildungsinhalte verschiedener Berufsrichtungen, die heute noch in der Schule unterrichtet werden, können sich in naher Zeit verändern und auch die Anstellungsmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen können sich radikal ändern. Veränderungskompetenz ist also gefragt. Veränderungskompetenz beschreibt die erwor-

bene Fähigkeit des Schülers, mit Veränderungen so umgehen zu können, sich auf eine neue innere, äußere, soziale Situation so einlassen zu kann, dass er/sie der neuen Situation gerecht wird, eine damit vielleicht einher gehende Krise meistert und gleichzeitig die eigene Identität im Prozess nicht beschädigt, sondern sich jeweils neu zu konstituieren vermag. Diese Umschreibung des Begriffs *Veränderungskompetenz* orientiert sich an der Person des Schülers, der Schülerin und zielt hier auf den Aufbau eines stabilen Werte- und Normenkonzepts, angepasst an die einzelnen Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Wenn wir auf die andere Seite, nämlich die Wirtschaft, schauen, wird auch hier von Veränderungskompetenz gesprochen. Auf der Unternehmensseite von z.B. Wolfgang Schröder fand ich folgende Definition: „Veränderungskompetenz ist die *Fähigkeit*, Veränderungsbedarf zu erkennen, Veränderungsziele zu erarbeiten, Veränderungsprozesse zu gestalten und bis zum erwünschten Veränderungsergebnis zu lenken, das Ergebnis beizubehalten und es möglicherweise weiter zu verbessern. *Fähigkeit* ist mehr als „theoretisches Wissen“, sondern bedeutet „praktisches Können, erfolgreiches Tun“.“³ Veränderungskompetenz in diesem Sinn geht aber von anderen Zielen aus: Hier stehen das Funktionieren im Sinn einer Betriebsphilosophie und vor allem utilitaristische Ziele wie Gewinnmaximierung des Unternehmens im Vordergrund. Veränderungskompetenz in der Schule ist hier zuerst resilient gegen das ökonomische Verständnis von Veränderungskompetenz, z.B. auf der Ebene des Managements. Diese schülerorientierte Kompetenz setzt ein wahrnehmendes, erkennendes und sich orientieren könnendes Subjekt voraus, das Subjektivität ausgebildet hat.

In besonderer Weise ist das Subjekt in seiner Subjektivität herausgefordert, sich in einen offenen Erkenntnis- und Kommunikationsprozess zu begeben, was bedeutet, dass die Ausbildung von Subjektivität selbst einen un abgeschlossenen Prozess darstellt. In einem Betrieb zielt Veränderungskompetenz zuerst auf Erreichen bestimmter Ziel-

³ http://www.brainguide.de/Veraenderungskompetenz/_c

vorgaben der strategischen Ausrichtung des Unternehmens. Ich will jedoch meinem Vortragstitel entsprechend mein Augenmerk zuerst auf die personale Veränderungskompetenz im Bereich der Schule bzw. des Religionsunterrichts setzen. Dass hier in unserer Runde nur ein Ausschnitt der Subjektivität, nämlich die religiöse, im Vordergrund steht, muss nicht irritieren, denn auch eine fragmentarische Sicht lässt sich als Beschreibung individueller Subjektivität festhalten. Wichtig ist die Ambivalenz im Subjektbegriff, einmal meint sie etwas Zugrundeliegendes und zum anderen etwas Unterworfenes (Zima 2010, S. XI). Gerade in religiöser Sicht kommt das fragmentarische Subjekt zum Vorschein, was auch eine theologische Bedeutung hat. Subjekt und Subjektivität stellen in theologischer Sicht selbst etwas Unabgeschlossenes, gleichzeitig Endliches, dar und eine umfassende Sicht auf das Subjekt müsste einen *more geometrico* außerhalb einnehmen, was dem Menschen grundsätzlich nicht möglich sein dürfte und Gott vorbehalten bleibt. Um das Subjekt nicht nur als Unterworfenes (Foucault) oder gar Zerfallendes (Derrida) zu sehen, ist eine religiöse, sogar theologische Sicht auf das Subjekt notwendig, da nur sie eine *Extranos*-Dimension in den Prozess einbringen kann, der das Subjekt in seiner Identität konstituiert und zugleich die Fragmentarität des Subjekts als sündiges Subjekt zulässt. Die Konsequenz aus diesem Ansatz besteht im Modus eines dialogischen Subjektbegriffs, dessen Bezugsgröße, das Subjekt, als wahrnehmend, reflektierend und zugleich kommunikationsorientiert charakterisiert wird. Das Objekt des dialogischen Subjekts ist seine Prozessidentität, weil es sich nur erzählerisch und handelnd zugleich verwirklichen kann (Zima 2010, S. XII): „Dieser Prozeß der Identitätssuche hat deshalb dialogischen Charakter, weil er stets auf den anderen und das Andere ausgerichtet ist.“ (Zima 2010, S. XII) Das dialogisch orientierte Subjekt erkennt sich in seiner Fragmentarität und gewinnt seine Position allein in der Auseinandersetzung mit der fremden Subjektivität und dem fremden Wort (vgl. Zima 2010, S. XIII). Was heißt nun aber Subjekt/Subjektivität? Im Duden werden folgende Möglichkeiten angeboten, die zwischen

einem erkennenden Wesen, einem handelnden Ich oder einem grammatischen Satzglied oszillieren.⁴ Allein schon dieser kurze Blick in den Duden zeigt die Bandbreite des Begriffs, der sich um Begrifflichkeiten wie Rechtssubjekt, Subjekt der Geschichte, Subjekt der Handlung usw. noch vielfach erweitern ließe. Postmodern kann man sogar vom „Verschwinden des Subjekts“ lesen oder hören (vgl. Schrödter 1994). Von den Sozialwissenschaften wird das erkennende Bewusstsein oder die verantwortliche Person als Konstitution des Subjektbegriffs in Frage gestellt (vgl. Zima 2010, 3). Eine vorläufige Arbeitsdefinition von Subjekt könnte lauten: „Subjekt ist, etymologisch betrachtet, ein zweideutiges Wort, das sowohl Zugrundelegendes ... als auch Unterworfenes ... bedeutet, so daß in der Philosophie beide Aspekte zum Tragen kommen...“ (Zima 210, S. 3). Eine dialogische Subjekttheorie nimmt diese beiden Definitionen auf und verknüpft sie dialektisch als Identität und Alterität (Zima 2010, S. 4). Individualität lässt sich vom Subjektbegriff durch den Bezug auf spezielle Körpermerkmale, hervorgehobenes Beziehungssystem, Besonderheit in Verhaltensweisen, Orientierungen und Äußerungen usw. abgrenzen (vgl. Zima S. 8), wenn sich das Individuum, der Einzelne, „durch Wort und Tat zu erkennen gibt, nehmen wir ihn als Subjekt wahr.“ (Zima 2010, S. 8) Aber die äußere Natur kann durchaus das Subjekt bzw. dessen Subjektivität bedrohen, z.B. durch Krankheit, Krisen, psychische Störungen usw. (vgl. Zima 2010, S. 9), was bedeutet, dass das Individuum grundsätzlich eine physische Voraussetzung hat und mit dem Körper-

⁴ Dort heißt es: „1. [auch: 'zöp...] (Philos.) erkennendes, mit Bewusstsein ausgestattetes, handelndes Ich; Ggs. Objekt (1 b); Gestalt, Jemand, Kopf, Mensch, Person, Persönlichkeit, Wesen 2. [auch: 'zöp...] (Sprachwiss.) Satzglied, in dem dasjenige (z. B. eine Person, ein Sachverhalt) genannt ist, worüber eine Aussage gemacht wird; Satzgegenstand; 3. [auch: 'zöp...] (Musik) Thema einer kontrapunktischen Komposition, bes. einer Fuge; 4. (abwertend) verachtenswerter Mensch.“ (Duden - Das Fremdwörterbuch, 10. Aufl. Mannheim 2010 [CD-ROM]) Oder auch: 2. [auch: 'zöp...; spätlat. subiectum, eigtl. = das (einer Aussage od. Erörterung) Zugrundeliegende subst. 2. Part. von lat. subicere = darunterwerfen, unter etw. legen, zu: sub = unter u. iacere = werfen] (Sprachwiss.) Satzglied, in dem dasjenige (z. B. eine Person, ein Sachverhalt) genannt ist, worüber im Prädikat eine Aussage gemacht wird; Satzgegenstand: grammatisches, logisches S.; das S. steht im Nominativ.“ (Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 7. Aufl. Mannheim 2011 [CD-ROM].)

lichen verbunden bleibt. Das Leiblich-Körperliche ist der Ausgangspunkt des individuellen Subjekts und formt sich als körperlich-sprachliche Subjektivität aus. Das individuelle Subjekt ist demnach nichts anderes als die handelnde und sprechende Instanz, was auch als Subjekt-Aktant bezeichnet wird (vgl. Greimas 1995; Zima 2010, S. 9). Subjekte konstituieren sich in der Interaktion und Kommunikation mit anderen und nehmen in diesem Prozess auch eine Identität an. Wenn man Objekte und Adressaten von Interaktionen und Kommunikation hinzunimmt, entsteht ein komplexes Netz (vgl. Zima 2010, S. 11), wobei deutlich wird, „daß ein individuelles Subjekt nur in einem Kommunikationszusammenhang zu verstehen ist, in dem es anderen Subjekten dialogisch-polemisch begegnet.“ (Zima 2010, S. 11) Auch nach innen, wie ich es im ersten Abschnitt gezeigt habe, besteht ein Kommunikations- und Interaktionsnetz, das man als die Summe einer Persönlichkeit sehen kann, d.h. „die soziokulturell geprägte und zu sozialem Handeln fähige und bereite Person. Sie ist das Ergebnis ihrer Sozialisation.“ (Zima 2010 Anm. 23, S. 12) (vgl. auch Schäfers 1986, S. 230). *Meine zweite These: Der Einzelne ist in einen kommunikativen Zusammenhang eingebunden, in dem er sich als individuelles und personales Subjekt konstituiert und im Kontakt mit anderen Subjekt-Aktanten jeglicher Art steht. Subjekt-Aktanten können auch Mythen, Sinnsysteme, Gott usw. sein.*

Auf den Religionsunterricht kommen hier bestimmte Aufgaben zu, die sich mit der Trias Aufklärung – Bewusstmachung – Selbststärkung/Resilienzstärkung umschreiben lassen. Lehrer_innen sollen bei ihren Schülern und Schülerinnen das Vertrauen und Zutrauen in eigene Ressourcen stärken, was die seelsorgliche Dimension des Religionsunterrichts anspricht. Gleichzeitig steht diese Dimension aber in Konkurrenz zu den Inhalten des RU und auch zu Zielen der beruflichen Bildung; auf Schüler_innenseite kann es angesichts ihrer Berufsaussichten durchaus zur Ausbildung diffuser Ängste kommen, auf die die Lehrer_innen unbedingt reagieren müssen, auch in der Abwehr z.T. platter Alltagsrassismen und Fremdenfeindlichkeit („Kampf um Arbeitsplätze“) auf der Seite der Schüler_innen. Andererseits sind

aber auch genau diese Ängste wahr- und ernst zu nehmen – einfache Lösungen im RU verbieten sich von selbst. Was aber passiert mit Schülern und Schülerinnen, die den Leistungsanforderungen der beruflichen Bildung und der ausbildenden Unternehmen nicht entsprechen? Der Religionsunterricht – und hier zuerst der Berufsschulreligionsunterricht - müsste eigentlich hier von den Abnehmern, d.h. den Schülern und Schülerinnen her entwickelt und neu gedacht werden.

Subjektorientierung als religionspädagogische Grundoption

Subjektorientierung ist eine der religionspädagogischen Grundoptionen schlechthin (vgl. Boschki et al. 2008, S. 19-43; dito Internetdokument 2008) und fragt nach den individuellen Voraussetzungen von Schülern und Schülerinnen in spezifischen Lernkontexten und Lerngruppen. Reinhold Boschki weist darauf hin, dass bereits biblische Geschichten, Weisungen usw. subjektorientiert aufgebaut sind, denn sowohl spezifische Lebenslagen, als auch spezifische Hörerkreise in bestimmten kulturellen Kontexten werden angesprochen, sodass z.B. Hörer_innen neutestamentlicher Jesusgleichnisse im Rezeptionsvorgang zu Akteuren und Akteurinnen der Gleichnishandlung werden oder etwas übertragen, im Hören des Evangeliums wird man zum Mitspieler oder zur Mitspielerin des Evangeliums. Hierbei ist nicht vorausgesetzt, dass die Botschaft des Reiches Gottes sich in die Lebenslage bzw. Lebenswelt des Zuhörenden einpassen lässt. Oft sind die Jesuserzählungen provozierend und liegen quer zur Lebenserfahrung oder sie sind geradezu anstößig. Gleichwohl bedeutet in unserem Kontext Subjektorientierung „die konsequente Berücksichtigung der Lebens- und Alltagserfahrung von religiös Lernenden, wozu auch durchkreuzte Biografien und negative Identitäten gehören. Darum gehört zur religionspädagogischen Konzentration auf die Subjekte immer auch eine vorrangige Option für die Menschen mit zerbrochenen Biografien, für Menschen in Leidenssituationen und in Armut...“ (Boschki 2008, S. 21) Diese Orientierung auf das Subjekt setzt ein bestimmtes Menschenbild notwendigerweise voraus und führt in der

religionspädagogischen Praxis zu einer Haltung der offenen Dialogbereitschaft. Das vorausgesetzte christliche Menschenbild folgt der christlichen Vorstellung vom Menschsein und ist ein grundsätzlich beziehungsorientiertes: „Das Subjekt wird nicht als das einsame, autonome, um sich selbst kreisende, monadenhafte Subjekt verstanden, sondern als ein seine Beziehungen verwobenes, in seine Vernetzungen eingebundenes Subjekt.“ (Boschki et al 2008, S. 22; vgl. auch Biesinger 1982; 1983; 1989) *Meine dritte These lautet deshalb: Subjektorientierung setzt Beziehungslernen, Beziehungswissen und Beziehungsgeschehen gerade im Religionsunterricht der Beruflichen Schulen voraus:* „Glauben lernen heißt, seine Beziehungen neu interpretieren, definieren, verändern. Glauben lehren, (oder theologisch vorsichtiger ausgedrückt) die Sensibilität für die Suche nach eigenem Glauben lehren, heißt die eigenen Beziehungen und die der Lernenden in den Lehr-Lernprozess einzubringen.“ (Boschki 2008, S. 22; vgl. auch Boschki 2003) Religiöse Bildung im Religionsunterricht hat deswegen auch zwei miteinander verknüpfte Dimensionen: Subjektorientierung und Beziehungsorientierung. Eine kritische, prophetisch-utopische und infragestellende Dimension kommt im BRU noch dazu. Neben Schülern und Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen als Akteure und Subjekt-Aktanden im RU kommt die unverfügbare Gottesbeziehung noch hinzu. So könnte man im BRU von einer doppelten Subjektorientierung sprechen (vgl. Boschki 2005, S. 58) Das metaphysische Subjekt begrenzt zugleich das menschliche Subjekt und hält es so offen, indem es einem absoluten Autonomiebestreben im Weg steht. Gleichsam hat die oben genannte Formel weiter Gültigkeit: Das Subjekt wird nur in Kommunikation und im Diskurs zu anderen Subjekten zum Subjekt: „Das individuelle Subjekt ist weder etwas Souverän-Fundamentales noch Unterworfenes, sondern eine sich wandelnde semantisch-narrative und dialogische Einheit, die von der Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem ihr Fremden, lebt.“ (Zima 2010, S. 88) Das Subjekt lebt vom Anderen, von der Fremdheit des Anderen, und ist stets bedroht vom Fremden: „In der Beziehung zum Differenten und zur

Vielfalt entsteht Subjektivität.“ (Boschki 2005, S. 61) Was ist aber das Differente und was hat das Differente mit Religion bzw. religiösen Fragen zu tun? Henning Luther (1992) gab auf diese Fragen für unseren Bereich attraktive Antworten, so schrieb er Folgendes: „Religiöse Fragen beziehen sich nicht auf etwas in der Welt, sondern auf die Welt selbst. In ihnen ist nicht einzelnes in der Welt fraglich, sondern die Welt selber und das In-der-Welt-Sein sind hier fraglich.“ (Luther 1992, S. 25) Dass zwischen vorfindlicher Welt und einer zukünftigen massive Spannungen zutage treten, wird z.B. in Ungerechtigkeitsverfahren zur Sprache gebracht. Im Beruflichen Religionsunterricht ist dann gerade diese Fraglichkeit vorfindlicher Welt entscheidend oder auch die Distanz, aber auch, dass derartig als religiös qualifizierte Fragen nur von einem bestimmten In-der-Welt-Sein her überhaupt möglich sind (vgl. Luther 1992, ebda). Religiöse Fragen der Schüler und Schülerinnen nehmen das Widersprüchliche auf, die Nicht-Passung, wie sie im Jugendalter besonders bewusst werden und hier kongruent zu den Entwicklungsaufgaben stehen: „In der Religion ist also die Erfahrung von Widersprüchlichkeit, Brüchigkeit der Welt, wie sie ist, und das Ernstnehmen eines Versprechens zugleich. Religion transportiert immer auch den Einspruch zur Welt, der aus dem Widerspruch von >Deutung< und >Erfahrung< lebt ... Religion löst diesen Widerspruch nicht auf ... Religion ist darum im Kern gerade nicht Sinnstiftung oder Bewältigung von Kontingenz. Religion bewahrt vielmehr die Zerrissenheit, aus der sie lebt.“ (Luther 1992, S. 27) Diese Sicht auf Religion nimmt z.B. die Erfahrungen von Ungerechtigkeit, der Exklusion, des Mobbing auf, thematisiert die Erfahrung von Zeitlichkeit, Begrenzung, Sterben und Tod, die Erfahrung von Kontingenz: „Religion ist Welt-Kritik, die Ungerechtigkeit sowie Zeitlichkeit und Kontingenz nicht ungefragt hinzunehmen bereit ist.“ (Luther 1992, S. 28) Henning Luther macht mit dieser Sicht auf ein Alleinstellungsmerkmal im Religionsunterricht aufmerksam, nämlich die Welt und die subjektiven Konstruktionen von Welt anders zu sehen bzw. „einen anderen Sinn für die Welt zu bekommen.“ (Luther

1992, S. 29) Die im Religionsunterricht erfahrene Form von Religiosität ist dann konstituierend für die Subjektwerdung des Schülers, der Schülerin, aber auch für die Lehrerin oder auch den Lehrer, weil diese Subjektwerdung der Bezugspunkt christlicher Religion überhaupt darstellt: „... der kritische Weltabstand der christlichen Religion mit dem Gedanken der persönlichen Gottesbeziehung [hält] kontrafaktisch an der Perspektive einer in den Augen Gottes individuierten ... Subjektivität des einzelnen fest.“ (Luther 1992, S. 30) Daraus folgt die unterrichtliche Konsequenz für den Beruflichen Religionsunterricht, dass der Religionsunterricht keineswegs nur kompensatorisch und kontingenzbewältigend wirken kann und darf, sondern der Religionsunterricht muss sich den Alltagserfahrungen der Schülerschaft stellen und die Erfahrungen des Einzelnen in einer religiösen Perspektive thematisieren (vgl. Luther 1992, S. 31), denn nur so kann Religion das Interesse an der individuellen Identität festhalten (vgl. Luther 1992, S. 33): „Identität coram deo meint eine Individuierung in „den Augen Gottes“, die die Fixierungen durch den Blick der anderen immer schon aufgebrochen hat. Der Mensch geht nicht in seiner Vorfindlichkeit auf.“ (Luther 1992, S. 34)

Meine vierte These lautet: Subjektivität bildet sich zwar im Dialogisch-Dialektischen Miteinander aus, hat aber einen Mehrwert und lässt sich nicht vollständig mit der gegenseitigen Anerkennung identifizieren oder auf Kompensation von Kontingenz festlegen.

Subjektivität entfaltet sich also im und durch den Anderen und in der Vielfalt von Begegnungen. Ich will hier ein wenig Bezug zu Martin Bubers Dialogphilosophie herstellen und die Relevanz dieses Ansatzes für die Religionspädagogik unterstreichen.

Martin Bubers Ansatz einer Philosophie des Religiösen und des Dialogischen ist für mich an dieser Stelle attraktiv, weil es nach Buber auf der Ebene des Individuums mehr als einen Zugang zur religiösen Letztwirklichkeit gibt. Buber insistiert darauf, dass sich die Wirklichkeit Gottes einem menschlichen verbalen oder kategorisierenden Zugriff verweigert. Wenn man mit Buber die Konstitution des Menschen

in der Beziehung zu den geistigen Wesenheiten als dialogische konstituiert, dann bedenkt gerade auch die (evangelische) Praktische Theologie in ihren Disziplinen menschliches Dasein, das durch ein Offenbarungsereignis gestiftet wird, und das in christlicher Perspektive als endliches, sterbliches, sich selbst verfehlendes, aber auch schöpferisches, aber immer sündiges Wesen bestimmt ist, das der Liebe Gottes bedarf und darin seinen Sinn findet. Hier trennt sich aber nun die christliche Theologie von der jüdischen, denn Grund der Selbstvergewisserung ist im Christentum das Wort vom Kreuz (1Kor 1, 18), d.h. Christus als das lebendige Wort Gottes.

Menschliche Sprache ist eine dialogische Sphäre per se und hat mit Werden der Welt und des Menschen und der Personfindung zu tun; sie ist gleichsam Wegzeichen über dem Verhältnis Gottes zum Menschen und des Menschen zu Gott: „Die Sprache ermöglicht das Anreden meiner selbst. Das aber kann nur im Umfassen des Du geschehen, das mich wesentlich zu dem machte, was ich bin.“ (Stöger 2003, S.100; Stöger 1996) Schöpfung wird zur Verlautung und Sprechen ist ein hoffendes Tun: „Die Sprache erscheint ihm (d.i.Buber SWE) als Bewegungsganzes in zum Ansprechenden, der Leben lautet und damit - in diesem Lautungsprozess - sich zu sich bewegt. Damit bewegt er sich auch zum Anderen.“ (Stöger 2003, S. 105) Die Bibel ist deshalb immer noch wirkendes Zeugnis Gottes, sie ist die Einschrift Gottes ins Wort. Buber setzt in seinem Werk *Ich und Du* auf die Erfahrbarkeit und Zugänglichkeit einer gelingenden Ich-Du-Beziehung, die nicht instrumentalisiert oder verobjektiviert. Der Mensch kann nur zu seinem Selbst kommen, indem er sein In-Beziehung-Sein zulässt. Indem das Ich einem Du begegnet, widerfährt dem Ich das Andere, Fremde, Welthafte. Die Welt steht hier für den Gesamtzusammenhang von Sinn. Die Beziehung entscheidet darüber, welchen Charakter die Begegnung annimmt, ob sie im Grundwort der Ich-Du Beziehung bleibt oder ob sie in eine sachlich-objektive Beziehung, also sich in eine Ich-Es-Beziehung ändert. In einer echten Begegnung zwischen Ich und Du kommt es auch zu einer grundlegend anderen Form der Teilhabe

und des Zugewandtseins. Der Bereich zwischen Ich und Du oder Ich und Es wird deshalb hermeneutisch wichtig, weil sich hier die je spezifische Identität der Partner verwirklicht. In der Ich-Du-Beziehung ist z.B. die Authentizität der sich Begegnenden entscheidend. Auch der Begegnungscharakter selbst ist relevant für das, was als Gemeinschaft im ZWISCHEN entsteht. Nur wenn es sich um eine wirkliche und wahrhaftige Begegnung im Buberschen Sinn handelt, öffnet sich das Zwischen hin zum transzendentalen DU. Das Wort spielt im Rahmen der dialogischen Relation eine wesentliche Rolle.

Diese grundlegenden Eigenschaften einer Ich-Du-Beziehung sieht Buber in den Bibeltexten der Hebräischen Bibel verwirklicht, die er zuallererst in ihrer Bedeutung als Anrede des ewigen DU wahrnimmt. Der den Bibeltext hörende Mensch, der Gottes Wort vernehmende, steht im Fokus der Bemühung Bubers, also der auf Dialog sich orientierende Mensch und Gott, der nur in der dialogischen Beziehung als ewiges DU und Gegenüber des Menschen für diesen erfahrbar wird, weil Gott diese Beziehung zulässt. Für Buber ist die messianisch-eschatologische Dimension der Bibelrezeption entscheidend, weil sie den Hörenden, Vernehmenden, Lesenden, Rezipierenden im Akt der Rezeption existenziell betrifft. Dialogisches Geschehen ist bei Buber nicht künstlich mit klarem Ausgang wie in den sokratischen Dialogen Platons angelegt, sondern vom Begegnungs- und Beziehungscharakter her angelegt. Bubers Dialogik trifft den Wesenskern der dialogischen Philosophie, als „Frage nach dem wirklichen Leben“ (vgl. Henze 2011, S. 15) Sprache wird das Beziehungsfeld (vgl. Casper 2002; 2008; 2009) zwischen Gott und Mensch, als personales Gegenübersein der menschlichen Partner. Zentraler Leitbegriff ist die Begegnung von Ich und Du (vgl. Buber 2004, S. 8). Religionspädagogisch ist Buber im Rahmen einer Bildungstheorie und eines Bildungsverständnisses attraktiv, wenn man unter Bildung einen personalen Vermittlungsprozess zwischen einem Ich/Selbst einer Person und der Welt versteht; in religiöser Tradition kommt noch der Beziehungs- und Vermittlungsprozess zwischen dem menschlichen Selbst und Gott hinzu. Der grund-

sätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Sofern dieses Verstehen des Fremden nicht einverleibt wird, hält es die Erinnerung an das eigene Humanum wach und erinnert die christliche Tradition an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes. Erinnerung in einem tieferen Sinn meint dann ein Gewährwerden dessen, was uns als Menschen trägt, uns zu Menschen macht – es schützt das Humanum. Gegen die Dialektik der Aufklärung hält eine in diesem Sinn gestaltete zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur am Paradoxen des Fremden fest sowie an einer Kultur der Vielfalt und der Achtsamkeit im Umgang mit Pluralität. Das Fremde ist jedoch nicht einfach fremd, sondern so gestaltet, dass ich dem anderen Menschen immer Beziehung schulde, ohne dass diese ableitbar wäre, aber immer zugleich Verantwortung meint. Verantwortung widersteht einem rassistischen Einheitsstreben und meint Verpflichtung zur Toleranz als bewusster Entscheidung für das Fremde. Das fremde Antlitz fordert uns dazu auf, menschlich zu handeln, es signalisiert die Verletzlichkeit, die Schutzbedürftigkeit des Anderen. Insofern hat Bildung etwas mit dem interreligiösen Dialog zu tun, als ich am Anderen und seiner Religionszugehörigkeit sowie religiösen Praxis zum Subjekt werde, das sich verhalten, entscheiden und vor allem der eigenen Identität (nicht auf Kosten fremder Identität) gewiss sein muss. Bildung als Subjektwerdungsprozess verstanden, setzt Freiheit zur Weltgestaltung voraus.

Überlegungen zum christlichen Menschenbild

Das christliche Menschenbild öffnet Vielfalt und Pluralität; Vielfalt lässt sich an jeder Schule und in jeder Klasse entsprechend wiederfinden. Paradox erscheint es deshalb, wenn einerseits pädagogisches Handeln im Unterricht einem impliziten oder expliziten Menschenbild folgt (vgl. Liebau 2004, S. 123), und es andererseits nicht möglich ist, sich nach christlichem Verständnis auf ein Bild des Menschen festzulegen. Pädagogisches Handeln hat sich deshalb an zentralen Leitbe-

griffen zu orientieren, die eine Grundlinie dessen zeichnen, was nach christlichem Verständnis den Menschen auszumachen vermag (vgl. Pirner 2008, S. 92).⁵ Dazu zählen seine Bildungsfähigkeit, weshalb Bildungsangebote als die Vermittlung eines Orientierungswissen zu gestalten sind, durch das die Schüler_innen zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung befähigt werden (vgl. Härle 2004, S. 74). Die zentrale Bestimmung des Menschen liegt also auch in seiner Freiheit, die zu seiner theologisch-anthropologischen Bestimmung zählt und ein zentrales Ziel neuzeitlicher Pädagogik ist (vgl. Pirner 2008, S. 93), die in der Orientierung auf den Einzelnen hin ihre Wirksamkeit zu entfalten sucht. Bildungshandeln sucht sowohl die Einzigartigkeit als auch die Dimension der Freiheit jedes Schülers und jeder Schülerin zu achten und zu fördern, indem die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Begabungen jedes einzelnen Schülers bestmöglich angesprochen wird. Das christliche Menschenbild, hier vor allem das des Lernenden, berücksichtigt die Vielfalt menschlicher Eigenschaften und Persönlichkeitsprofile und setzt eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen voraus, um diese Vielfalt⁶ erkennen, respektieren und ernst nehmen zu können (vgl. Pirner 2008, S. 96). Ein auf Ganzheitlichkeit ausgerichtetes Verständnis weiß um die vielfältigen Dimensionen, die einen Menschen ausmachen. Schulen, auch berufliche Schulen, die sich zum christlichen Menschenbild und einem christlichen Bildungsverständnis bekennen, sprechen sich gegen eine einseitige Förderung menschlicher Dimensionen zugunsten utilitaristischer Bildungstheorien im Unterricht aus. Die Leistung des christli-

⁵ Manfred Pirner spricht in diesem Zusammenhang von Leitlinien eines erfüllten Menschseins aus christlicher Sicht. Mit Pirner hat jeder Mensch durch die Ebenbildlichkeit zu Gott einen nicht einholbaren Mehrwert. Aus diesem Verständnis heraus leitet sich Einsicht ab, dass der Mensch nicht auf ein bestimmtes Menschenbild festzulegen ist und pädagogisches Handeln in seinen Zielbestimmungen auf den einzelnen Menschen auszurichten ist.

⁶ Unter Vielfalt lässt sich die Antwort in pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Bezügen auf den empirischen Pluralismus verstehen. Die Pädagogik der Vielfalt zielt auf die Gestaltbarkeit des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz und verbindet sich in dieser Gestaltung mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich, indem sie sich kritisch mit den unreflektierten Normen und Werten der Mehrheitsgesellschaft auseinandersetzt (vgl. Prengel 2006, S.27)

chen Menschenbildes in pädagogischer Absicht besteht nun m.E. darin, dass die Einzigartigkeit des Menschen coram deo betont wird und sozusagen als Dach für Vielfalt, Heterogenität, Diversität, Inklusion usw. dienen kann. Wenn man die dialogische Disposition des Menschen nach Martin Buber und das christliche Verständnis des Menschen zusammen nimmt, dann ergibt sich Anderssein als qualitatives Merkmal des Menschen und das bedingt immer Umgang mit dem eigenen und dem fremden Fremden; Fremdsein in der Gemeinschaft macht Integration nötig, weil das Anders- und auch Fremdsein immer ein Gegenüber, eine lebendige Ich-Du-Beziehung benötigt.

Der Religionsunterricht an Beruflichen Schulen ist demnach der Ort, an dem sich Bildung als aktive und passive Gestaltung des Fremdseins und des Aushaltens von Anderheit in christlichen Bezügen als ein über die schulische Allgemeinbildung hinausreichender Anspruch signifikant entfalten lässt. Diese Sicht auf den Beruflichen Religionsunterricht reicht über das von Wolfgang Klafki vertretene Verständnis einer Allgemeinbildung hinaus, indem man über einen Gegenwartsbezug hinaus Bildung als einen Prozess versteht, der Bildung in einem ethischen und religiösen Horizont durch Schlüsselthemen zu fassen sucht und Schülern und Schülerinnen Lebenskompetenz vermittelt (vgl. Klafki 1993, S. 54). Der Religionsunterricht wird dadurch zugleich orientierendes Element eines gelingenden Umgangs mit Vielfalt und Diversität, weil das Religiöse in sich den Anspruch und den Widerspruch des Anderen in sich trägt.

Als Konsequenz daraus, *so meine fünfte These, ist es dem Religionsunterricht an Beruflichen Schulen möglich, eine Didaktik der Vielfalt mit z.B. zieldifferentem Ausgang zu begründen, die die Einzigartigkeit als qualitatives Differenzierungsmerkmal anerkennt und geradezu betont und dazu befähigt, Bildungsgänge in heterogenen Lernverbänden gelingend zu gestalten.* Ein solches Handlungsverständnis ist pädagogisch-ethisch begründbar, weil es insbesondere darauf zielt, die Befähigung in heterogenen sozialen Systemen zu vermitteln und bei Schüler_innen Verantwortung gegenüber den gesellschaftlich-demokratischen Herausforderungen herauszubilden.

Bildungshandeln so artikuliert, vollzieht sich stets in Interdependenz zur Religion, weil Bildung ohne die Bezugnahme auf Religion nach christlichem Verständnis dem Menschen dessen Subjektivität vorenthalten würde. Religion ist über diese Wechselbeziehung hinaus als flankierendes Element zu verstehen, mit dem Ziel, unterrichtliche Bildungsprozesse auf die Subjektwerdung des Einzelnen hin auszurichten.

Das wiederum bedingt nach meinem Verständnis, dass eine Homogenisierung von Lern- und Leistungsniveaus im Unterricht ausgeschlossen ist. Selbstbestimmung, sozial verantwortliches Handeln, Hineinwachsen in die Schlüsselthemen und sozialgerechtes und chancengerechtes Mitgestalten einer von Heterogenität und Pluralität geprägten Gesellschaft oder die Teilhabe in einer solchen Gesellschaft bliebe dem Einzelnen bereits in der Schule vorenthalten. In der Folge wäre eine Bildungs- und Lebensbiografie in die eine oder in die andere Richtung bereits durch Systemvorgaben vorgezeichnet und widerspräche allen Grundsätzen einer gleichberechtigten Teilhabekultur. Bildungsgerechtigkeit, so die These, setzt aber Formen der Anerkennung, der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Gerechtigkeit ist mit *Stojanov* nicht „gleiche Belohnung für gleiche Leistung“ (*Stojanov* 2011, S. 16): „Vielmehr besteht die Aufgabe der schulischen Bildung gerade darin, ... Jugendliche zur Subjektautonomie und somit zur Verantwortungsfähigkeit erst einmal hinzuführen.“ (*Stojanov* 2011, S. 16) Bildungsgerechtigkeit soll Bildung und humane Existenz ermöglichen, denn Bildung ist kein Besitz, sondern ein Entwicklungsprozess der Person. Es geht in Anlehnung an *Nussbaum* und *Sen* nicht um die Verteilung von Gütern, sondern um das Bereitstellen von Ressourcen bzw. Capabilities, die aber wieder auch von der Qualität lebensweltlicher und institutionell arrangierter Sozialbeziehungen abhängen. Die Vorstellung fairer Verteilung kann m.E. nicht auf den Schul- und Bildungsbereich übertragen werden, denn Jugendliche und junge Erwachsene im beruflichen Schulbereich müssen immer noch dazu befähigt werden, ihre Freiheit als Bür-

ger_innen zu entwickeln und zu verwirklichen und ihre Ressourcen für die Lebensgestaltung zu nutzen (vgl. Stojanov 2011, S. 23). Es geht also in erster Linie um die Befähigung zur individuellen Autonomie. Mit *Stojanov* gehe ich über den Chicagoer Capability-Ansatz insofern hinaus, als danach zu fragen ist, wie Bildungsinstitutionen beschaffen sein müssen, um diesem Ziel zu dienen. Erscheinungen von Ungerechtigkeit im Bildungssystem sind grundsätzlich als mangelnde Wertschätzung dem Einzelnen gegenüber zu interpretieren und damit als Erscheinung von Bildungsungerechtigkeit. Wenn man jedoch im System des Bildungswesens Ungerechtigkeiten als systemzugehörig verankert, wird die Befähigung des Einzelnen zur Freiheit und zur Autonomie grundsätzlich in Frage gestellt. Die Herkunftabhängigkeit von Schulleistungen ist als Ausdruck von Ungerechtigkeit zu definieren (vgl. Stojanov 2011, S. 27); also müssten auf dem Hintergrund des Konzepts von Harry Brighouse Herkunftungleichheiten ausgeglichen werden. Anerkennungstheoretisch dürfen aber nicht nur allein Herkunftabhängigkeiten von Schülerleistungen kompensiert werden, sondern Bildungsinstitutionen dürfen gerade nicht marktgerecht funktionieren (vgl. Stojanov 2011, S. 31), um die Veränderungskompetenz von Schülern und Schülerinnen zu erhalten bzw. zu gewährleisten. Bildungsgerechtigkeit ist eben mehr als nur die Gewährung von Chancengleichheit, die letztlich ja nur durch Bildung selbst gewährleistet werden kann. Aus diesem Grund verschieben Kompensationen das eigentliche Problem: „Als Fazit können wir festhalten, dass der Slogan „Chancengleichheit“ insgesamt ein unzureichendes und eher verwirrendes semantisches Mittel für die Explikation des propositionalen Gehalts von „Bildungsgerechtigkeit“ ist...“. (Stojanov 2011, S. 34) Das Problem der Güterverteilung wird in dem Moment fokussiert, wenn man *Kants* Votum über Aufklärung als „Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ hinzunimmt, was bedeutet, „dass der Einzelne für seine Herkunftseigenschaften nicht verantwortlich ist, da diese Eigenschaften nicht aufgrund einer Wahlentscheidung des Individuums zustande gekommen sind...“. (Stojanov

2011, S. 36) Auch *Martha Nussbaum* argumentiert gegen diese Vorstellung und fragt nach dem Minimum von Eigenschaften, die ein Mensch benötigt, um ein menschenwürdiges Leben zu führen. Das bedeutet aber, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft so auszustatten sind, dass sie an allen gesellschaftlichen Diskursen teilhabefähig sind, was selbstverständlich auch Ziel berufsbildender Schulen sein muss. Unter der Perspektive der Anerkennung besitzen alle Menschen das Potenzial zur individuellen Autonomie. Es geht also nicht primär um die Verteilung von freiheitsverbürgenden Gütern, sondern um eine qualitative Verbesserung von Sozialbeziehungen. Um das zu erreichen, müssen aber z.B. in der Schule alle Schüler_innen befähigt werden, die Grenzen der eigenen Identität zu überschreiten und sich in den Anderen empathisch hineinversetzen zu können. „Diese Wahrnehmung erfordert aber die propositional-transformierende Artikulation der eigenen Anliegen und Wertevorstellungen aus der Perspektive der universalistisch-entgrenzten posttraditionellen Gemeinschaft.“ (Stojanov 2011, S. 44)

Anerkennungsansprüche anzuerkennen gehört damit zur Voraussetzung gelingender schulischer Bildungsarbeit: „Demnach empfinden die Betroffenen gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen dann als ungerecht und unterdrückend, wenn diese Verhältnisse und Institutionen Missachtung in Bezug auf sie generieren – etwa in den Formen der Vernachlässigung, Diskriminierung oder Geringschätzung.“ (Stojanov 2011, S. 69) Anerkennung und Würde gehören zu den identitätsstiftenden Merkmalen von Subjektivität bzw. zur praktischen Selbstbeziehung des Einzelnen. Bildungsprozesse sind in sozialen Verhältnissen verankert; deswegen ist grundsätzlich danach zu fragen, welchen Normen diese Verhältnisse entsprechen sollen, „damit sie als bildungs- bzw. subjektivitätsfördernd fungieren können.“ (Stojanov 2011, S. 70) Nur wenn in sozialen Beziehungen, zu denen unterrichtliche und schulische Interaktionen zweifellos gehören, wertschätzend und achtsam mit dem Einzelnen umzugehen, können sich überhaupt Fähigkeiten, Kompetenzen, Potenzialitäten usw. entfalten. Anerken-

nung wird dabei als Verhältnis reziproker Intersubjektivität interpretiert: „Dabei ist Respekt in pädagogischen Kontexten ... als die Anerkennung der Heranwachsenden als distinktive Zentren von Bewusstsein, von Intentionen, Idealen, Bedürfnissen, und als distinktive Ausgangspunkte von Perspektiven auf die Welt zu verstehen...“. (Stojanov 2011, S. 72) Die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird dadurch aufgehoben, dass Ermöglichung von Freiheit Voraussetzung dieser Beziehung ist: „Nicht nur die Selbstentwicklung des Individuums, sondern auch seine Welterschließungsprozesse setzen die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Soziale Verhältnisse, Funktionsweisen von Bildungsinstitutionen und pädagogische Praktiken, die den Normen widersprechen, welche in diesen Anerkennungsformen impliziert sind, stellen bildungsbezogene Exklusionsmechanismen dar. Solche Mechanismen aufzuzeigen und zu bekämpfen ist zentrale Aufgabe jeder kritischen Bildungstheorie.“ (Stojanov 2011, S. 79) Bourdieu kann sogar von der „Illusion der Chancengleichheit“ sprechen (Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude & Hartig, Irmgard 1971). Nach Honneth wäre Respektlosigkeit kognitive Missachtung und so für soziale Beziehungen folgenswer. Soziale Schief lagen werden in Form subjektiver Leiden von Akteuren und Akteurinnen im Berufsschulbereich erfahrbar: Emotionale Vernachlässigung bzw. Empathiemangel stellt, da die intersubjektive Anerkennung fehlt, gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine massive Beschädigung dar; zudem wird der Jugendliche bzw. junge Erwachsene nicht als vernünftiges Wesen behandelt, das zur Mündigkeit fähig ist. *Die sechste These lautet: Nur unter der Bedingung sozialer Wertschätzung ist es dem Jugendlichen möglich, spezifische Fähigkeitspotenziale zu entwickeln. Respekt bzw. Anerkennung der Würde einer Person haben demnach sowohl eine moralisch-intrinsische als auch eine pädagogisch-extrinsische Bedeutungsdimension und sind Voraussetzung für die zu erwerbende Veränderungskompetenz.*

Managing Diversity⁷ statt Utilitarismus im Unterricht

Die Herausforderung für die Schule ist darin zu sehen, konzeptionelle Antworten für die tägliche Unterrichtspraxis anzubieten, die geeignet sind, die Vielfalt an Begabungsgraden und ihre individuellen sichtbaren Ausprägungen zu erkennen und zu fördern. Ein gelingendes Managing Diversity garantiert Gleichstellung, Gleichbehandlung, gewährleistet eine Nachbildung demografischer, ethnischer, kultureller und sozialer Gesellschaftsstrukturen in der Schule und stärkt Arbeitsgestaltung, Arbeitsplanung oder Wertschätzung und eine Kultur der Anerkennung über die positive Bewertung von Diversität. Managing Diversity in besonderer Weise betont den Wert der Einzigartigkeit des Menschen, insofern, als es eine Absage an eine exklusive Förderung religiös-kultureller homogener Lerngruppen unterstreicht, die so meine Vermutung, auf Konfusion von Traditionen und Unkenntnis derselben gründet. Letztlich wird mit der Übernahme dieser Herausforderung die Verantwortung für die Mitgestaltung des schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesses übernommen und ist zugleich Ausdruck eines pädagogisch-professionellen Ethos.

Gerade das Bewusstsein darüber, dass eine Pädagogik der Vielfalt (vgl. auch Rausch & Schwendemann 2009, S. 95–107) zum Ziel hat, dass sich jeder gemäß seiner Einzigartigkeit entfalten und entwickeln kann und dass in der Unterschiedlichkeit der Menschen Ressourcen und nicht Probleme zu sehen sind, bedingt ein kreatives Potenzial zur Bewältigung der großen Menschheitsfragen. Annedore Prengel sieht gar in einer Unterdrückung oder Einschränkung von Lebensäußerungen wie sie durch die Einzigartigkeit eines jeden zum Ausdruck gebracht wird, eine Zerstörung oder gar den Verlust des Reichtums an Lebensmöglichkeiten (vgl. Prengel 2006). *Meine siebte These lautet: Eine so geprägte Unterrichtsdidaktik, ist Ausdruck eines Unterrichtsverständnisses, das*

⁷ Managing Diversity verfolgt den Anspruch, in sozialen Systemen jene Bedingungen herzustellen, die es allen Personen ermöglichen, vor dem Hintergrund ihrer individuellen sozio-kulturellen, körperlichen, sozio-ökonomischen und ethnischen Genese und Herkunft ihr Leistungspotenzial, ihre Kompetenzen und ihre Kreativität bestmöglich in das jeweilige System einzubringen.

„Bildung für Alle“ ermöglicht und die Umsetzung einer potenzialorientierten Pädagogik in der Schule und im Unterricht grundlegt. Entsprechend ließe sich über ein modifiziertes Schulmodell eine potenzialorientierte Pädagogik als struktural-organisationaler Antwort auf Diversität⁸ und Heterogenität⁹ in der Schule diskutieren. In der Folge würden die Schulen einen Zugewinn erfahren, indem sie die Stärken der Schüler_innen systematisch erfassen und das Begabungspotenzial gezielt fördern können; Schülerleistungen über alle Fächer hinweg verbessert werden können; die Professionalität der Lehrenden erweitert wird; eine Lerngemeinschaft wachsen kann, in der Diversität und gegenseitige Wertschätzung mit demokratischen Prinzipien und unter Wahrung natürlicher Ressourcen gelebt werden; eine Schulkultur entfalten kann, die auf Partizipation baut und gleichzeitig Entscheidungskompetenz ermöglicht.

Ein solches Modell greift wesentliche Überlegungen einer subjektivistisch-konstruktivistischen Lernkultur auf (vgl. Dubs 1997, S. 31-32), die Dubs folgend, nicht mehr das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte, sondern das Lernverhalten der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt. Wenngleich ein grundsätzliches Einverständnis darüber vorweggenommen werden kann, dass eine Schülerorientierung wesentliches Merkmal gelingenden Umgangs mit Diversität und Heterogenität im Unterricht ist, kann für die Förderung von Begabungen nicht per se eine subjektivistisch-konstruktivistische Unterrichtsdidaktik favorisiert werden. Vielmehr

⁸ Mit Diversität ist nicht eine Beschränkung auf Unterschiedlichkeit gemeint, sondern das ausdrückliche Anerkennen von Talenten, Erfahrungen und Kreativität über vermeintliche Grenzen von Kulturen, Religionen, Nationalitäten, Hautfarben, ethnischen und gesellschaftlichen Gruppen, Geschlechtern und Altersgruppen hinweg. Heterogenität erfasst jene Unterschiedlichkeit innerhalb von Lerngruppen, die als lernrelevant einzuschätzen sind, die durch Alter, Geschlecht oder kulturelle Hintergründe in einer Lerngruppe wirken.

⁹ Heterogenität ist kein eindeutig gefasster Begriff, der als zeitlich begrenzte Zustandsbeschreibung verstanden werden kann. H. bekommt einen Zuschreibungscharakter, der die Vielzahl von Unterschieden bei Schüler_innen zusammenfasst. Heterogenität braucht den Gegenspieler Homogenität, weil nur in dieser Dialektik Heterogenität ihre Signifikanz erhält. Heterogenität erfasst jene Unterschiedlichkeit innerhalb von Lerngruppen, die als lernrelevant einzuschätzen sind, die durch Alter, Geschlecht oder kulturelle Hintergründe in einer Lerngruppe wirken.

ist Weinert zustimmend festzuhalten: „Im Allgemeinen hat sich ... gezeigt: Je monolithischer und rigider ein Lehr-Lernmodell praktiziert wird, umso größer sind neben den erwünschten Wirkungen die unerwünschten Nebenwirkungen... Ein kräftiges ‘Sowohl als auch’ ist die Botschaft“ (Dubs 1997, S. 24; Dubs 2001). Das gilt gleichsam für den Religionsunterricht. Dem Lehrenden und seiner Handlungskompetenz im Umgang mit Diversität kommt hier große Bedeutung zu.

Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen ist als wesentlicher Bestandteil einer beruflichen Bildung noch anerkannt, steht aber im Konkurrenzkampf zu Zielen der Unternehmen und anderer Fächer im Fächerkanon einer beruflichen Schule. Denn Ziel beruflicher Schulen ist die Vermittlung einer beruflichen Erstausbildung. An die berufliche Ausbildung – im dualen System, d.h. im Wechsel von betrieblicher Praxis und theoretischer Ausbildung an den Berufsschulen - angebunden ist die Berufspädagogik, die in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung von der Berufsbildungstheorie im Sinne Kerschensteiners hin zu einer subjektorientierten Berufspädagogik vollzogen hat. Subjektorientierung in berufspädagogischen Lernprozessen findet ihren Ausdruck in einer (beruflichen) Handlungskompetenz, also der Fähigkeit in beruflichen aber auch gesellschaftlichen und familialen Kontexten sachgerecht und verantwortlich entscheiden und handeln zu können. Zweifellos ist die Subjektbezogenheit als Grundsatz einer zeitgemäßen Berufspädagogik noch nicht in voller konzeptioneller und theoretischer Ausprägung gewährleistet, jedoch zeigen strukturelle Veränderungen der Unterrichtsorganisation wie etwa die Lernfelddidaktik als curriculares Prinzip, die Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzip sowie wechselnde Lehr-Lern-Arrangements mit lebensweltlichen Bezügen, dass die Jugendlichen auch in der beruflichen Bildung als Subjekte ihres Lernen vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorieansätze identifiziert sind. Die Tatsache, dass sich in der Berufspädagogik Subjektorientierung behauptet hat, rückt den Menschen in den Mittelpunkt des Bildungshandelns. Die Berufspädagogik löst sich damit von utilitaristischen

Momenten eines funktionalen Berufsausübungsverständnisses als Ziel beruflicher Bildung und stellt berufliche Bildung im humboldtschen Sinne als Bildung des Menschen in das Zentrum pädagogischer Überlegungen. Der Berufsbezug als funktionaler Bezug zu einer Berufstätigkeit, einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz wird durch eine umfassende Berufsbezogenheit abgelöst, die die „außerberufliche“ Lebenswelt der Schüler_innen, Familie, Peer, Freizeit, Partnerschaft... einzubinden weiß. Ein so gefasstes Verständnis von Berufsbezogenheit spricht eine theologisch-anthropologische Sicht auf den Menschen an. Das schließt eschatologische Perspektiven, die Lebenssituation ist von Gott vorbestimmt, ebenso ein, wie die Unverfügbarkeit der Würde des Menschen, der Wert eines Menschen bestimmt sich nicht über seine berufliche Leistungsfähigkeit.

Die Religionspädagogik in Gestalt des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen lässt neben einer theologischen Begründungslinie auch mit Obermann (2011) einen kategorialen Berufsbezug zu, der über die funktionale Dimension hinausreicht. Obermann fokussiert alle wechselseitigen Einflussnahmen auf persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Sozialisation der Auszubildenden, berufsbiografische Aussichten, existenzielle Lebensfragen im Übergang von der Schule in den Beruf. (vgl. Obermann 2011)

Der Berufsbezug ist zugleich als signifikante Kategorie religionspädagogischer Reflexion auszumachen und legitimiert den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einerseits, weist zugleich auf die Bezogenheit des Religionsunterrichts zur Berufspädagogik hin, wie sie mit der Subjektorientierung unterstrichen wird und in einen Kompetenzbegriff mündet, wie er diesen Ausführungen vorangestellt ist. Der Religionsunterricht und die berufsspezifische Bildung entwickeln in einer additiv-komplementären Verhältnis die Kompetenzen des Einzelnen und ermutigt darüber die Jugendlichen ihre individuellen Potenziale zu entfalten und zu entwickeln, indem der Religionsunterricht die Lebenswirklichkeit um die religiöse Dimension erweitert und Jugendlichen ein vertieftes Verständnis der Sinnorientierung im Leben

zu vermitteln mag. Jugendliche sind befähigt, sich ihr Leben in beruflichen, gesellschaftlichen und persönlichen Bezügen sinnhaft zu erschließen und berufs- und lebensbiografische Brüche und das Scheitern als Herausforderungen anzunehmen und zu meistern.

Gleichsam erschließen sich aus den Eigenerfahrungen mit dem Religionsunterricht für die beruflichen Tätigkeiten jene Kompetenzen, die dazu befähigen, die religiöse Dimension des eigenen (beruflichen) Handelns als Reflexionsgegenstand in die Berufspraxis einzubinden. Insofern ist die Diskussion um den Stellenwert einer berufsorientierten Religionspädagogik nicht nur notwendig sondern auch dienlich, um beruflichen Handlungskompetenzen eine ethische Orientierung zur Seite zu stellen (vgl. Dietrich 2003).

Ein Wort noch über die Lehrenden

Wenn die Lehrenden Schüler_innen verantwortlich in diesem Kompetenzerwerb begleiten wollen, müssen sie selbst die vorzuhaltenden Kompetenzen erworben haben. Die Kenntnis darüber reicht nicht aus. Denn anders als ein Trainer, der das gemeinsame Ziel als extrinsischen Motivationsfaktor vorgibt, ist diese personale, subjektorientierter Prozess des Kompetenzerwerbs hochgradig von intrinsischer Motivation getragen. Das setzt beim Lehrenden, der nicht einen Output als gemeinsames Ziel setzt, sondern als Coach bei der individuellen Zielerreichung fungiert, eine hohe Authentizität voraus. Diese Authentizität lässt sich m.E. unter einer Managing Diversity-Kompetenz fassen. Als Methode im Schulunterricht ist Managing Diversity ein ganzheitlicher Ansatz zu verstehen, der seinen Ursprung in der Managementlehre hat und mit einem gelingenden Umgang mit Vielfalt umschreibt. Managing Diversity zielt immer auch darauf ab, die soziale und organisationale Vielfalt und Verschiedenheit einer Organisation und ihrer Akteure in produktiver Weise zu erschließen und Systeme neu zu gestalten. Schulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung sind Orte, an denen Jugendliche und Pädagog_innen mit verschiedenen Hintergründen zusammen kommen, voneinander lernen und in

Konflikt miteinander geraten. Das gilt in besonderer Weise für den Religionsunterricht. Zum einen ist der Religionsunterricht nicht überall zentraler Bestandteil der beruflichen Bildung, was zur Folge hat, dass dem Religionsunterricht in der Regel nur eine Wochenstunde zur Verfügung steht, in der neben dem Input von fachbezogenen Themen auch gruppenpädagogische Prozesse initiiert werden sollen. Zum zweiten ist der Religionsunterricht oft Schmelztiegel unterschiedlichster Religionen, interkulturelle Schnittstelle und für Schüler_innen auch Auffanggefäß ihrer personalen, sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen. Diese Situation kann einerseits Konfliktpotenzial in sich bergen, andererseits auch Chance sein, bei den Akteuren im Unterricht eine positive Haltung gegenüber Vielfalt aufzubauen. Ziel eines gelingenden Managing Diversity im Religionsunterricht ist es, die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannten Merkmale (Geschlecht, ethnische Herkunft, Hautfarbe, Alter, Beeinträchtigung/Behinderung, sexuelle Orientierung und Religion bzw. Weltanschauung) wahrzunehmen, als auch weiteren wie Familienstand, Elternschaft, Ausbildung, berufliche Vorerfahrungen usw. Raum zu geben, sie sichtbar zu machen und Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, um neue Denk- und Handlungsweisen zu vermitteln. Für Religionslehrkräfte gilt, dass sie mit einer Diversity-Kompetenz insbesondere ihre individuelle Handlungsfähigkeit zum produktiven Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit stärken. Die Grundsätze des AGG praktisch umsetzen können. Handlungssicherheit bei sachlich begründeter Unterscheidung und Ungleichbehandlung erlangen. Eine höhere Konfliktlösungskompetenz erlangen, insbesondere im Umgang mit interreligiös begründeten Störungen und zu einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt und einer Verbesserung der Arbeitsatmosphäre und des Schulklimas beitragen können. Damit positionieren sich Religionslehrende und der Religionsunterricht in einer neuen Rolle bzw. in einem erweiterten Bildungsauftrag. Religionslehrende haben die Kompetenz für kollegiales Coaching insbesondere in interkulturell und interreligiös begründeten Konfliktsitu-

ationen. Selbst, wenn Lehrkräfte einer Schule über Kompetenzen im interkulturellen und interreligiösen Dialog verfügen, ermöglicht nur der Religionsunterricht eine fachliche Thematisierung und Vertiefung dazu. Der Religionsunterricht eröffnet die Chance zu einem fächerverbindenden Unterricht der berufs- und allgemeinbildenden Fächer mit dem Religionsunterricht. Insbesondere für Konfliktsituationen lassen sich im Kontext des konkreten Unterrichtsgeschehens folgende Handlungsschritte formulieren:

Literatur:

- Bauman, Zygmunt (1997): *Flaneure, Spieler und Touristen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (2005): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp..
- Bauman, Zygmunt (2007): *Leben in der flüchtigen Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt (2011): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biesinger, Albert (1982): *Die Kategorie des Emotionalen in der religiösen Erziehung*. In: *Religionsunterricht und Schülerpastoral*.
- Biesinger, Albert (1983): *Mein Glaube, wie er zustande kam und was dieser Prozeß mit Zuwendung zu tun hat*. In: *Katechetische Blätter*.
- Biesinger, Albert (Hg.) (1989): *Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte*. Freiburg im Breisgau: Herder..
- Bizer, Christoph (Hg.) (2004): *Menschen Bilder im Umbruch - Didaktische Impulse*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl (Jahrbuch der Religionspädagogik, 20).
- Boschki, Reinhold (2003): *"Beziehung" als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch- kreativen Religionsdidaktik*. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 2003. Ostfildern: Schwabenverlag (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen, 13).
- Boschki, Reinhold (2005): *Von welchem Subjekt reden wir eigentlich? Für eine beziehungsorientierte Subjekt konstruktion in Pastoraltheologie und Religionspädagogik*. In: Doris Nauer und Ottmar et al Fuchs (Hg.): *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven / Ottmar Fuchs zum 60. Geburtstag*. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, 74), S. 58–64.
- Boschki, Reinhold et al (2008): *Grundoptionen der Religionspädagogik*. Online verfügbar unter <http://www.ktf.uni-bonn.de/Einrichtungen/religionspaedagogik-u.-homiletik/mitarbeiterinnen-und-mitarbeiter/prof.-dr.-reinhold-boschki/download-pdfs/religionspaedagogische-grundoptionen>, zuletzt geprüft am 09.03.2013.

- Boschki, Reinhold et al (Hg.) (2008): *Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation*; für Albert Biesinger. Unter Mitarbeit von Albert Biesinger. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Hartig, Irmgard; Bourdieu-Passeron, Jean Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).
- Brighouse, Harry (2003): *Educational Equality and Justice*. In: Randall R. Curren (Hg.): *A companion to the philosophy of education*. Malden, Mass, Berlin: Blackwell (Blackwell companions to philosophy), S. 471–486.
- Buber, Martin; Casper, Bernhard (2004): *Ich und du*. [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9342).
- Casper, Bernhard (2002): *Das dialogische Denken. Franz Rosenzweig Ferdinand Ebner und Martin Buber*. Zugl.: Freiburg, Univ., Habil.-Schr. Freiburg (Breisgau): Alber (Alber-Reihe Philosophie).
- Casper, Bernhard (2008): "Rückfrage bei Martin Buber - *Leben ist Beziehung*". [gemeinsame Konferenz der Katholischen Ärztarbeit Deutschlands und der St.-Albertus-Magnus-Apothekergilde 27. bis 28. Januar 2007 Maria Laach] / [Jahrestagung der Katholischen Ärztarbeit Deutschlands e.V. 27. bis 29. April 2007 Bischof Benno Haus Schmochtitz bei Bautzen] / [gemeinsame Konferenz der Katholischen Ärztarbeit Deutschlands und der St.-Albertus-Magnus-Apothekergilde 26. bis 27. Januar 2008 Maria Laach] / [Tagung der Katholischen Ärztarbeit Deutschlands e.V. am 19. April 2008 Karl Rahner Akademie Köln]. 1. Aufl. Graftschaft: Kath. Ärztarbeit Deutschlands (Aufträge).
- Casper, Bernhard (2009): *Angesichts des Anderen. Emmanuel Lévinas - Elemente seines Denkens*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (Studien zu Judentum und Christentum). Online verfügbar unter http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=017085295&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA.
- Curren, Randall R. (Hg.) (2003): *A companion to the philosophy of education*. Malden, Mass, Berlin: Blackwell (Blackwell companions to philosophy).
- Deković, Maja; Noom, Marc J.; Meeus, Wim (1997): *Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perceptions*. In: *J Youth Adolescence* 26 (3), S. 253–272.
- Dietrich, Wolfgang (2003): *Begründung und Würdigung des Berufsschulreligionsunterrichts und des Beruflichen in ihm -12 Ansätze*. In: Werner Läwen, Hans-Jürgen Papst und Andrea Papst-Dietrich (Hg.): *Berufsbezug im Religionsunterricht der Berufsbildenden Schule. Theoretische Grundlegung und Praxisbeispiele*. Hannover: Blumhardt (Quellen und Forschungen zum evangelischen sozialen Handeln), S. 33–43.

- Dreher, E.; Oerter, Rolf (1986): *Children's and Adolescents' Conceptions of Adulthood: The Changing view of a Developmental Task*. In: Rainer K. Silbereisen (Hg.): *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer, S. 109–120.
- Dubs, Rolf (1997): *Konstruktivismus im Unterricht*. In: *Schweizer Schule* (6), S. 24–32.
- Dubs, Rolf (2001): *Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug?* bwp@ Ausgabe Nr. 1; ISSN 1618-8543. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe1/Dubs_bwpat1.shtml, zuletzt geprüft am 06.03.2013.
- Georg-Lauer, Jutta; Derrida, Jacques (1992): *Postmoderne und Politik*. Tübingen: Edition Diskord (Tübinger Beiträge zu Philosophie und Gesellschaftskritik, 4).
- Greimas, Algirdas Julien (1995): *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. 2. Aufl. Paris: Pr. Univ. de France (Formes sémiotiques).
- Härle, Wilfried (2004): *Zeitgemäße Bildung auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes*. In: Karl Ernst Nipkow, Volker Elsenbast, Werner Kast und Karl Heinz Pottthast (Hg.): *Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl Heinz Pottthast zum 80. Geburtstag*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft), S. 69–81.
- Havighurst, Robert J. (1963): *Adolescent character and personality*. New York: Science ed.
- Havighurst, Robert J. (1967): *Society and education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heinze, Eva-Maria (2011): *Einführung in das dialogische Denken*. Freiburg; München: Alber.
- Honneth, Axel (2008): *Anerkennung - Facetten eines Begriffs*. Berlin: Akademie Verl (Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 56.2008,6).
- Honneth, Axel (2009): *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1491).
- Honneth, Axel (2010): *A theory of justice as analysis of society. Preliminary remarks on a research program*. In: *Unsichere Zeiten*.
- Honneth, Axel (2011): *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2012): *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie).
- Hurrelmann, Klaus; Rosewitz, Bernd; Wolf, Hartmut K. (1985): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.

- Keupp, Heiner (2005): *Patchworkidentität – Riskante Chancen Bei Prekären Ressourcen*. Dortmund 20.05.2005 - keupp_dortmund.pdf. Online verfügbar unter http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf, zuletzt aktualisiert am 17.12.2006, zuletzt geprüft am 08.03.2013.
- Klafki, Wolfgang (1993): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).
- Läwen, Werner; Papst, Hans-Jürgen; Papst-Dietrich, Andrea (Hg.) (2003): *Berufsbezug im Religionsunterricht der Berufsbildenden Schule. Theoretische Grundlegung und Praxisbeispiele*. Hannover: Blumhardt (Quellen und Forschungen zum evangelischen sozialen Handeln).
- Lehmkuhl, Gerd; Schürmann, Stephanie (2008): *Microsoft PowerPoint - Entwicklung im Jugendalter - und plötzlich bin ich siebzehn* - Entwicklung_im_Jugendalter_-_und_ploetzlich_bin_ich_siebzehn.pdf. Online verfügbar unter http://www.junioruni.uni-koeln.de/fileadmin/templates/koost/JuniorUni/Entwicklung_im_Jugendalter_-_und_ploetzlich_bin_ich_siebzehn.pdf, zuletzt aktualisiert am 03.11.2008, zuletzt geprüft am 08.03.2013.
- Liebau, Eckart (2004): *Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?* In: Christoph Bizer (Hg.): *Menschen Bilder im Umbruch - Didaktische Impulse*, Bd. 20. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag (Jahrbuch der Religionspädagogik, 20), S. 123–135.
- Luther, Henning (1992): *Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius-Verlag (Radius-Bücher).
- Nauer, Doris; Fuchs, Ottmar et al (Hg.) (2005): *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven / Ottmar Fuchs zum 60. Geburtstag*. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, 74).
- Nipkow, Karl Ernst; Elsenbast, Volker; Kast, Werner; Potthast, Karl Heinz (Hg.) (2004): *Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen. Festschrift für Karl Heinz Potthast zum 80. Geburtstag*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft).
- Nussbaum, Martha Craven (1997): *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Massachusetts etc: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha Craven (2003): *Capabilities and human rights*. In: *Aristotle and modern law*.
- Nussbaum, Martha Craven (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha Craven (2011): *Creating capabilities. The human development approach*. Online-Ausg. Cambridge, Mass, Berlin: Belknap; de Gruyter.
- Obermann, Andreas (2011): *Überlegungen zu einem alten Thema aus berufspädagogischer Sicht*. In: *BRU-Magazin* (55), S. 148–151.

- Pirner, Manfred L.; Hany, Ernst; Nipkow, Karl Ernst (2008): *Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft).
- Rausch, Jürgen (2010): *Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung*, Wiesbaden, Hildesheim.
- Rausch, Jürgen; Schwendemann, Wilhelm (2009): *Bildung und Gerechtigkeit – die Aktualität des pädagogisch-theologischen Bildungsansatzes von Jan Amos Comenius*. In: Wilhelm Schwendemann und Hans-Jochen Puch (Hg.): *Armut - Gerechtigkeit*. Freiburg i. Br: FEL Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre (Evangelische Hochschulperspektiven, 5), S. 95–107.
- Renzulli, Joseph S. (1994): *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*. Mansfield Center CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M.; Stednitz, Ulrike (2001a): *Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien*. Aarau: Sauerländer (Bildung Sauerländer).
- Renzulli, Joseph S.; Reis, Sally M.; Stednitz, Ulrike (2001n): *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer (Bildung Sauerländer).
- Schäfers, Bernhard (Hg.) (1986): *Grundbegriffe der Soziologie*. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1416).
- Schröder, Wolfgang (2013): *Veränderungskompetenz | brainGuide*. Online verfügbar unter http://www.brainguide.de/Veraenderungskompetenz/_c, zuletzt geprüft am 06.03.2013.
- Schrödter, Hermann (Hg.) (1994): *Das Verschwinden des Subjekts*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schwendemann, Wilhelm; Puch, Hans-Jochen (Hg.) (2009): *Armut - Gerechtigkeit*. Freiburg i. Br: FEL Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre (Evangelische Hochschulperspektiven, 5).
- Silbereisen, Rainer K. (Hg.) (1986): *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer.
- Stangl, Werner (2013): *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter*. Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml>, zuletzt geprüft am 08.03.2013.
- Stöger, Peter (1996): *Martin Buber, der Pädagoge des Dialogs. Einblicke und Ausblicke unter besonderer Berücksichtigung von "Ich und Du" und "Erzählungen der Chassidim"*. Szombathely: Savaria Univ. Press (Kontakte Sonderband, 1).

Stöger, Peter (2003): Martin Buber. *Eine Einführung in Leben und Werk*. Innsbruck: Verlagsanstalt Tyrolia.

Stojanov, Krassimir (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.

Zima, Peter V. (2010): *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*. 3. Aufl. Tübingen: Francke (UTB, 2176).

Religious education during the apprenticeship in vocational schools

A general socialising task of religious education during the apprenticeship in vocational schools consist of supporting teenager and young adults, in developing their identity and subjectivity. Each individual is incorporated in a communicative context in which he constitutes himself as a unique and personal subject which interacts with other subjects of any kind. Subject orientation requires learning, knowledge and incidence of relationships especially in religious education in vocational schools. Indeed, a dialogic - dialectic cooperation develops subjectivity. Although it contains an additional benefit, it cannot be entirely measured in mutual respect nor determined in compensation of contingency.

Religious education in vocational schools enables a variety of education methods to establish a goal differential education. Therefore, the singularity as a quality character is guaranteed and education lessons can be successfully arranged. Social appreciation is a requirement to develop especially the potential of young people. The appreciation consists of a moral – intrinsic and pedagogic – extrinsic dimension. It needs both factors to gain acquisition of diversity competence. An education method which is based on appreciation and respect is the platform of “education for everyone” and guarantees a potential orientated education. A modified school model based on a potential orientated education would be the structural and organising answer of diversity and heterogeneity in school.

Dagmara Ratajczak-Parzyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Alfabetyzacja wizualna jako wyznacznik kultury wizualnej w rozwoju humanistycznym

Wprowadzenie

Rozwój humanistycznego podejścia do edukacji, kształcenia jest bez wątpienia związany z rozwojem cywilizacji i szeroko pojętym rozwojem człowieka jako akceleratora tych zmian. Obecnie człowiek ma dużą możliwość decydowania o własnym rozwoju i stanowieniu o sobie samym. Przemiany społeczne na przestrzeni ostatnich stu lat wywołały zmiany potrzeb, możliwości i wymagań współczesnego człowieka. Wraz z rozwojem nauki i kultury i ogólnym dostępem do wiedzy wzrosło tempo i intensywność życia, wzrósł jednak także poziom stresu i zagrożenie wynikające z nowoczesności świata i odbiorom go przez nasze umysły. Przez intensywny rozwój społeczeństwa stajemy się coraz bardziej świadomi otaczającej nas rzeczywistości, analizujemy ją i wykorzystujemy do przyszłych działań. Człowiek przez dziesiątki lat nauczył się zmieniać otoczenie zewnętrzne dopasowując je do własnych potrzeb, a edukacja i kształcenie stały się kluczowym elementem rozwoju współczesnego człowieka. Coraz większą rolę odgrywa wykształcenie i praktyczne przygotowanie do życia, które pozwalają w szybkim tempie zaadaptować się w otaczającej rzeczywistości i rozwijać się w trudnych, zmieniających się warunkach. Na uwagę zasługuje fakt wzrostu poczucia odpowiedzialności za kształcenie jako procesu rozwoju humanistycznego człowieka. Zdaliśmy sobie sprawę, że od rozwoju humanistycznego młodego pokolenia zależeć będzie prawidłowy i ukierunkowany rozwój cywilizacji.

Egzystujemy w toku ekspansywnego rozwoju kultury wizualnej, która wykorzystując obraz powołała współlistniejący ze słowem dyskurs komunikacyjny. Dotychczas kultura określana obecnie jako kultura wizualna traktowana była jako symbol kulturowy opisująca podobnie jak literatura czy filozofia świat rzeczywisty, ale w fazie nowoczesności, po wizualnym przełomie przyjęła nieco inny wyraz, zaczęto ją postrzegać jako kreatora obrazu świata, który tworzy rzeczywistość. Rodzący się i przybierający w siłę dyskurs komunikacyjny, jakim jest kultura wizualna, doskonale wyznacza drogę i jasno określa treść tego, co było zamierzeniem jego twórcy. Wieloznaczność interpretacji literatury została zastąpiona konkretnym, precyzyjnym komunikatem przekazanym w odpowiednim kontekście wizualnym. Oczywiście ta nowa forma komunikacji w żaden sposób nie wypiera tradycyjnych sposobów przedstawiających rzeczywistość wizualną takich jak literatura, lecz doskonale uzupełnia i tworzy ogniwo brakującego dyskursu komunikacyjnego. Można rzec, że jesteśmy świadkami budującego się języka werbalno-wizualnego, który wymaga głębszej analizy, rozwoju i poznania¹.

Osadzona w tradycji dominacja języka werbalnego, a w szczególności słowa pisanego była i jest traktowana jako fundamentalny nośnik kultury i tradycji. Narastające znaczenie komunikacji niewerbalnych w tym komunikacji wizualnej, komunikacji gestów, zdecydowanie osłabiają nadrzędną pozycję języka zarówno mówionego czy pisanego jako podstawowego medium w komunikowaniu się. Rodząca się w kulturze potrzeba dyskursów niewerbalnych prowadzi może do przemian, których wpływ i zakres dostrzec będzie można w niedalekiej przyszłości. Zmiany te bez wątpienia implikują potrzebę wprowadzenia dyskursu wizualnego w kręgi zainteresowań nowoczesnego społeczeństwa i jego kultury. Świadome tego społeczeństwo poprzez przekaz obrazowy staje się uczestnikiem kultury wizualnej. Aby właściwie funkcjonować w tworzącym się nowym społeczeństwie należy stopniowo nauczyć się kompetencji wizualnych, które pozwolą na

¹ N. Pater-Ejgierd, *Kultura wizualna a edukacja*, Fundacja Tranzyt, Poznań 2010, s. 7.

odpowiednią interpretację komunikatów wizualnych, tworząc w ten sposób swoistą alfabetyzację wizualną².

Alfabetyzacja wizualna jako umiejętność komunikacji interpersonalnej

Podając rozważania na temat alfabetyzacji wizualnej musimy zrozumieć, że zagadnienie to dotyczy szeroko pojętej umiejętności interpretacji treści wizualnych, percepcyjnych, które kształtują się w procesie socjalizacji, a także umiejętności twórczego odbioru estetycznych wyznaczników kultury wizualnej, jak również krytycznego spojrzenia i oceny materiałów wizualnych³. W tym miejscu należy zadać pytanie: Czym jest alfabetyzacja wizualna? Według J. Debes'a, który w roku 1968 przedstawił pojęcie *visual literacy*, to „grupa kompetencji wizualnych, które człowiek może rozwijać poprzez patrzenie oraz równoległe integrowanie innych doświadczeń sensorycznych. Rozwój tych kompetencji jest fundamentalny dla normalnego ludzkiego uczenia się. Rozwój kompetencji wizualnych pozwala człowiekowi na wyodrębnianie i interpretację wizualnych działań, obiektów, symboli naturalnych lub wykonanych przez człowieka, które ten spotyka w swoim otoczeniu, a przez twórcze wykorzystanie i użycie tych kompetencji jest zdolny do komunikowania się, zrozumienia i cieszenia się arcydziełami komunikacji wizualnej”⁴. Definicja ta stała się fundamentalnym wyznacznikiem późniejszych dociekań na temat alfabetyzacji wizualnej, która powoli tworzy swój indywidualny, odrębny język. L. Ausburn i F. Ausburn określają definicję wizualnych umiejętności jako efekty wizualne, które mają własne słownictwo, gramatykę i składnię, a człowiek powinien nauczyć się czytać i pisać język wizualny tzn. powinien być w stanie dekodować i kodować z powodzeniem znaczą-

² Tamże, s. 8-9.

³ Tamże, s. 160.

⁴ A. J., Rourke, Z. O'Connor, *I Can See But Don't Understand It! Investigating Visual Literacy Skills and Learning Styles among Higher Education Design Students*, *The International Journal of Humanities* 2008, nr 6, wydanie internetowe: <http://www.academia.edu/237507/> z dn. 17.01.2013

ce komunikaty wizualne⁵.

Umiejętność wizualna odnosi się do umiejętności czytania obrazu, podobnie jak sposób czytania języka, ta forma alfabetyzacji wymaga świadomości wizualnej retoryki - sposobu, że wizualne obrazy nabierają znaczenia. Retoryka wizualna obejmuje nie tylko konkretne koncepcje konstrukcji czy teorii estetycznej, ale również opisuje ilustracje odzwierciedlające komunikowanie się, a nawet kształtowanie kulturowego znaczenia⁶. Umiejętność swobodnego komunikowania się z założenia powinna stanowić w dzisiejszej szkole priorytet kształcenia, a fakt nabycia umiejętności pisanie i czytania potwierdza zasadność tej tezy. Jeśli nie przyswoimy owych umiejętności, wówczas mamy do czynienia z tzw. analfabetyzmem. Jeżeli szerzej zagłębimy się w to pojęcie rozumiane w aspekcie dominacji kultury wizualnej dostrzegamy konieczność kształtowania i osiągania alfabetyzacji wizualnej, która stanowić powinna nowy kierunek rozwoju edukacji⁷.

Jeden z pierwszych wybitnych teoretyków alfabetyzacji wizualnej, prof. Donis A. Dondis, po raz pierwszy opisała w swojej pracy *Primary of Visual Literacy* alfabet języka wizualnego, który jest zbiorem kluczowych elementów wizualnych takich jak: punkty, linie, plamy kolorystyczne, tekstury, natężenia koloru, a także relacje zachodzące pomiędzy tymi elementami. Tak rozumiane relacje dotyczą proporcji, wyrównania, scali, rytmu, a także centrowania. Właściwe zrozumienie i opanowanie alfabetu języka wizualnego oraz relacji zachodzących pomiędzy tymi elementami stanowiło podstawę właściwego „posługiwania komunikatem wizualnym”⁸. Donis A. Dondis powołała do życia język wizualizacji. Budując teorię alfabetyzacji wizualnej wykorzystywała schemat klasycznego kształcenia językowego, którego bazę stanowi opanowanie takich składników jak litera, słowo, gramatyka,

⁵ Tamże.

⁶ źródło internetowe <http://twp.duke.edu/uploads/assets/photography.pdf> z dn. 17.01.2013

⁷ S. Dylak, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, w: *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań-Rzeszów 2012, s. 127.

⁸ Tamże.

ortografia oraz składnia. Język wyrażony za pomocą słów umożliwia pomiędzy uczestnikami procesu komunikowania się, wymianę myśli i znaczeń określonych według ustalonych reguł. Zagłębiając się w powyższe, podobnie możemy tworzyć i ustalać reguły semantyczne, syntaktyczne lub pragmatyczne alfabetyzacji wizualnej. Donis A. Dondis opisuje te reguły wykorzystując metodologię rekonstrukcji w oparciu o analizę praktyki⁹.

Skoncentrujmy się nad terminem *literacy*, który w terminologii anglosaskiej wywarł ogromne znaczenie. Początkowo termin ten oznaczał umiejętność pisania i czytania, obecnie nabrał nieco bogatszego znaczenia określając biegłość w wykorzystaniu konkretnego narzędzia jak na przykład *computer literacy*, co oznacza biegłość posługiwania się komputerem, a także znajomość wszelakich zasad dotyczących dziedziny mediów – *media literacy*. Wspomniany wyżej termin ma swoje odniesienie w rozwoju umiejętności wizualnych, które rozumieć można jako zdolności podstawowe i bazowe odnoszące się do sfery wizualnej człowieka. Analogicznie ujmując umiejętność uczenia się języka i uczenia się obrazów określone terminem *visual literacy* tłumaczymy dosłownie jako alfabetyzacja wizualna¹⁰.

Nabywanie kompetencji wizualnych jest w rzeczy samej porównywalne do zdobywania umiejętności pisania i czytania. Zarówno jedne jak i drugie pozyskiwane są w drodze socjalizacji i inkulturacji. Procesy komunikacji oraz środowisko życia człowieka mają ogromny wpływ na socjalizację, czego przykładem może być przypadek z Rosji, gdzie natrafiono na siedmioletniego chłopca mieszkającego z matką i ptactwem. Jest to o tyle ciekawy przypadek, że w rodzinie tej nie istniała komunikacja językiem słowa, lecz tylko językiem niewerbalnym – językiem ptactwa, wśród którego przebywali. Chłopczyk poprzez długie przebywanie z ptactwem pochłonął umiejętność komunikowania się i wyrażania swoich stanów podobnie jak ptaki, można było dostrzec wręcz jak rozmawiał z nimi. Konkludując z powyższym

⁹ Tamże, s. 128.

¹⁰ Tamże.

prawdopodobnie kompetencje wizualne nabywamy wyłącznie poprzez przebywanie w środowisku wizualnym, aby w nim poprawnie funkcjonować. Jednak, aby dokładniej zrozumieć kompetencje wizualne nie wystarczy samo przebywanie w środowisku wizualnym, gdyż pozostanie to tylko „machaniem skrzydłami i gdakaniem”. Dostrzegamy tutaj jak ważny jest dalszy rozwój umiejętności, który pozwala nie tylko poznawać kompetencje wizualne, ale także poznawać je w sposób refleksyjny, dogłębny, aby móc w dalszej drodze nabywać i rozwijać inne kompetencje komunikacyjne. Warto tutaj podkreślić, że krytyczne spojrzenie i refleksja nad własnymi kompetencjami pomaga je poszerzać i rozwijać, a także nadawać im kształt w szeroko pojętym toku „racjonalnych czynności humanistycznych”¹¹, biorących się z „interakcji intelektualnych”¹². Owa krytyczna refleksja własnych kompetencji sprawia, iż rozwój języka pisania, czytania, jak również obrazowania na poziomie komunikacji staje się procesem kulturowym, a nawet etnograficznym, mającym charakter racjonalności humanistycznej. Aby właściwie rozwijać kompetencje wizualne, a także poszerzać horyzonty komunikacji należy podejmować odpowiednie, dobrane metody działania, analogicznie jak w przypadku rozwoju i kształtowania umiejętności czytania i pisania¹³.

Otoczająca nas wizualizacja składa się ze znaków, które użyte w określonych specyficznych okolicznościach mają ogromne znaczenie kulturowe. Podkreślenie znaczenia kulturowego wiąże się z rozwojem naszej cywilizacji, a rosnąca w siłę kultura wizualna sprawia, że alfabetyzacja wizualna staje się niezbędna w komunikacji jak umiejętność pisania i czytania. Wciąż jednak tradycja słowa drukowanego i jej interpretacja jest na tyle silna, iż stanowi priorytet w rozwoju i kształtowaniu kompetencji ludzkiej. Niewątpliwie należy podkreślić, że słowo pisane i czytane jest największym osiągnięciem kulturowym ludzkości, natomiast rozwijające się kompetencje wizualne szły w parze z człowiekiem od początku jego dziejów, otaczając go ze wszystkich stron,

¹¹ Tamże, s. 129.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

od prostych malowideł ściennych po dzisiejsze sugestywne media, gdzie symbol i znak wizualny, a także ikoniczne przedstawienia stanowią istotę kulturowego bytu ludzkości.

Aspekt kulturowy alfabetyzacji wizualnej

Od wielu tysiącleci w każdej rozwijającej się cywilizacji niezależnie od miejsca i czasu jej powstania, obraz towarzyszył w procesie komunikowania się. Przekazy wizualne bez wątpienia wyprzedziły „w ontogenezie reprezentację werbalną”¹⁴. Pierwsze odkryte wizualne odzwierciedlenie bytu ludzkości datowane jest około pięćdziesięciu tysięcy lat temu i określamy ją jako epokę neandertalczyka. Neandertalczyk – przedstawiciel gatunku pracłowieka posiadając prymitywne narzędzia, zazwyczaj zaostrzony krzemień, wykuwał w ścianach jaskiń pierwsze wizerunki świata zewnętrznego, zazwyczaj było to wizualne odzwierciedlenie napotkanych zwierząt. Od prostych narzędzi, krzemienia, kamieni przypominających zwierzęta, którym nadawano ich kształt, do stworzenia własnych obrazów „pozostaje jeden tylko krok... krok, który będzie wymagał dwudziestu albo trzydziestu tysięcy lat”¹⁵. Pierwsze wizualne treści wykonywane palcem w miękkiej glinie przedstawiają poziome i pionowe przecinające się linie na dzień dzisiejszy przypominające abstrakcyjny zapis, jednak dla ich twórców mógł oznaczać bardzo wiele¹⁶. Można rzec, że rysunki palcem, a także wykute za pomocą krzemienia symbole zwierząt wyznaczają początki tworzenia się alfabetu wizualnego. Wobec powyższego kultura wizualna i kreowane przez nią obrazy zastanej rzeczywistości dostrzec można w każdej kolejnej kulturze. Sposób prezentacji wizualnych zmieniał się wraz z przemianami i czasem bytu ludzkiego. Koncepcję tę trafnie zinterpretował E. H. Gombrich pisząc: „Egipcjanie przedstawiali to, co wiedzieli o świecie, Grecy tak jak go widzieli, natomiast

¹⁴ M. Jagodzińska, *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 3.

¹⁵ L. R. Nougier, *Sztuka pradziejowa*, w: *Sztuka świata*, Tom 1, P. Trzeciak, (red.), Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2009, s. 15.

¹⁶ Tamże, s. 18.

artysta średniowieczny prezentował to, w co wierzył¹⁷. Istotne z punktu widzenia antropologii wizualnej jest to, że kultura wizualna na etapie dziejów przechodziła proces różnicowania według istotnych prasymboli. Według badacza kultury O. Sprenglera daną kulturę cechuje specyficznie powiązany układ symboli, który tworzy jednolitą całość za sprawą nadrzędnego prasymbolu. Prasymbol ten pochodzi z konkretnego symbolicznego doświadczenia, staje się „wewnętrzną mową różnych form”¹⁸. Jest głęboko zakorzeniony w realizacjach symbolicznych, lecz bezpośrednio niedostrzegalny. Należy tutaj wspomnieć, czym jest prasymbol dla kultury zachodniej. Niejednokrotnie nazywany jest „duszą zachodnią”¹⁹, określającą przestrzeń nieskończenie głęboko. Faust jawi się jako wizerunek prasymbolu, wciąż nienasycony, niezaspokojony, nieugaszony, jako niespokojnie dążący ku czemuś²⁰.

Skoncentrujmy się teraz na conceptach alfabetyzacji wizualnej. W założeniach P. Messaris zakłada, aby poprawnie zinterpretować obraz musimy posiadać odpowiednie kompetencje wizualne, które są według niego nienaturalne, gdyż obraz w aspekcie kulturowym jest tworzony przez ową kulturę, lecz nie wizualizuje rzeczywistości, a jedynie ukazuje system konwencji dotyczących przekazu wizualnego, który każdy powinien znać. Teoria ta obecnie cieszy się dużym uznaniem²¹, jej podwaliny stworzył historyk sztuki E. Panofsky w eseju *Perspektywa jako forma symboliczna*, w której zobrazował fenomen perspektywy przedstawiającej trójwymiarową rzeczywistość w dwóch wymiarach, która w istocie jest formą symboliczną, nieodzwoiercedlającą autentycznych, prawdziwych relacji przestrzennych. Odwołując się do psychologii percepcji E. Panofsky w sposób przekonujący dowodzi, że porządek wizualny widziany naszym wzrokiem nie do końca jest właściwy, czyli oko ludzkie dostrzega trójwymiarową rzeczywistość w

¹⁷ A. Zwoliński, *Obraz w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 33.

¹⁸ Tamże, s. 19.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ N. Pater-Ejgierd, jw., s. 172.

plaskim obrazie wpływając na percepcję rzeczywistego świata, traktując obrazy jako okna²². Według Panofsky'ego interpretacja dzieła powinna dotyczyć sfery znaczeń umownych, czyli odwoływać się do poglądów teorii konwencjonalistycznych. Ów teoria wielką popularność zyskała w latach 60 XX wieku, a to za sprawą E. H. Gombricha, który zakwestionował w *Sztuce i złudzeniu* idee Panofsky'ego, określając je jako nieprawdziwe, iż „teoria, według której nasz świat subiektywny jest zakrzywiony, i że w taki sposób należy go przedstawiać, nie ma więcej sensu od niegdysiejszego dowodzenia, że w rzeczywistości widzimy wszystko podwójnie i do góry nogami, ponieważ mamy dwoje oczu, a źrenica odwraca każdy obraz”²³. Gombrichowska *Sztuka i złudzenie* dotycząca percepcji wizualnej nakreśla historię reprezentacji wizualnych i akcentuje, że percepcja ludzka w dużej mierze formowana jest przez kulturę. Podążając dalej śladami E. H. Gombricha w publikacji *Obraz wzrokowy*, konstytuuje on, iż konwergencja przedstawienia wizualnego do rzeczywistości opiera się na konwencjach kulturowych, co potwierdza różny odbiór standardów realistycznych wśród różnych kultur. Inaczej ujmując według E. H. Gombricha obrazy stworzone w średniowieczu wydają się dla nas niezwykle skonwencjonalizowane, ale dla ludzi żyjących w tamtych czasach, zwyczajnie naturalistyczne. Świadczyć to może o bezkompromisowym związku obrazu i rzeczywistości, a różne społeczeństwa mogą w inny sposób zinterpretować dokładnie ten sam obraz²⁴. Posłużmy się przykładem plaskorzeźby, która widnieje nad wejściem do słynnej Katedry w Genui. Przedstawia ona Chrystusa otoczonego czterema symbolami Ewangelistów. Poniżej Chrystusa umieszczony jest relief, który oznajmia wiernym udającym się do świątyni, kto jest jej patronem. Ukazane jest męczeństwo św. Wawrzyńca. Przekaz wydawałby się jasny i czytelny, jednak nie zostanie zrozumiany przez osobę, która

²² E. Panofsky, *Perspektywa jako forma symboliczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 19-58.

²³ G. Jurkowlanec, *Perspektywa jako forma symboliczna – od Erwina Panofsky'ego do Hansa Beltinga*, w: *Perspektywa jako forma symboliczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 190.

²⁴ N. Pater-Ejgierd, dz. cyt., s. 172-173.

choć w części nie zna kulturowego kodu średniowiecznej rzeźby. Sam obraz czy rzeźba nie przekaże dokładnie przedstawionej historii kogoś, kto nigdy o niej nie słyszał, ale zazwyczaj wystarcza tym, którzy choć w części ten przekaz słyszeli. Jeżeli choć raz usłyszeliśmy o męczeństwie św. Wawrzyńca, to o wiele prościej zrozumieć nam przekaz na wejściu do Katedry. Rozważając wizualny przekaz kulturowy, obrazy i przedstawione na nich historie świętych zostają zapamiętane i żyją pomiędzy ludźmi, bez względu na język służąc stale jakiemuś określone mu celowi²⁵. Mnemotechniczna siła przekazów wizualnych wydaje się oczywista. Znane witraże z Katedry Chartres ukazują jak wielką siłę symbolu ma przedstawiony przekaz, który ukazuje Apostołów wspierających się na ramionach Proroków Starego Testamentu. To wyobrażenie alegoryczne doskonale demonstruje jak pojęcia abstrakcyjne przekształcane są w obraz²⁶. Konkludując z powyższym obraz podobnie jak język tworzony jest za pomocą „specyficznego systemu symbolicznego, a więc obraz nie denotuje rzeczywistości, ale cały symboliczny system reprezentacji”²⁷. Podobne stwierdzenia odnaleźć możemy w stanowiskach G. Kressa i T. van Leeuwena, którzy twierdzą, że struktura obrazu nie odpowiada strukturze istniejącej rzeczywistości, lecz przedstawiają „zbiór konwencji kulturowych”²⁸.

W kulturze zachodniej umiejętność czytania i pisanie, którą badacze G. Kress i T. van Leeuwen określają również jako formę komunikacji wizualnej, uznawana jest za najważniejsze osiągnięcie. Dotychczas wykorzystanie obrazu w celu komunikowania się miało incydentalny charakter, co przyczyniło się do braku punktu odniesienia kulturowego. Kultura zachodnia jak widać nie chętnie podchodziła do obrazu jako medium komunikacyjnego, co zresztą doskonale zaobserwować można w edukacji wczesnoszkolnej, w której dzieci tworzą własne ilustracje, a także ilustrują prace pisemne, a nauczyciel zwraca

²⁵ E. H. Gombrich, *Obraz wzrokowy: jego miejsce w komunikacji*, w: *Pisma o sztuce i kulturze*, D. Folga-Januszewska, (red.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2011, s. 59-60.

²⁶ Tamże.

²⁷ Pater-Ejgierd, dz. cyt., s. 173.

²⁸ Tamże.

uwagę tylko na błędy części pisemnej, a nie sugeruje poprawy błędów w stworzonych ilustracjach. W toku dalszej nauki ilustracje stopniowo zanikają zarówno z zeszytów uczniów jak i podręczników, nadając konkretne znaczenie jedynie komunikacji wizualnej w formie pisma²⁹.

We współczesnym świecie dominację obrazu podkreśla M. McLuhan, który dostrzega w nich koncepcję rozwoju kultury, a wszechobecność elementów wizualnych w procesach komunikacyjnych pozwala współczesną cywilizację określić mianem cywilizacji obrazu. Obraz współcześnie staje się wyznacznikiem ludzkiego działania i środkiem wyrażającym ludzką osobowość, ograniczając w ten sposób hierarchię słowa drukowanego jako dominującego środka komunikowania się. Podążając za myślą M. McLuhan'a można zaobserwować coraz to większy wzrost rangi obrazu w kulturze jako nośnika informacji, mając w tym względzie na uwadze kontekst znaczenia druku w kulturze. Jego odważna interpretacja była podstawą budowania prognoz, w których centralna teza głosi, iż obraz stopniowo zastąpi słowo drukowane. Według M. McLuhan'a słowo drukowane to uboższa jakość, a obraz to Gestalt³⁰, przy czym „słowu drukowanemu towarzyszy zawsze szeroki kontekst wizualny”³¹.

Spoleczeństwo poddane silnemu wpływowi kultury słowa drukowanego przyjmuje cechy tej kultury i zamyka w ten sposób swój umysł przed nowymi szerszymi możliwościami. Jak określa M. McLuhan „człowiek epoki Gutenberga to człowiek ścisły, logiczny i dosłowny”³², który pozwolił opanować się linijkami druku, zamykając tym samym możliwości wyobraźni. Sens tych słów odnalazł M. McLuhan w rozważaniach Platona w *Fajdrosie*: „Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufa pismu i będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, ze znaków obcych jego istocie, a nie z własnego

²⁹ Tamże.

³⁰ H. Rotkiewicz, *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLubana*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1983, s. 158-159.

³¹ M. McLuhan, *Wybór pism*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1975, s. 233.

³² H. Rotkiewicz, j.w., s. 159.

wnętrza, z siebie samego. [...] Uczniom swoim dasz tylko pozór mądrości, a nie mądrość prawdziwą; [...] to będą mędrcy z pozoru, a nie mądrzy naprawdę”³³.

M. McLuhan prognozował, że era, w którą wchodzimy będzie z pewnością erą postliteracką, erą, w której społeczeństwo zrzuci kajdany druku, a wręcz częściowego powrotu do epoki preliterackiej. W tym znaczeniu redukcja słowa drukowanego w kulturze wydaje się oczywista według M. McLuhan’a. Zastanówmy się, na czym polegała różnica według niego między obrazem a drukiem, który w pewnym sensie również jest wizualny? Otóż kanadyjski uczony tłumaczył to tym, iż obraz odbierany za pomocą wzroku ma różną wartość, podkreślając, że obraz to Gestalt³⁴.

Implikacje pedagogiczne

Alfabetyzacja wizualna towarzyszyła ludzkości od samego początku istnienia, człowiek z Neandertalu wyrażał go w odciskach palca w glinie, Grecy nie ufni wobec wiedzy stosowanej, przez wieki trwali pomiędzy światem mówionym, wizualnym a kulturą piśmienną. Rzymianie swój przekaz kultury wyrazili w formie wizualnej, Horacy w *Sztuce poetyckiej* pisał: „Oko szybciej niż ucho umysł pobudza”³⁵, porównując wpływ przedstawienia scenicznego z ustnym przekazem, tak jakby przewidywał potęgę wizualnych wrażeń, doznań i przeżyć. Obrazy wizualne stanowią wstęp do badań nad kulturą wizualną, która rozwija się wraz z rozwojem świata i ulega ciągłym zmianom i modyfikacjom, stawiając badaczom coraz więcej pytań dotyczących teraźniejszości i przyszłości człowieczeństwa w rozwoju i kształceniu humanistycznym. Zagłębiając się w kształcenie humanistyczne należy zadać sobie pytanie: Czym ono tak naprawdę jest? Kształcenie w istocie samej pomaga kształtować duchową i kulturową konstrukcję naszej własnej osobowości w oparciu o przyjętą strukturę wartości, a

³³ M. McLuhan, *Wybór tekstów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 435-436.

³⁴ H. Rotkiewicz, j.w., s. 160.

³⁵ H. F. Kwintus, *Dzieła wszystkie, Gawędy, listy, sztuka poetycka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 327.

edukacja bazująca na kulturze minionych epok ukazuje sens kształcenia. To wszystko przyczynia się do zrozumienia samego siebie, do poznania i zgłębienia własnej egzystencji, a co najważniejsze do zrozumienia i przeżywania wartości płynących z dóbr kulturowych, aby w wartościowy sposób budować kolejne dzieła kulturowe dla przyszłych pokoleń. Tak, więc system edukacyjny kształtuje człowieka na podstawie wartości zawartych i wyrażonych w wytworach kulturowych. Edukacja i przekaz kulturowy powinny pozwolić na głębsze spojrzenie na dobra kulturowe, aby nie tylko je zrozumieć, ale także nauczyć się umiejętnie je stosować, a wówczas ich wymowa nabierze sensownej treści³⁶.

Zastanówmy się teraz nad samym humanizmem w szerszym kontekście. „Współczesny humanizm europejski wyrósł z zainteresowania światem starożytnym, ale nie był i nie jest kopią ideałów i postaw wypracowanych w starożytności”³⁷. Przedmiotem poznania tego świata były nie tylko wytwory materialne kultury starożytnej, ale przede wszystkim idea, myśl czy koncept człowieka i świata, a także poglądy, przekonania i sądy o charakterze światopoglądowym. Przyczyniło się to do odkrycia ważnych kwestii związanych z praktycznym działaniem, które miało ogromny wpływ na powstanie pedagogiki i rozwoju społecznej praktyki edukacyjnej. Odkryto między innymi przeszłość jako okres, egzystencję czy byt miniony, który ma znaczenie dla teraźniejszości, a także przyszłości, odkryto istotę ludzką jako jednostkę, która posiada swoją wartość, co wykorzystano z kolei w tworzeniu idei podmiotowości, jak również wprowadzono naturę jako najważniejsze źródło wartości i środowiska człowieka. Myśl humanistyczna, która wyrosła na fundamentach starożytnej cywilizacji greckiej i rzymskiej przyczyniła się do budowania nowej wspólnoty euro-

³⁶ B. Milerski, *Pedagogika kultury*, w: *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, (red.), B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010, s. 20.

³⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, w: *Podstany metodologii badań w pedagogice*, (red.), S. Palka, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2008, s. 52.

pejskiej dając tym samym początek epoce nowożytnej³⁸. Współczesny humanizm jest niezwykle wieloaspektowy, tworzy ideologie, zespół twierdzeń i działań, które determinują i umożliwiają zaplanowanie i kierowanie czynnościami czy postępowaniami. Tok humanizacji w nowożytnej Europie wnikał sukcesywnie we wszystkie dziedziny życia i kultury, począwszy od prac społecznych poprzez prawo naukę i technikę skończywszy na problemach filozoficznych, polityki i stosunków międzynarodowych. Problemem współczesnego humanizmu jest „sposób podejścia do mas i jednostek ludzkich, by one wykorzystując swą energię i wolę współpracowały przy realizacji zadań i celów danego systemu humanistycznego”³⁹. Już sam A. Einstein przemawiając do studentów 1938 roku wskazywał, że współczesny humanizm i szeroko pojęta wiedza, która przyczyniła się do znacznego ułatwienia pracy ludzkiej i sprawiła życie łatwiejszym dała jednak zbyt mało szczęścia ludziom, gdyż spowodowała w nas pośpiech i niepewność jutra. Twierdził również, że tę wiedzę można w sensowny sposób zastosować. „Nie wystarczy – mówił – jeśli nabędziecie umiejętności stosowania wiedzy dla pożytku człowieka. To sam człowiek i jego los muszą być głównym celem wszystkich zabiegów technicznych, dotyczyć muszą wielkiego wciąż nierozwiązanego problemu organizacji pracy rozdziału dóbr, aby wysiłki naszego mózgu stały się błogosławieństwem, a nie przekleństwem ludzkości”⁴⁰. Sądy te niewątpliwie spowodowały rozpowszechnienie humanizmu naukowego, którego główne idee to: stosowanie nowości w dziedzinie nauk społecznych dla dobra i dobrobytu; wybitni uczeni powinni uświadamiać opinię publiczną, jakie stoją przed nimi możliwości i jak w umiejętny sposób je wykorzystywać; humanistyczne spojrzenie na naukę, cywilizację; człowieka i przyrodę należy starannie spopularyzować i przejawiać we wszelkim działaniu i myśleniu⁴¹. Kluczowym problemem badaw-

³⁸ Tamże, s. 51.

³⁹ S. Kunowski, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2000, s. 69.

⁴⁰ Tamże, s. 102.

⁴¹ Tamże, s. 105.

czym współczesnej pedagogiki jest przede wszystkim przyjęcie „tradycji humanistycznej i neohumanistycznej w pedagogice i społecznej praktyce edukacyjnej⁴²”, jak również kreowanie społecznej praktyki edukacyjnej przy wykorzystaniu idei humanizmu. W czasach nowożytnych, które charakteryzują się wciąż rozwijającym się procesem instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji dochodzi do dyskursu, pomiędzy przedstawicielami różnych nauk humanistycznych dotyczących tożsamości swoich dyscyplin jako jednej z najnowszych form poznawczego oswajania świata. Jednym z najważniejszych założeń dla tworzenia „tożsamości nauk humanistycznych”⁴³ była koncepcja przedstawiona przez W. Diltheya, który był niemieckim filozofem, twórcą nowożytnych nauk humanistycznych oraz teoretykiem kultury. Koncepcja ta wprowadziła prawdziwy przełom antynaturalistyczny, a jej znaczenie porównywalne jest do dziś z „rewolucją Kopernikańską w rozwoju nauki”⁴⁴. W. Dilthey w swojej koncepcji uważał, że człowiek egzystuje w dwóch światach, w świecie przyrody i kultury, zaznaczając, że świat kultury stanowi przedmiot badań nauk humanistycznych⁴⁵. Przedmiotem badań humanistycznych są szeroko pojęte wytwory kultury. Świat kultury i jego dzieła posiadają charakter całościowy, a także stanowią wartość realizując cele ludzkich działań. Podkreślić należy, że owe wytwory kulturowe niosą w sobie treść edukacyjną, gdyż wytwarzają wzorce niezbędne w procesie kształcenia. Człowiek dzięki styczności z kulturą i z historią rozumie i przeżywa wartości. Owe rozumienie i przeżywanie kultury zmierza do ukształtowania osobowości człowieka, a nabywa się to głównie poprzez kształcenie⁴⁶. Odwołując się do artykułu B. Milerski *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata* podejście neohumanistyczne opisał S. Hessen w książce *O sprzecznościach i jedności wychowaniu*. Owe kształcenie zawarł w rozdziale *Duchowe podstawy wykształcenia ogólnego*.

⁴² T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 53.

⁴³ Tamże, s. 55.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ S. Wołoszyn, *Nauki o Wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 63.

Według S. Hessena wykształcenie kształtuje strukturę duchową człowieka (osobowość), a także wdraża jego osobowość do tradycji kulturalnej zapewniając tym samym odnowienie życia duchowego. Wykształcenie także pozwala zrozumieć namacalne zabytki twórczości duchowej, co stanowi warunek wprowadzenia do tradycji. Abyśmy mogli tworzyć tradycje żywą musimy nauczyć się właściwie czytać i interpretować jej zabytki tj. utwór literacki, dzieło sztuki plastycznej⁴⁷, „nową alfabetyzację człowieka”⁴⁸ czy alfabetyzację wizualną itp. Tradycja żyje w nas, wyrażona w dziełach czy w wytworach kulturowych pozwala wydobyć ukryty sens. Nasza osobowość musi nauczyć się wydobywać sens ukryty w materii, aby dzieło czy zabytek zaczęło żyć. Powstała w ten sposób swoista dialektyka kształcenia – „Z jednej strony kształcenie jest indywidualnym odzwierciedleniem struktur duchowych świata zewnętrznego, z drugiej natomiast – urzeczywistnieniem jednostki i ożywianiem tradycji kulturalnej w sobie samym i w twórczych ekspresjach”⁴⁹. Konkludując z powyższym kształcenie w dużej mierze opiera się na nabywaniu konkretnych kompetencji, co jest niezmiernie istotnym wyznacznikiem kształcenia⁵⁰.

Skoncentrujmy się nad istotą rozumienia, które osiągnęło znaczenie „teorii poznawania rzeczywistości kulturowej”, a następnie przeistoczyło się w kategorię ontologiczną, badającą strukturę rzeczywistości, jej kultury i natury⁵¹. Według W. Diltheya rozumienie stanowi podstawowe pojęcie i proces charakteryzujący hermeneutyczny sposób poznawania nie tylko tekstu pisanego i mówionego, lecz także przedstawionych w świetle obiektywnym świadectw ludzkiej duchowości⁵². Rozumienie było dla W. Diltheya pojmowaniem znaczeń,

⁴⁷ B. Milerski, *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*, w: „Ruch Pedagogiczny”, Warszawa 2011, s. 4.

⁴⁸ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 25.

⁴⁹ B. Milerski, *Kształcenie humanistyczne...*, dz. cyt., s. 4.

⁵⁰ Tamże, s. 1.

⁵¹ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice* pod red. S. Palki, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010, s. 108.

⁵² Tamże, s. 107.

rozumieniem sensu, a nie „wczuwaniem się”⁵³. Pisał – „[...] to proces, w którym na podstawie znaków, dostępnych zmysłom od zewnątrz, rozpoznajemy to, co skrywa się wewnątrz”⁵⁴. W późniejszych latach W. Dilthey zmienił nieco kierunek pojmowania psychologicznej koncepcji rozumienia i za główny cel pojmowania hermeneutycznego przyjął takie rozumienie sensu, „w którym pewien stan rzeczy przyporządkowany jest nadrzędnemu kontekstowi znaczeniowemu”⁵⁵. Skonkretyzował koncepcję rozumienia, rozróżniając elementarne i wyższe formy tego procesu. Według niego rozumienie elementarne jest powiązane z życiem praktycznym. Wyraził to w słowach – „Tutaj jednostki skazane są na kontakt ze sobą. Muszą być zrozumiałe dla siebie nawzajem. Jedna musi widzieć, czego chce druga”⁵⁶. Według powyższego to wszystko to, co dotyczy człowieka, a także jego ducha bez specjalnego głębszego zrozumienia. Takie bardzo pobieżne rozumowanie nie wystarcza by móc rozpatrywać życie w perspektywie losu, doświadczeń i ekspresji. Z tych konkretnych doświadczeń indywidualnych jednostki „wyrasta” rozumienie wyższe, które ściśle związane jest z ukierunkowanym metodologicznie myśleniem hermeneutycznym, które próbuje przedmiot naszych rozważań przypisać konkretnemu kontekstowi bytu ludzkiego. Dla W. Diltheya już samo rozumienie hermeneutyczne jest zawsze „historyczne, gdyż prowadzi do wypracowania kontekstów znaczeniowych i skutkowych świata duchowego w jego historycznym kształcie”⁵⁷. Hermeneutyka tak rozumiana ma przybliżyć perspektywę rozumienia odnosząc się do konkretnej sytuacji historycznej i obszaru kulturowego⁵⁸.

Konkludując z powyższym teoria kształcenia pedagogiki hermeneutycznej określa, iż rozumienie stanowi główny wymiar ludzkiej

⁵³ H.- H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, w: *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* pod red. B. Śliwerskiego, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 5.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże, s. 6.

⁵⁸ Tamże.

egzystencji. Człowiek istnieje nie tylko dla samego istnienia, ale jego misją jest autentyczna egzystencja. To właśnie egzystencjalna odpowiedzialność i podmiotowość związana jest z świadomym wysiłkiem odnoszącym się do sposobów własnego bytowania, zwanego rozumieniem. Idąc dalej zarówno rozumienie jak i egzystencja są wzajemnie uwarunkowane. Podstawową powinnością człowieka staje się wysiłek samorozumienia, a zadaniem kształcenia jest jego wspieranie. Pedagogika zorientowana hermeneutycznie określa rozumienie jako główną kategorię edukacji humanistycznej⁵⁹. Rozważając dalej edukacja zorientowana hermeneutycznie, rozumienie definiuje jako proces polegający na rozpoznaniu, a także na przywłaszczeniu i odpowiednim wykorzystywaniu sensu. Istotę edukacji zorientowanej hermeneutycznie stanowi rozumienie, które oparte jest na odkrywaniu sensów egzystencjalnych. Według tej teorii proces dydaktyczny winien być tak skonstruowany, aby pozwolił uczniowi dokładnie zrozumieć otaczającą go rzeczywistość⁶⁰. Jak widać kluczowym stało się spostrzeganie procesu dydaktycznego w kategorii umiejętności mentalnych i praktycznych. Humanistyczna koncepcja człowieka wskazuje na obszar kształcenia, którego istotą jest szerokie rozumienie siebie i świata.

W dzisiejszej perspektywie alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka wpisuje się w wyzwania stawiane edukacji w XXI wieku. Ta problematyka w rzeczywistości pedagogicznej niewątpliwie odgrywać będzie znaczącą rolę w systemie edukacyjnym na przestrzeni kolejnego stulecia. Stopniowo narastająca dominacja kultury wizualnej w edukacji, jej byt i działanie w szeroko pojętej przestrzeni wizualnej, kulturowej decydować będzie o kształcie i kierunku współczesnej myśli pedagogicznej. Reformy systemu edukacyjnego i debaty pedagogiczne podejmując rozważania o kompetencjach kluczowych, coraz częściej odnoszą się do nabycia kompetencji wizualnych, które w dalszym toku wpływają na fundamentalne kompetencje życiowe człowieka.

⁵⁹ B. Milerski, *Pedagogika kultury...*, dz. cyt., s. 23-24.

⁶⁰ Tamże.

Współczesna pedagogika kultury w swoim szerokim i różnorodnym podejściu wyznacza ramy komplementarnego systemu współczesnej edukacji. Odwołując się do kultury ogólnej, która stała się wyznacznikiem działania europejskiej myśli pedagogicznej, stworzono dokument *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia* opisujący wyzwania edukacyjne XXI wieku. Owa koncentracja na kulturze ogólnej ma istotne znaczenie w kształtowaniu fundamentalnych kompetencji życiowych człowieka, czyli „zdolności do uchwycenia istoty rzeczy, rozumienia i kreatywności, osądu i podejmowania decyzji”⁶¹. Podążając tym śladem oznacza to, że człowiek ma przystosować się do przeobrażeń w dominującym środowisku kulturowym. To przystosowanie do przeobrażeń w przestrzeni kulturowej spowoduje, że człowiek w procesie edukacji zaadaptuje nowe kompetencje – kompetencje werbalno-wizualne, bądź wizualne. W tym kontekście zadania stawiane edukacji umożliwiają uczestnictwo człowieka w kulturze we wszelkich jej aspektach od postrzegania, rozumienia po kreatywne, twórcze, a także aktywne działanie.

Rozważania na temat alfabetyzacji wizualnej stają się na tyle istotne, że możemy mówić o tworzącym się dyskursie, implementowanym w edukację. Już dziś obserwujemy w programach szkolnych opracowanych w krajach Unii Europejskiej, a także w Stanach Zjednoczonych nacisk na integrację umiejętności wizualnych w tym alfabetyzacji wizualnej i wykorzystywanie ich w poszczególnych przedmiotach, uświadamiając uczniom możliwość krytycznego spojrzenia, kształtującego twórczą postawę odbioru komunikacji opartych na obrazie.

Wciąż rozwijająca się myśl pedagogiczna uwzględniająca dotychczasowy dorobek nauki musi jednak zmierzyć się z realiami współczesności, dlatego też coraz częściej sięga reinterpretacji pojęcia wizualnej formy komunikacji jako dzisiejszej alfabetyzacji wizualnej. Obecnie żyjemy w czasach szybkich przemian, z pokolenia na poko-

⁶¹ Słowa zawarte w *Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej* podaje za: B. Milerski, *Pedagogika kultury*, w: *Pedagogika, podręcznik akademicki* pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 220.

lenie zmienia się rzeczywistość społeczno – kulturowa, techniczna i cywilizacyjna. Świat człowieka oparty na kulturze, tradycji i przyjętych, a także wypracowanych modelach przez wieki ulega ciągłej rewitalizacji. Wraz z tymi zmianami zmienia się również kształcenie humanistyczne i system edukacji, który wymaga coraz to nowego spojrzenia na rzeczywistość i rozwój człowieka. Warunkiem jednak tych zmian jest mądrość ludzi umiejących korzystać z wiedzy i odpowiednio ją wykorzystać. Kształcimy się, edukujemy, aby więcej wiedzieć i więcej tworzyć, dlatego nowatorskie kształcenie humanistyczne powinno pobudzać i rozwijać myślenie, autorefleksję, uczyć krytycznego spojrzenia, a także mądrego kompromisu.

Literatura:

Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstany metodologii badań w pedagogice*, (red.), S. Palka, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010.

Dylak S., *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, [w:] *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, (red.), W. Skrzydlewski, S. Dylak, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań-Rzeszów 2012.

Gombrich E. H., *Obraz wzrokowy: jego miejsce w komunikacji*, [w:] *Pisma o sztuce i kulturze*, (red.), D. Folga-Januszewska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2011.

Hejnicka-Bezwińska T., *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] *Podstany metodologii badań w pedagogice*, (red.), S. Palka, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2008.

Jagodzińska M., *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

Jurkowlanec G., *Perspektywa jako forma symboliczna – od Erwina Panofsky'ego do Hansa Beltinga*, [w:] *Perspektywa jako forma symboliczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Krüger H.-H., Pfaff N., *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, (red.), B. Śliwowski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.

Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2000.

Kwintus H. F., *Dzieła wszystkie, Gawędy, listy, sztuka poetycka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

- McLuhan M., *Wybór pism*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1975.
- McLuhan M., *Wybór tekstów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Milerski, B., *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*, [w:] *Ruch Pedagogiczny*, Warszawa 2011.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki* (red.), Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, (red.), B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010.
- Nougier L. R., *Sztuka pradžejowa*, [w:] *Sztuka świata*, t. 1, (red.), P. Trzeciak, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2009.
- Panofsky E., *Perspektywa jako forma symboliczna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Pater-Ejgierd N., *Kultura wizualna a edukacja*, Fundacja Tranzyt, Poznań 2010.
- Rotkiewicz H., *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhna*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1983.
- Rourke A. J., O'Connor, Z., *I can See but don't Understand it! Investigating Visual Literacy Skills and Learning Styles among Higher Education Design Students*, *The International Journal of Humanities* 2008, nr 6, wydanie internetowe: <http://www.academia.edu/237507/> z dn. 17.01.2013
- Woloszyn S., *Nauki o Wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Zwołański A., *Obraz w relacjach społecznych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
źródło internetowe
<http://twp.duke.edu/uploads/assets/photography.pdf> z dn. 17.01.2013
-

Visual literacy as a determinant of visual culture in the development of humanistic

The essence of consideration is visual literacy as a substrate of visual culture and its associated cultural changes implied meaning expansive image in interpersonal communication in the development of humanistic as well as the acquisition of visual competence as an important communication skill in today's socio-cultural reality.

PRAKTYKA WYCHOWANIA

Paweł Zieliński

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Miejsce sofrologii we współczesnej edukacji

Wprowadzenie

Artykuł ten jest próbą rekonstrukcji sofrologii jako systemu relaksacyjnego oraz wskazania jej miejsca we współczesnej edukacji. W polskiej literaturze naukowej brakuje aktualnych opracowań i odniesień do tego systemu, a w przeszłości w Polsce takie prace – za wyjątkiem krótkiego opracowania o charakterze fizjologicznym – nie powstały. Literatura przedmiotu, nieliczna i trudno dostępna w zdecydowanej większości jest hiszpańsko- i francuskojęzyczna. Badacz rekonstruując sofrologię, jej genezę, główne założenia teoretyczne i metody praktyczne, a także możliwości zastosowania, siłą rzeczy musi odwołać się do nielicznych dostępnych prac pisanych oraz źródeł internetowych, zwłaszcza witryn prowadzonych przez samych sofrologów, zachowując przy tym podejście krytyczne.

Już w monografii *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej* zwróciłem uwagę na sofrologię jako jeden z kilku systemów relaksacyjnych, które mają wyraźne walory edukacyjne. Systemy te, stworzone przez naukowców i opracowane naukowo w teorii i praktyce, mogą być bez większych zahamowań wprowadzane do państwowych systemów edukacji, w przeciwieństwie do wielu innych relaksacji i medytacji bezpośrednio wywodzących się z różnych religii i orientacji filozoficzno-religijnych, jakkol-

wiek część z nich jest również dobrze zbadana naukowo. Uchwycenie powyżej wskazanej różnicy może dopomóc w wykorzystaniu opracowanych naukowo i neutralnych światopoglądowo metod, technik, a nawet całych systemów relaksacyjnych w szkolnictwie różnych szczebli oraz w innych formach oświaty. Z naukowego punktu widzenia podane dwa kryteria wydzielenia metod, technik i systemów relaksacyjnych stanowią o ich walorach edukacyjnych, jakkolwiek czynnik polityczny, tzn. orientacja ideologiczno-polityczna rządzących w kraju i decydujących o realizowanym podstawowym wzorcu edukacji może okazać się czynnikiem przesądającym o ich *status quo* w edukacji państwowej.

Niemniej jednak wprowadzanie i nauczanie metod relaksacji spełniających podane kryteria stwarza większe możliwości ich przyjęcia i opanowania w procesie edukacyjnym. Chodzi tutaj nie tyle o udział i obecność parcjalaną relaksacji (jako elementu innych metod i zajęć spotykanych w szkole czy poza nią), ale o obecność globalną, np. pod nazwą „lekcja relaksacji” lub podobną w praktyce szkolnej, jak również jej wyraźną obecność wśród ustanawianych celów wychowania oraz wiedzy i kompetencji uzyskiwanych w procesie kształcenia. Może to dopomóc w uniknięciu sytuacji, jaka miała miejsce w słowackim systemie edukacji, w którym w 2000 roku zaistniał przedmiot pod nazwą „joga w życiu codziennym”, upowszechniający wśród uczniów wszystkich rodzajów szkół słowackich ćwiczenia relaksacyjne, oddechowe i gimnastyczne jogi, zlikwidowany w 2001 roku, gdy ministrem szkolnictwa został członek partii KDĤ, dostrzegającej w istnieniu tego przedmiotu w szkołach zagrożenie dla chrześcijaństwa¹.

Biorąc pod uwagę neutralność światopoglądową oraz walory oparte na rzetelnej wiedzy naukowej można wskazać metody, techniki oraz systemy relaksacyjne do bezpośredniego zastosowania w szkolnictwie różnych szczebli oraz w innych formach oświaty. W istocie we współczesnej edukacji w pewnym stopniu warunek ten spełnia lub może spełnić kilka

¹ P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011, s. 120. Zob. też: J. Darski, J. Targalski, *Chronologia Słowacji 1985-2008*, <http://jozefdarski.pl/7001-chronologia-slowacji-1985-2008>, z dn. 7.10.2012.

systemów: m. in. tzw. reakcja relaksacyjna Herberta Bensona wraz z zaawansowanymi formami dodanymi przez niego później, trening autogenny podstawowy wraz z medytacją autogenną oraz formułami sugestywnymi Johanna Heinricha Schultza, sugestologia i sugestopedia Georgija Łozanowa oraz sofrologia Alfonso Caycedo. Trzy pierwsze systemy omówiłem dokładniej we wspomnianej monografii², a niniejszy tekst został poświęcony czwartemu z nich. Prawdopodobnie nie są to wszystkie systemy relaksacyjne spełniające podane kryteria, ale te najbardziej znane na świecie, choć w różnym stopniu w różnych krajach. Są także same metody spełniające podane kryteria, np. metoda Bersteina i Borkoveca³ oraz trening relaksacyjny Lazarusa⁴, powstałe w oparciu o relaksację progresywną Edmunda Jacobsona.

Praca na podany w tytule artykułu temat może być wartościowa dla pedagogiki z uwagi na, z jednej strony, bezsprzeczne wartości wychowawcze i kształcące relaksacji i medytacji, wykazane w oparciu o wyniki badań licznych naukowców zagranicznych i polskich zajmujących się tym zagadnieniem, zebrane i przytoczone przeze mnie we wspomnianej już monografii, a z drugiej, jako próba uwolnienia przynajmniej niektórych z nich od bezpośrednich powiązań ideologiczno-religijnych w celu ich zastosowania w praktyce pedagogicznej. Naukowa wiedza dotycząca pozytywnego oddziaływania relaksacji i medytacji jest gromadzona i systematyzowana już od końca XIX wieku, od tego też czasu pojawiają się postulaty wybitnych uczonych dotyczące wprowadzenia metod relaksacyjnych do edukacji, w tym do edukacji nauczycieli⁵.

Z moich wstępnych badań i analiz wynika, że zwłaszcza dwa systemy, Bensona i Caycedo, oprócz innych zastosowań, są powiązane z systemami edukacji Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz Szwajcarii⁶.

² Zob.: P. Zieliński, dz. cyt., s. 36-54, 284-285, 33-36, 265-267, 128-133, 309-310.

³ A. Kokoszka, *Wprowadzenie do terapii poznawczo-behawioralnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 253-254.

⁴ L. Kulmatycki, *Lekcja relaksacji*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2002 (wyd. II), s. 8, 66-67.

⁵ Zob. np.: W. James, *Życie i ideały*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2010, s. 77 i nast.

⁶ P. Zieliński, dz. cyt., s. 51-52, 310.

Obecność sofrologii w polskiej literaturze przedmiotu

Kilku polskich uczonych zwróciło uwagę na ten oryginalny system relaksacyjny, opisując go w pewnym stopniu lub wskazując na niego w swych pracach naukowych.

W sposób najbardziej kompletny uczynił to Wiesław Romanowski w jednym z rozdziałów pracy: *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, ujmując sofrologię w aspekcie fizjologicznym i biofizycznym⁷. Romanowski przedstawił założenia teoretyczne sofrologii i zasady sofroterapii wypracowane przez profesora A. Caycedo oraz zaprezentował metodę relaksu dynamicznego opracowaną przez tego uczonego.

W tej samej pracy Stanisław Grochmal również odniósł się do sofrologii, traktując ją jako system medyczno-filozoficzny badający i dostarczający metod modyfikacji stanów świadomości człowieka⁸.

Andrzej Szyszko-Bohusz, nestor polskiej „relaksacji pedagogicznej”, zaliczył relaksację sofroniczną do podstawowych metod relaksacyjnych, powołując się przy tym na S. Grochmala⁹.

Lesław Kulmatycki w jednej ze swoich wcześniejszych prac wymienił wśród dziesięciu metod relaksacyjnych, traktowanych jako naturalne sposoby działające antystresowo, sofrologiczny relaks dynamiczny. Ujął go jako trening psychosomatyczny, składający się z układu ćwiczeń dynamicznych, oddechowych, koncentracyjnych i relaksacyjnych prowadzących do uzyskania tzw. „świadomości sofrologicznej” – świadomości „wyostrzonej”¹⁰.

Wszystkie te odniesienia współcześnie wypełniają już tylko w pewnym stopniu swe zadanie edukacyjne z uwagi na upływ czasu, część z nich jest nieaktualna lub niekompletna, gdyż w większości były to zaled-

⁷ W. Romanowski, *System sofrologii*, w: S. Grochmal (red.), *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, PZWL, Warszawa 1979 (wyd. III), s. 36-44.

⁸ S. Grochmal, *Usuwanie zaburzeń napięcia psychofizycznego*, w: S. Grochmal (red.), dz. cyt., s. 225. Autor ten wskazał na powiązania sofrologii w momencie jej konstituowania się z treningiem autogennym J.H. Schultza oraz eutonią G. Alexander.

⁹ A. Szyszko-Bohusz, *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo, Wrocław, Oddział w Krakowie 1979, s. 32.

¹⁰ L. Kulmatycki, *Stres, joga, relaksacja*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie, Wrocław 1993, s. 37.

wie ogólnikowe wzmianki o sofrologii, która wciąż się rozwija. W tym kontekście problematyka poruszana w niniejszym artykule zyskuje na znaczeniu.

Geneza sofrologii: twórca, jego inspiracje i rozwój systemu

Nazwa „sofrologia” wywodzi się z języka greckiego od słów: *sos* – harmonia, *phren* – umysł, świadomość oraz *logos* – słowo, rozum, nauka i według jej twórcy A. Caycedo jest nauką, która koncentruje się na wpływie psychologicznych, fizjologicznych i innych czynników na świadomość człowieka oraz na wywoływaniu jej zmian. Zmiany świadomości są wykorzystywane w postępowaniu terapeutycznym, pedagogicznym oraz naukowo-badawczym¹¹. Możliwa jest jeszcze druga eksplikacja nazwy, bardziej interesująca z pedagogicznego punktu widzenia, na którą wskazał Caycedo w 2001 roku, pisząc o doświadczaniu harmonii w świadomości¹². Ma ona pochodzić od słów greckich: *sōphron* – mądry, rozważny, umiarkowany oraz – *logos* i być nauką o osiąganiu stanu równowagi, umiarkowania i mądrości w ludzkim życiu. Trzeba pamiętać, że *sophrosyne* było pewnym ideałem wychowania już w starożytnej Grecji, wymienianym przez Homera i spotykanym u Spartan, zawierającym w sobie cnoty: rozwagi, opanowania czy dyscyplinowania oraz umiaru, zapewniające człowiekowi harmonię wewnętrzną i spokój.

¹¹ W. Romanowski, *Czynnik etyczny w różnych systemach wychowania fizycznego*, w: S. Grochmal (red.), dz. cyt., s. 20.

¹² Wypowiedź A. Caycedo przytoczona na stronie: <http://gb.sophrologie-info.com/history.htm> z dn. 12.10.2012.



Ryc. 1. Alfonso Caycedo – twórca sofrologii¹³.

Alfonso Caycedo urodził się w 1932 roku w Kolumbii, a studia ukończył w Madrycie i zaczął specjalizować się w neuropsychiatrii. W Hiszpanii zajmował się ofiarami II wojny światowej, które nie zawsze mogły poradzić sobie z jej traumą. Według jego obserwacji lekarstwa i ówczesne terapie, takie jak: śpiączka insulinowa, elektrowstrząsy czy leczenie bez znieczulenia często powodowały gorsze skutki uboczne niż sama choroba, dlatego zaczął szukać innych metod terapii, a chodziło tu nie tylko o znieczulenie bólu, ale też o uspokojenie psychiczne jego pacjentów. Caycedo zwrócił się w stronę hipnozy klinicznej, podobnie jak wcześniej zrobił to J.H. Schultz.

Po dalszych badaniach uczony zauważył różnice między teoriami hipnozy a obserwacjami klinicznymi, ponadto niektórzy jego pacjenci bali się hipnozy i nie chcieli w niej uczestniczyć. W październiku 1960 roku stworzył termin „sofrologia”, a następnie w tym samym roku, powołał pierwszy zakład sofrologii klinicznej w Uniwersytecie Madryckim. Ówczesna sofrologia była w dużym stopniu związana z hipnozą, ale jej twórca podkreślał jej humanistyczny i podmiotowy cha-

¹³ Źródło fotografii: *Le fondateur: Dr. Alfonso Caycedo*, <http://www.sofrocay.com/index.php?accion=cronologies&idmenu=2&id=11202>, z dn. 12.10.2012.

rakter¹⁴. Ze współczesnych badań nad hipnozą wynika, że może ona być praktykowana jako terapia antyautorytarna, o czym pisałem w innym artykule¹⁵. Podejście Caycedo do sofrologii zaczęło zmieniać się w latach sześćdziesiątych. Podczas pobytu w Szwajcarii na stażu w sanatorium Bellevue w Kreuzlingen, został uczniem Ludwika Binswängera, twórcy szwajcarskiej psychiatrii fenomenologicznej i zapoznał się z metodą badania świadomości Martina Heideggera, która była transformacją metody dochodzenia do „czystej” świadomości Edmunda Husserla, twórcy fenomenologii świadomości. Zainspirowany fenomenologią i egzystencjalizmem wprowadził do sofrologii kategorię „zmienionych stanów świadomości”. Od lat sześćdziesiątych problematyka ta zaczęła być bardzo popularna w badaniach naukowych, chociażby za sprawą uczonych amerykańskich, takich jak Arnold M. Ludwig i Charles Tart¹⁶. Podczas pobytu w Szwajcarii Caycedo zaczął też domniemywać, że stan fizyczny ciała człowieka odwzorowuje jego stan emocjonalny i odwrotnie, co uczyniło to przypuszczenie bliskim założeniom bioenergetyki Alexandra Lowena. W sofrologii na pierwszym planie znalazły się: własne doświadczenie osoby ją praktykującej oraz jej subiektywny odbiór zjawisk, czynniki, które stały się ważniejsze od samego prowadzenia terapii. W ten sposób sofrolog stał się postacią drugorzędną w procesie sofroterapii.

Za namową swej żony Collette oraz Binswängera, Caycedo podróżował przez kilka lat po Indiach, pograniczu Tybetu i Japonii, spotykając indyjskich lekarzy i guru, XIV Dalajlamę oraz jego mnichów, często biegłych w medytacji *tummo* oraz medycynie tybetańskiej, jak również praktykujących mistrzów zen. Warto zauważyć, że podobną drogą postępował w latach osiemdziesiątych H. Benson, który zaprzyjaźnił się z Dalajlamą i z jego poparciem mógł bez przeszkód badać

¹⁴ A. Caycedo, *Sofrology and psychosomatic medicine*, „American Journal of Clinical Hypnosis” 1964, nr 2 (10), s. 103-106.

¹⁵ Zob. P. Zieliński, *Możliwości zastosowania hipnozy w pedagogice*, w: „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2004 nr 13, s. 223-224.

¹⁶ Ich badania naukowe i koncepcje przedstawiłem w: P. Zieliński, *Relaksacja...*, s. 54-65.

mnichów tybetańskich praktykujących medytację *tummo*¹⁷. W Polsce, w małym nakładzie ukazała się praca profesora Caycedo dotycząca jego pobytu w Indiach i spotkań oraz przeprowadzonych wywiadów z tamtejszymi guru¹⁸.

Po powrocie z Dalekiego Wschodu uczony zmodyfikował sofrologię. Zaznaczył, że system ten nie ma na celu przeniesienia na grunt kultury zachodniej cech filozoficznych i religijnych poznanych metod wschodnich. Starał się, aby dostosować do kultury i potrzeb ludzi Zachodu zawartość tych metod bez ich filozoficznych i religijnych konotacji. Służyć temu miały jego badania i doświadczenia pozyskane w kontaktach ze wschodnimi mistrzami, ale też jego wiedza i umiejętności uzyskane podczas studiów oraz pracy naukowej i zawodowej w Hiszpanii i Szwajcarii. Dla metod treningowych sofrologii, ćwiczonych w grupach profilaktycznych i terapeutycznych, zaproponował nową nazwę – „relaksacja dynamiczna”. Caycedo twierdził, że nie wymaga ona żadnego konkretnego systemu wiary¹⁹.

Po powrocie do Hiszpanii Caycedo uzyskał profesurę z psychiatrii na Wydziale Medycznym Uniwersytetu Barcelońskiego. W latach: 1968-1982 prowadził badania i eksperymenty starając się uczynić Relaksację Dynamiczną godną zaufania dla ludzi kultury zachodniej. Pierwszy światowy kongres sofrologii odbył się w 1970 roku w Barcelonie i zgromadził 1400 specjalistów z 42 krajów. Pierwsze sesje sofrologii Caycedo poprowadził w 1974 roku. W tym czasie zdecydował się wyjść z nią poza kręgi akademickie i terapeutyczne. W 1977 roku był pierwszym sygnatariuszem tzw. Deklaracji Récife, czyli *Deklaracji Wartości Ludzkich*, podpisanej w Brazylii. Podczas trzeciego światowego kongresu sofrologii w 1982 roku w Bogocie Caycedo powołał do życia tzw. sofrologię społeczną, mając nadzieję tym działaniem pomóc

¹⁷ Zob. P. Zieliński, *Relaksacja...*, s. 56-49.

¹⁸ A. Caycedo, *Tajemnice joginów*, tl. Z.J. Łopszyc, Stowarzyszenie Buddyjskie Zen „Czogie” w Polsce, Warszawa 1983.

¹⁹ Informacje biograficzne oraz dotyczące rozwoju systemu sofrologii przytoczono w oparciu o relacje i dane pozyskane od P. Gautiera oraz D. Wilson-Revie, uczennicy Caycedo i kontynuatorki jego nauk w Szwajcarii, opisane jako: *Alfonso Caycedo*, http://psychology.wikia.com/wiki/Alfonso_Caycedo, z dn. 10.10.2012.

krajom rozwijającym się. Pierwotnie *Relaksacja Dynamiczna Caycedo*, w skrócie *RDC* – (ang. *Caycedian Dynamic Relaxation*, czyli *CDR*) składała się z trzech poziomów kształcenia. W 1985 roku Caycedo wprowadził jeszcze czwarty poziom (*CDR4*), a w 1989 roku „Poziom Mistrza Sofrologii *Kajsediańskiej*” (ang. *Master of Caycedian Sophrology*). W 1992 roku powołał do życia *International University of Caycedian Sophrology*. Od 1988 roku centrum sofrologii mieściło się w Andorze, a od 2005 roku w Genewie i Londynie.

Współcześnie sofrologia występuje i rozwija się głównie w krajach Europy Zachodniej, w Hiszpanii, Francji, Włoszech, Szwajcarii, Belgii, Niemczech, Portugalii i Wielkiej Brytanii oraz w krajach Ameryki Południowej, zwłaszcza w Kolumbii i Brazylii²⁰. Jej kursy i warsztaty organizowane są na całym świecie. Do Polski system ten zawitał niedawno. 26 i 27 listopada 2011 roku w Warszawie odbyły się warsztaty sofrologii – *RDC-1*, a 11 i 12 lutego 2012 roku – *RCD-2*, każdy z nich trwał łącznie 14 godzin. Szkolenia te prowadzone były przez trenerkę sofrologii z Francji – Bernadette Kraszewską²¹.

Założenia systemu

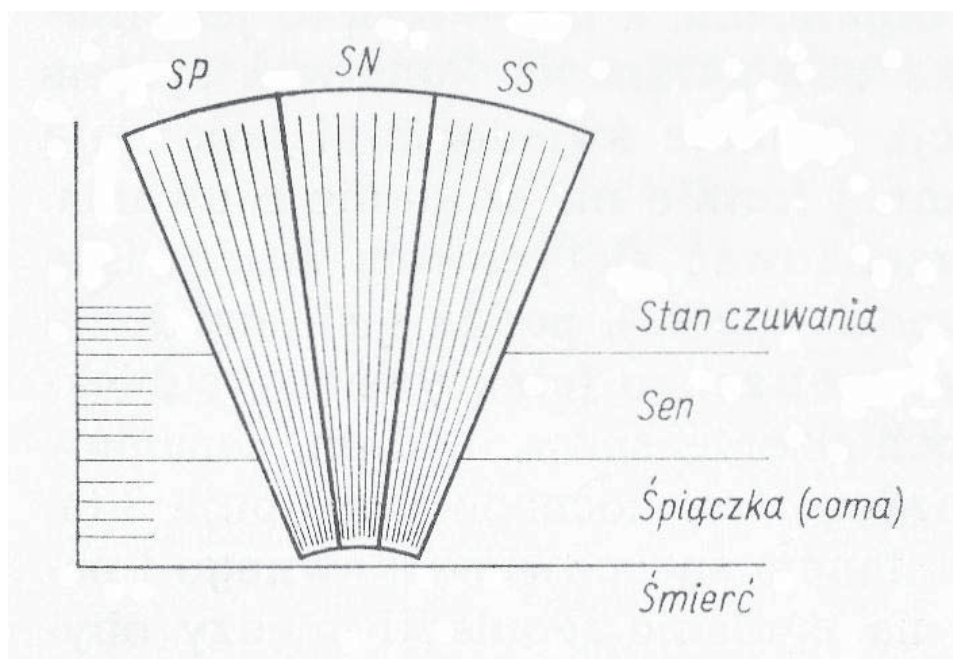
W pracy *Progrès en sophrologie* wydanej w 1969 roku Caycedo przedstawił własny model stanów świadomości²². Relaks dynamiczny Caycedo dotyczy głównie mięśni motorycznych ciała ludzkiego, a nie szkieletowych. W myśl zależności wskazującej na dwukierunkowość powiązań napięcia mięśniowego i psychicznego funkcjonuje również ludzka świadomość, która podlega zmianom, spowodowanym nie tylko przez zjawiska psychiczne, ale również fizjologiczne i oddziaływania farmakologiczne.

²⁰ Informacje pozyskane od B. Santerre, jednego z nauczycieli sofrologii we Francji, zebrane na stronie: *History*, <http://gb.sophrologie-info.com/history.htm>, z dn. 10.10.2012.

²¹ Informacje pozyskane ze strony: *SOFROLOGIA - RELAKSACJA DYNAMICZNA - warsztaty unikalnej metody opracowanej przez profesora Alfonso Caycedo*, <http://www.goldenline.pl/spotkanie/sofrologia-relaksacja-dynamiczna-warsztaty-unikalnej-metody-opracowanej-przez-profesora-alfonso-caycedo>, z dn. 10.10.2012 oraz *SOFROLOGIA - RELAKSACJA DYNAMICZNA, warsztaty metody opracowanej przez profesora Alfonso Caycedo*, <http://arslibra.vel.pl/warsztaty.sofrologia.html>, z dn. 17.10.2012.

²² Inne modele stanów świadomości powiązane z relaksacją zostały przeze mnie dokładniej opisane w pracy: P. Zieliński, *Relaksacja...*, s. 54-85.

W ujęciu sofrologii świadomość to stan psychofizjologiczny. Pomiedzy środowiskiem a organizmem może wystąpić stan równowagi, określany przez Schultza jako *sensoriostaza* lub *perceptostaza*. Pod wpływem informacji ze środowiska wewnętrznego organizmu może wytworzyć się stan równowagi wewnętrznej nazywany przez Waltera B. Cannona *homeostaza*. Według sofrologii możliwy jest jeszcze trzeci stan równowagi zależny od utrzymania własnego „ja” i świadomości jako wpływających na czynności organizmu, określony mianem *egostazy*. Lokuje się ona między *sensoriostazą* (tworząc z nią *psychostazę*), a *homeostazą*. Egostaza może prawidłowo funkcjonować, gdy ma miejsce normalny przepływ informacji ze środowisk: zewnętrznego i wewnętrznego. Na skutek zmniejszenia ilości informacji ze środowiska zewnętrznego, chociażby przez dobrowolną izolację, gdy człowiek np. przygotowuje się do snu, ale też w wypadku stosowania relaksacji, specjalnych technik sofronicznych, hipnozy bądź jogi, następuje zwolnienie zapisu EEG i obniżenie stanu świadomości. Mechanizmy egostatyczne próbują przywrócić stan normalny, np. człowiek może zwilżyć twarz zimną wodą dostarczając większej ilości bodźców ze środowiska zewnętrznego, chroniąc się przed zaśnięciem, co jest odwołaniem się do modelu *sensoriostazy*. Może również mieć miejsce odwołanie się do modelu *homeostazy*, organizm wchodzi wtedy w stan snu paradoksalnego, a funkcje świadomości pojawiają się ponownie, ale w odmiennej od czuwania formie, podlegając nie tyle obiektywności i logice, co afektywności i subiektywności. Podczas stanu snu obserwuje się 3 do 5 oscylacji pomiędzy płytkim i paradoksalnym snem, co oznacza, że dochodzi do zamiany miejsc między wskazanymi modelami regulacji. Podobną rytmikę obserwuje się również podczas stanu czuwania. Na Wschodzie zdaje się dominować model „wewnętrzny”, związany z uspokajaniem pracy układu autonomicznego, a na Zachodzie model „zewnętrzny”, związany z aktywowaniem kory mózgowej człowieka. Ryc. 2 przedstawia trzy zakresy, czy też rodzaje świadomości wg Caycedo.



Rys. 2. Różne poziomy i stany świadomości wg A. Caycedo²³.

Na schemacie przez „SP” oznaczono świadomość patologiczną, w której zaznaczają się stany histeryczne, zespoły dementyjne oraz różne psychozy. Przez „SN” oznaczono świadomość normalną, przeciętną, fizjologiczną, czyli stan fizjologicznego czuwania, osiągniętego przez wzbudzenie tworu siatkowatego, w którym to stanie są obecne pewne elementy świadomości psychologicznej. Przez „SS” oznaczono świadomość ponadnormalną czyli sofroniczną lub sofrologiczną, różną od poprzedniej, uzyskiwaną na drodze stosowania metod psychologicznych i psychofizjologicznych. Caycedo porównuje tę świadomość ze stanem *samadhi* lub *satori*²⁴.

W miarę rozwoju sofrologii pojawiły się jej trzy naczelne zasady, czy też wskazania dla osób praktykujących:

- 1) wprowadź ciało w żywą rzeczywistość, żyj w ciele będącym w dobrym zdrowiu, doprowadź umysł i ciało do harmonii;
- 2) wzmocnij pozytywne działanie, by rozwinąć pozytywne elementy

²³ Schemat pierwotnie zawarty w pracy: A. Caycedo, *Progresos en sofrología (Progrès en sophrologie)*, Editorial Scientia, Barcelona 1969, tutaj przytoczony za: W. Romanowski, *System sofrologii*, dz. cyt., s. 40.

²⁴ Tamże, s. 36-41.

przeszłości, terażniejszości i przyszłości w celu osiągnięcia pełnego własnego potencjału;

3) wypracuj bezstronne postrzeganie rzeczywistości, by nauczyć się widzieć rzeczy jako będące czymś więcej, niż wydają się być, by rozwinąć większy realizm i w ten sposób zwiększyć skuteczność działań²⁵.

Jednym z podstawowych wskazań sorfrologii jest odnalezienie się we własnym ciele, bycie w nim, doświadczanie przez nie świata, odczuwanie dzięki niemu radości istnienia, dostrzeganie i rozumienie jego subtelnych sygnałów, podczas gdy większość ludzi Zachodu nie troszczy się o to i zwraca uwagę na swoje ciało wtedy, gdy jest ono chore. Ćwiczenia oddechowe i ruchowe, wizualizacje, proste medytacje i inne proponowane techniki Relaksacji Dynamicznej prowadzą do uzdrowienia ludzkiej psychiki i ciała oraz ich integracji, do życia w stanie relaksacji, odkrycia depozytu, jakim są doświadczenia życiowe mogące uczynić życie ludzkie szczęśliwszym i przydatnym również dla innych. Sięgnięcie poprzez polecane praktyki do intuicji i zawierzenie jej rozbudza i wzmacnia ludzkie zdolności twórcze i staje się stale obecnym drogowskazem w życiu. Założenia te są też w pełni zgodne z filozofią José Silvy, twórcy systemu *samokontroli umysłu*, którą opisałem w swej pierwszej monografii²⁶.

Relaksacja Dynamiczna

CDR (ang. *Caycedian Dynamic Relaxation*), Relaksacja Dynamiczna Caycedo pierwotnie składała się z 3 poziomów. Pierwszy z nich inspirowany był radżą-jogą indyjską, drugi praktykami buddyizmu tybetańskiego – medytacją *tummo*, a trzeci – medytacją buddyizmu zen, zwaną *zazen*²⁷, wszystkie one jednak zostały przekształcone przez uczonego i nie występują w swej oryginalnej formie, jak również odrzucono ich zaplecze filozoficzno-religijne.

Obecna Relaksacja Dynamiczna wygląda inaczej niż w latach

²⁵ *Summary*, <http://gb.sophrologie-info.com/summary.html>, z dn. 12.10.2012.

²⁶ Zob. P. Zieliński, *Samorealizacja i samonychowanie w zen i Metodzie Silvy*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 2000, s. 106 i nast. oraz 164-165.

²⁷ C.B. de Tonnac, *Essay on a synthesis of Buddhism and Sophrology*, „International Journal of Psychotherapy” 2007 nr 3 (11), s. 47-55.

sześćdziesiątych, gdyż uległa przekształceniom, głównie za sprawą działań swojego twórcy. Według Bernarda Santerre, założyciela i dyrektora Instytutu Sofrologii w Rennes, przez wiele lat były praktykowane tylko, wymienione wyżej, pierwsze 3 stopnie. Z czasem Caycedo zmodyfikował je i dodał dodatkowe, tak że obecnie istnieją 3 cykle, a każdy z nich zawiera 4 stopnie, łącznie jest więc 12 stopni Relaksacji Dynamicznej. Trening różnych stopni nie wymaga jednak od ćwiczących perfekcjonizmu w ich opanowaniu, liczy się tutaj przede wszystkim dynamika, właściwa intencja i osobiste doświadczenie w wykonywaniu ćwiczeń. Oczywiście, aby osiągnąć tytuł mistrzowski „Caycedian Sophrologist” należy ukończyć pełne szkolenie i otrzymać stosowny certyfikat. Zazwyczaj praktykowane są pierwsze 4 stopnie, czyli cykl podstawowy. Zdaniem Santerre, regularna praktyka właśnie tych stopni pozwala na realizację wskazywanych przez sofrologię zasad i w tym sensie jest istotniejsza, niż zajmowanie się pozostałymi stopniami²⁸.

Według opisu W. Romanowskiego ćwiczenia powinny odbywać się dwuetapowo; przez miesiąc w grupie pod kierunkiem doświadczonego sofrologa, potem indywidualnie według uzyskanych od niego wskazówek. Podczas pierwszego etapu ćwiczenia należy wykonywać codziennie przez godzinę, dbając o to, aby ćwiczyć przed spożyciem posiłku, albo 2 godziny po jego spożyciu. Przez pierwsze dwa tygodnie zdaniem uczonego ćwiczenia mają charakter dezintegrujący, służą do osiągnięcia jak najgłębszego wyciszenia i nauczenia się przebywania w stanie jakby półsnu. Są to głównie ćwiczenia oddechowe, ponadto wykonuje się nieco ćwiczeń dynamicznych, jak ruchy rotacyjne ramionami, czy podskoki i dużo ćwiczeń relaksacyjnych. Przez kolejne dwa tygodnie ćwiczy się głównie stany koncentracji na podawanych ćwiczącym przez sofrologa przedmiotach oraz na treściach wybranych przez samych ćwiczących. Romanowski nazywa ten etap przejściem od dezintegracji do integracji świadomości, od jej zniesie-

²⁸ Informacje pozyskane od B. Santerre, *History*, <http://gb.sophrologie-info.com/history.htm>, z dn. 13.10.2012.

nia do stanu wyostrejzonej świadomości. Jest to prawdopodobnie czynnik samokontroli i świadomego sterowania czynnościami organizmu, a także zachowania się i dokonywania wyborów²⁹, ma więc wyraźne znaczenie nie tylko zdrowotne, ale też wychowawcze i samowychowawcze.

W dalszej części tekstu Romanowski wskazał na powiązania między przykładowymi ćwiczeniami Relaksacji Dynamicznej, jak płukanie jamy nosowej słoną wodą, ćwiczenia oddechowe, wczuwanie się w procesy regeneracji i wypoczynku organizmu, ruchy szyi, oczu oraz automasaż, a ich oddziaływaniem neurofizjologicznym na organizm. Podsumowując tę część rozważań uczony stwierdził: „Stan wyciszenia psychicznego powoduje z punktu widzenia neurofizjologicznego spokój i ciszę stwierdzoną elektroencefalograficznie. Następuje odpoczynek od myślenia, uspokojenie wyobraźni, obniżenie procesów pamięci, osłabienie a nawet zupełne zahamowanie procesów wolicjonalnych, prawdziwa pustka psychiczna. Po osiągnięciu tego stanu koncentracja na wybranym przedmiocie stanowi nową formę „gimnastyki” psychicznej. Wykluczone jest rozproszenie uwagi, wieloprzedmiotowość koncentracji, gonitwa myśli. Jedna rzecz ma przyciągać uwagę, a wszelkie inne bodźce muszą być ignorowane. Uzyskanie sprawności w sterowaniu tego rodzaju stanami psychicznymi jest podstawowym elementem równowagi psychicznej i antynerwicowego działania sofroterapii”³⁰.

Podsumowanie – obecność sofrologii w edukacji i jej znaczenie dla pedagogiki

W opisie seminarium pierwszego stopnia, czyli dwudniowego warsztatu sofrologii CDR-1 w Polsce, prowadzonego przez B. Kraśzewską, można odnaleźć informacje dotyczące korzyści możliwych do osiągnięcia w wyniku opanowania i stosowania poznanych metod i technik sofrologii, ponadto informacje dotyczące procesu sofronizacji

²⁹ W. Romanowski, *System...*, s. 43.

³⁰ Tamże, s. 44.

i pracy z intuicją.

Według tych informacji praktykowanie Relaksacji Dynamicznej ma pomagać w:

- chorobach psychosomatycznych, wymieniono tutaj: alergie, nadwagę, problemy z układem pokarmowym, infekcje dróg moczowych;
- regulacji systemu immunologicznego, wymieniono tutaj: hormony, cukrzycę, tarczycę, ciśnienie krwi, arytmie;
- chorobach układu nerwowego, wymieniono tutaj: fobie, obsesje, depresję, złe samopoczucie;
- problemach seksualnych, wymieniono tutaj: impotencję, oziębłość, przedwczesny wytrysk;
- i innych, jak: bezsenność, migrena i bóle kręgosłupa³¹.

Istnieją prawdopodobnie naukowe dowody na skuteczność metod sofrologicznych, jednak wymaga to osobnego zbadania. Wiadomo, że takie badania prowadzi się do dzisiaj i są prace naukowe, dokumentujące np. pozytywne oddziaływanie sofrologii na matki znajdujące się w stresie okołoporodowym, tzn. powodujące ich wyraźne odprężenie w tym okresie³².

W sofrologii zakłada się, że ciało ludzkie odwzorowuje stan emocjonalny i mentalny, łącznie ze wszelkimi stresami, co może prowadzić do pewnego wzorca zachowań:

stres – napięcie mięśniowe – większy stres – większe napięcie mięśniowe.

Chodzi jednak o to, aby przerwać to „błędne koło” realizując inny wzorzec: rozluźnienie mięśni – rozluźnienie mentalne – wyciszenie – wyciszenie ciała.

Przez ćwiczenia oddechowo-ruchowe oraz medytacje statyczne i dynamiczne osiąga się odmienny stan świadomości zwany *sofroliminal*,

³¹ Informacje pozyskane ze strony: *SOFROLOGIA - RELAKSACJA DYNAMICZNA - warsztaty unikalnej metody opracowanej przez profesora Alfonso Caycedo*, <http://www.goldenline.pl/spotkanie/sofrologia-relaksacja-dynamiczna-warsztaty-unikalnej-metody-opracowanej-przez-profesora-alfonso-caycedo>, z dn. 15.10.2012.

³² M. Suzuki i in., *Effect of sophrology on perinatal stress monitored by biopyrrin*, „Open Journal of Obstetrics and Gynecology” 2012 nr 2, s. 176-191.

czyli stan relaksacyjny. Na skutek stosowanych metod i technik zachodzą w człowieku procesy fizjologiczne, tzn. zmienia się naprzemiennie zasadowość i kwasowość krwi powodując wydzielanie w mózgu substancji chemicznej poszerzającej świadomość. Wzrasta świadomość samego siebie, własnego ciała, jak również kapitału gromadzonych pozytywnych doświadczeń. Człowiek uświadamia sobie pewne powtarzające się emocje, ciągi obrazów bądź wewnętrzny monolog i w ten sposób sięga do swej intuicji. Uczy się odczytywać ten symboliczny język i zaczyna żyć autentycznie, w zgodzie ze sobą, a po pewnym czasie praktykowania sofrologii może odkryć swe „prawdziwe ja”. W ten sposób człowiek uzyskuje dostęp do podpowiedzi, sugestii i genialnych pomysłów, osiągając wyższy poziom samorealizacji³³.

Pierwszy stopień Relaksacji Dynamicznej według Santerre zawiera ćwiczenia wzmacniające ciało i rozwijające odczuwanie poprzez nie świata, a także uczucia oraz koncentrację uwagi, służy integracji ciała i psychiki, wzmacniając zwłaszcza w wielu aspektach funkcjonowania konstytucję fizyczną człowieka, czyli – jak to ujmuje się w sofrologii – wzmacnia diagram ciała. Drugi stopień pomaga wypracować pozytywne postrzeganie własnego ciała oraz wzmacnia jego zdrowe funkcjonowanie, jak również uczy kontemplacji wskazującej na „ograniczone ciało, ale nieograniczoną świadomość”. Trzeci stopień jest wyraźnie „integrujący”, wzmacnia postawę ciała, jego kondycję i równowagę, uczy właściwego oddychania, „medytacji refleksyjnej” oraz integralności, poczucia całości ze światem i niepodzielności. Czwarty stopień ma pomóc w odkryciu rzeczywistego wymiaru ludzkiej egzystencji, fundamentalnej wartości „bycia sobą” oraz całością³⁴. Santerre zauważył, że pierwsze wykonanie jakiejś czynności zazwyczaj interesuje i angażuje człowieka, jednak jej kolejne powtarzanie sprawia, że

³³ Informacje pozyskane ze strony: *SOFROLOGIA...*, dz. cyt.

³⁴ Informacje pozyskane od B. Santerre, zebrane na stronie: *Histry*, dz. cyt. Pierwotne źródło informacji:

B. Santerre, *A propos de l'entraînement*, „Actes du colloque de la Société Française de Sophrologie en 1995. Approches expérimentales des chemins initiatiques d'Orient et d'Occident”, Les éditions Du Prieuré, ISBN 2-909672-88-3.

ludzie ulegają habituacji. W sofrologii chodzi jednak o to, aby wykonując każdy gest, każdą czynność, wkładać w to uwagę, starać się być tego w pełni świadomym, doświadczać uczuć z tym związanych, widzieć to jakby od nowa. W ten sposób człowiek uwalnia się od habituacji, a regularnie wykonując powyższą praktykę kształtuje swoją wolę, poszerza świadomość, kroczy drogą samorealizacji i doświadcza wolności³⁵. Podobnie ujął to zagadnienie Jon Kabat-Zinn, jeden z terapeutów wskazujących na rangę stosowania tzw. medytacji uważności – *mindfulness* – w redukcji stresu³⁶.

W. Jane Bancroft wykazała w swej pracy naukowej, że zarówno sugestologia G. Łozanowa, jak i sofrologia A. Caycedo stosowane w nauce języków obcych przynoszą bardzo dobre rezultaty, nawet wtedy, gdy wykorzystuje się zaledwie niektóre ich elementy, jak np. sesje relaksacyjne w celu nieświadomego przyswojenia materiału lekcji, czy uspokajający i sugestywny głos nauczyciela. Okazało się, że uczniowie i studenci *Scarborough College* i *University of Toronto* przy nauce języka obcego, gdy stosowano tam w latach: 1979 i 1980 elementy wspomnianych systemów, łatwiej zapamiętywali słownictwo i teksty lekcji, ponadto lepiej rozwiązywali zadania gramatyczne i zdawali egzaminy z języka obcego w formie pisemnej i ustnej. Zdaniem badaczki, techniki sugestopedyczne i sofrologiczne mimo ich ograniczonego zastosowania w klasycznych salach do nauki języków obcych wyraźnie wpływały na poprawę atmosfery podczas zajęć i motywację uczniów do nauki języków obcych³⁷.

Przytoczone cechy i właściwości sofrologii oraz korzyści możliwe do uzyskania wynikające z jej stosowania w praktyce wyraźnie wskazują na pedagogiczny charakter sofrologii, jej bezpośrednie powiązania z fundamentalnymi zagadnieniami pedagogiki jako nauki, dotyczącymi procesu wychowania i samowychowania, a w szczególności z problematyką badawczą pedagogiki zdrowia, teorii wychowania, dydaktyki

³⁵ Tamże.

³⁶ Zob. P. Zieliński, *Relaksacja...*, s. 280-281.

³⁷ W.J. Bancroft, *Suggestopedia, Sophrology and the Traditional Foreign Language Class*, „*Foreign Language Annals*” 1982 nr 5 (15), s. 373-379.

ogólnej i szczegółowych, a pośrednie – z pedagogiką społeczną i specjalną oraz innymi.

System sofrologii znalazł zastosowanie w szkolnictwie, m. in. kursy sofrologii proponuje się studentom uniwersytetów paryskich jako zajęcia fakultatywne³⁸. Istnieją pewne przesłanki wskazujące na jej obecność w szwajcarskim systemie szkolnym, wymaga to jednak osobnego sprawdzenia, prawdopodobnie chodzi tu o dodatkowe kursy dla chętnych uczniów w celu lepszego radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym oraz poprawy samooceny. W Szwajcarii sofrologia trafiła też do biznesu i służby zdrowia, gdzie jest objęta ubezpieczeniem zdrowotnym, podobnie jak w Wielkiej Brytanii, ponadto znalazła zastosowanie w treningu psychofizycznym sportowców. Duże zasługi na tym polu miał w latach siedemdziesiątych szwajcarski lekarz Raymond Abrezol. Za jego sprawą sofrologia upowszechniła się również we Francji. Do dzisiaj jest wykorzystywana w tych krajach w przygotowaniach do zawodów sportowych m. in. narciarzy, olimpijczyków letnich, tenisistów i kierowców formuły pierwszej. W Szwajcarii i Belgii trafiła też do urzędów pracy w celu podniesienia samooceny i uzyskania poprawy w depresji u bezrobotnych. Sofrologia jest obecna również w centrach rehabilitacyjnych, szkołach rodzenia i klinikach porodowych, w ośrodkach odnowy psychofizycznej, a także w centrach wspólnot lokalnych i podczas szkoleń organizowanych przez firmy dla swoich pracowników. Szacuje się, że we Francji ćwiczenia sofrologiczne regularnie wykonuje obecnie około 50 tysięcy osób³⁹.

Systemy relaksacyjne, takie jak system Caycedo czy Benson, są inspirowane zarówno wschodnimi, jak i zachodnimi elementami systemów filozoficznych i religijnych i przesiąknięte ideą tolerancji. Dla niektórych osób może to być wystarczający powód, aby próbować je wykluczyć z edukacji, widząc w nich zakamuflowane propagacje obcych systemów wiary. Jednak w podanych przypadkach autorzy dołożyli starań, aby uwolnić je od tych naleciałości. To dążenie twórców do neutralności

³⁸ Dane pozyskane z wywiadu ze studentami narodowości polskiej studiującymi w Paryżu.

³⁹ Dane uzyskane m. in. ze strony: *SOFROLOGIA - RELAKSACJA DYNAMICZNA*, dz. cyt.

światopoglądowej systemów, jak również wysiłek badawczy związany z ich naukowym opracowaniem, a także wyjście poprzez nie naprzeciw aktualnym potrzebom ludzkim oraz potrzebom społecznym wskazuje na możliwość ich pierwszoplanowego zastosowania w edukacji, zwłaszcza tej określanej jako demokratyczna i humanistyczna. Można doszukiwać się związków sofrologii z założeniami różnych kierunków i nurtów pedagogicznych, i takie bez wątpienia istnieją, chociażby z pedagogiką *Gestalt*. Dzięki praktykowaniu sofrologii, nabywaniu umiejętności życia w „tu i teraz” mogą wykształcić się osoby o zintegrowanych osobowościach, mające realistyczną samoocenę, niepodatne na manipulacje, aktywne i nastawione pozytywnie do siebie i innych, zdrowsze i pogodniejsze, bardziej zrelaksowane, uspokojone, zrównoważone i przytomniejsze w codziennym życiu, w którym zechcą realizować również wartości duchowe.

Literatura:

Bancroft W.J., *Suggestopedia, sophrology and the traditional foreign language class*, „Foreign Language Annals” 1982 nr 5 (15). Caycedo A., *Progresos en sofrología (Progrès en sophrologie)*, Editorial Scientia, Barcelona 1969. Caycedo A., *Sophrology and psychosomatic medicine*, „American Journal of Clinical Hypnosis” 1964, nr 2 (10). Caycedo A., *Tajemnice joginów*, tl. Z.J. Łopszyc, Stowarzyszenie Buddyjskie Zen „Czogie” w Polsce, Warszawa 1983. Alfonso Caycedo, http://psychology.wikia.com/wiki/Alfonso_Caycedo, z dn. 10.10.2012. Darski J., Targalski J., *Chronologia Słowacji 1985-2008*, <http://jozefdarski.pl/7001-chronologia-slowacji-1985-2008>, z dn. 7.10.2012. Grochmal S., *Usunanie zaburzeń napięcia psychofizycznego*, w: S. Grochmal (red.), *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, PZWL, Warszawa 1979 (wyd. III). <http://gb.sophrologie-info.com/history.htm>, z dn. 10.10.2012. James W., *Życie i ideały*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2010. Kokońska A., *Wprowadzenie do terapii poznawczo-behavioralnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009. Kulmatycki L., *Lekcja relaksacji*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2002 (wyd. II). Kulmatycki L., *Stres, joga, relaksacja*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie, Wrocław 1993. *Sofrologia - Relaksacja Dynamiczna - warsztaty unikalnej metody opracowanej przez profesora Alfonso Caycedo*, [http://www.goldenline.pl/spotkanie/sofrologia-relaksacja-dynamiczna-warsztaty-unikalnej-metody-opracowanej-przez-profesora-](http://www.goldenline.pl/spotkanie/sofrologia-relaksacja-dynamiczna-warsztaty-unikalnej-metody-opracowanej-przez-profesora)

alfonso-caycedo, z dn. 10.10.2012.

Sofrologia Relaksacja Dynamiczna, warsztaty metody opracowanej przez profesora Alfonso Caycedo, <http://arslibra.vel.pl/warsztaty.sofrologia.html>, z dn. 17.10.2012. Szyszko-Bohusz A., *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo, Wrocław, Oddział w Krakowie 1979. Romanowski W. *Czynnik etyczny w różnych systemach wychowania fizycznego*, w: S. Grochmal (red.), *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, PZWL, Warszawa 1979 (wyd. III).

Romanowski W., *System sofrologii*, w: S. Grochmal (red.), *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, PZWL, Warszawa 1979 (wyd. III). Tonnac C.B. de, *Essay on a synthesis of Buddhism and Sophrology*, „International Journal of Psychotherapy” 2007 nr 3 (11). Santeree B., *A propos de l'entraînement*, „Actes du colloque de la Société Française de Sophrologie en 1995. Approches expérimentales des chemins initiatiques d'Orient et d'Occident”, Les éditions Du Prieuré. *Summary*, <http://gb.sophrologie-info.com/summary.html>, z dn. 12.10.2012.

Suzuki M. i in., *Effect of sophrology on perinatal stress monitored by biopyrrin*, „Open Journal of Obstetrics and Gynecology” 2012 nr 2. Zieliński P., *Możliwości zastosowania hipnozy w pedagogice*, w: „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2004, nr 13. Zieliński P., *Samorealizacja i samowychowanie w zen i Meto-dzie Sihy*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 2000. Zieliński P., *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.

The place of sophrology in current education

This article is about sophrology as a relaxation technique and its place in current education. The author presents the views on sophrology which were presented in Polish publications, describes the roots of this relaxation technique, its history and rules. Sophrology is put in the context of education and pedagogy.

Beata Taradejna

Centrum Edukacyjne
Centralny Instytut Ochrony Pracy

Wartości cenione przez nauczycieli a ich znaczenie w pracy pedagogicznej

Wstęp

Funkcjonowanie szkoły, jej ogólne wizje programowe i cele edukacji w przeważającym stopniu zależą od uwarunkowań systemowych. Jednak codzienna działalność edukacyjna jest kreowana przede wszystkim przez podmioty życia szkoły: nauczycieli i uczniów. Jeżeli przyjmiemy, że nauczyciele są głównymi inicjatorami szkolnych interakcji i efektów edukacyjnych, wówczas wiedza o wartościach, jakimi kierują się w pracy pedagogicznej staje się czymś ważnym. Wartości cenione przez nauczycieli będą kształtować ich nastawienia i relacje z drugim człowiekiem. Powinny być zatem rozpatrywane w szerszym, społecznym kontekście. W prezentowanych analizach przyjęto założenie, że nauczyciele mogą różnić się uznawanymi wartościami w zależności od długości stażu zawodowego. Jednocześnie analiza hierarchii wartości badanych pozwoli na uchwycenie tego, co w ich przekonaniu jest ważne, co staje się źródłem ich oczekiwań i motywacji, jakie wartości są obecne w ich pracy pedagogicznej.

Problematyka wartości w wybranych teoriach

Problematyka wartości pojawia się już w starożytnych rozważaniach filozoficznych. Pojęcie wartość było także rozumiane jako

cnota, powinność, prawda czy piękno.¹ Jedną z najczęściej dyskutowanych kwestii wśród filozofów jest ontologiczny status wartości, sposoby ich poznawania, klasyfikowania i hierarchizowania. Według jednych koncepcji wartości występują niezależnie od sposobu wartościowania ich istnienia przez jednostki i społeczeństwa. W innym ujęciu wartości mają charakter subiektywny. Pojmowane są czasem jako wytwór ludzkiego umysłu. Są odzwierciedleniem świadomości człowieka.² W socjologicznej definicji Jana Szczepańskiego wartość określa się jako „(...) dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wymaginowany, w stosunku, do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus.”³ Podobnie w innym ujęciu, wartości rozumiane są jako przedmioty, zjawiska czy idee, w których istocie zawiera się atrybut wartości. Nie zależą one od subiektywnych ocen ludzi. Są to wartości uniwersalne i ponadczasowe. Obowiązują ludzi różnych epok i grup społecznych, chociaż nie zawsze są przez nich rozpoznawane. Wartości mogą być także rozpatrywane jako kryteria wyborów i decyzji. Zjawiska, idee i przedmioty są wartościami wtedy, gdy są uznawane za ważne przez jednostkę czy grupę. Wartości mają tu charakter relatywny. Mówimy wówczas o wartościach czyichś. W tym sensie wartości przejawiają się w ludzkich postawach czy w procesach motywacyjnych.⁴

Na gruncie psychologii humanistycznej i poznawczej wartościowanie jest rozumiane szeroko, jako przeżywanie wartości. Składają się na nie procesy i zachowania poznawcze, emocjonalno-uczuciowe i wolitywne. Psychologowie humanistyczni traktują człowieka, jako

¹ P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 8.

² A. Szczepańska, *Fenomenologiczna teoria wartości* w: M. Scheller, R. Ingarden, N. Hartman. W: P. Dybła, P. Kaczorowski (red. nauk.) *Fenomenologia i hermeneutyka*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1991, s. 61.

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972, s. 97.

⁴ H. Świda, *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*. W: H. Świda (red.) *Młodość a wartości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979, s. 14.

wolny i odpowiedzialny podmiot, zdolny do indywidualnego rozwoju i aktualizowania wewnętrznych potencjalności. W nurcie psychologii poznawczej wartości pełnią funkcje regulacyjne i integracyjne. Posiadają komponent kognitywny. Odzwierciedlają się w działalności człowieka. To odzwierciedlenie polega na werbalizacji i faktycznej realizacji wartości. Wartości realizowane wyrażają cel i filozofię życia człowieka. Jednostka odkrywa je w drodze indywidualnego zaangażowania i dokonywania poszczególnych wyborów.⁵ Zatem świat wartości człowieka tworzy mniej lub bardziej spójny system, czyli hierarchię wartości. Pojawiające się w tym systemie wartości zajmują określone miejsce i łączą się z innymi. W ten sposób tworzą pewne stosunki zależności i wykazują tendencję do trwałości.

Analiza wyników badań

W artykule przedstawiono wyniki badań⁶, w których wzięło udział około 300 nauczycieli z państwowych szkół podstawowych i gimnazjalnych z województwa mazowieckiego. W badaniach wzięły udział dwie grupy respondentów o zróżnicowanym stażu pracy. Jedną grupę stanowili nauczyciele ze stażem nie większym niż 3 lata pracy w zawodzie. Do drugiej grupy zaliczali się nauczyciele z 10-letnim i większym stażem zawodowym.

Celem badań było poznanie systemu wartości nauczycieli i wskazanie ewentualnych różnic i podobieństw w wyznawanych wartościach z uwzględnieniem kryterium stażu pracy w zawodzie. Kryterium to wydaje się interesujące ze względu na fakt, że czas kształtowania się psychicznej i społecznej osobowości, edukacja i studia, praca, życie zawodowe i osobiste respondentów z obydwu grup przebiegało w odmiennych uwarunkowaniach społeczno-historycznych. Ważnym wydarzeniem była zmiana ustroju społeczno-politycznego w Polsce po 1989 r., a następnie reforma systemu oświaty w 1999 r., co miało zna-

⁵ W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka* w: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1., *Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 56-78.

⁶ Badania własne autorki przeprowadzone na przełomie 2008 i 2009 r.

czenie dla wizji i celów pracy szkoły.

Doświadczenia życiowe i zawodowe nauczycieli z dłuższym stażem pracy wynikają zarówno z czasów systemu totalitarnego państwa, jak i z pierwszych dekad demokracji. Miało to wpływ na różnicowanie nauczycielskich funkcji i zadań zawodowych. W poprzednim systemie nauczyciel był utożsamiany z osobą reprezentującą władzę, a szkoła była jednym z narzędzi sprawowania władzy państwowej. Dziś nauczyciel to osoba działająca na rzecz rozwoju ucznia i jego indywidualności.

Czas dorastania, studiów i wczesny okres pracy zawodowej, nauczycieli z krótszym stażem pracy przypada na schyłek PRL, początek demokracji, pluralizmu politycznego i ideowego w Polsce oraz gospodarki wolnorynkowej. To czasy bezrobocia, migracji zarobkowej, dużej rywalizacji na rynku pracy i niżu demograficznego, co miało znaczenie dla zatrudnienia w oświacie. Tak, więc każda z badanych grup nauczycieli jest odmiennie historycznie i społecznie uwarunkowana, co może być przyczyną określonych postaw i zróżnicowanego systemu wartości. Należy również zwrócić uwagę na fakt, że nauczyciele pracujący w szkole ponad 10 lat są już zaadoptowani do środowiska pracy, ci z 3-letnim stażem zawodowym, są jeszcze w fazie poszukiwań. Zatem są to dwa pokolenia o odmiennych doświadczeniach życiowych, społecznych i zawodowych, być może o odmiennych wizjach siebie i świata.

W analizie zamieszczonych poniżej wyników badań, termin „wartość” można rozumieć na dwa sposoby. Pierwsze rozumienie skupia się na osobie nauczyciela, a wartości utożsamiają się z postawami, które określają jego stosunek do życia. W drugim znaczeniu, wartości wynikają z właściwości obiektu. Właściwości te wpływają na motywację, wybory i decyzje nauczycieli. Zatem do wartości cenionych przez nauczycieli można zaliczać wszystko to, co stanowi cel wynikający z ich potrzeb, dążeń i oczekiwań. Ze względu na poznawczy i emocjonalny komponent wartości, mogą one stanowić bodziec do określonych działań. Analizując system wartości nauczycieli jedno-

cześniej możemy dowiadywać się jak nauczyciele wartościują otaczającą ich rzeczywistość.

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i posłużono się techniką ankiety. Zastosowanym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety Wartości cenione w życiu. Respondenci oceniając znaczenie poszczególnych wartości z różnych obszarów życia mieli do dyspozycji czterostopniową skalę, w której: 1 – oznacza zdecydowanie nieważne, 2 – mało ważne, 3 – ważne, 4 – bardzo ważne. Na podstawie analizy materiału empirycznego wyróżniono trzy zasadnicze grupy wartości, odnoszące się do społeczno – zawodowego funkcjonowania respondentów. Są to wartości typu egzystencjalnego, wartości typu zawodowego i wartości typu społecznego. Do wykazania różnic i podobieństw w wyznawanych wartościach i oczekiwaniach nauczycieli użyto testu statystycznego U Manna – Whitney`a.

Wartości typu egzystencjalnego

Z tą sferą życia łączone były wartości odnoszące się do życia osobistego człowieka. Ocenie podlegały takie aspekty jak: życie rodzinne, zdrowie, zainteresowania pozazawodowe i materialne warunki życia. Dane z tego zakresu przedstawia tabela 1. i tabela 1A.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że nauczyciele z 3-letnim i ponad 10-letnim stażem pracy różnią się istotnie pod względem doceniania *udanego i szczęśliwego małżeństwa*. Pojawia się tu znacząca statystycznie różnica (0,001). Ten aspekt życia jest zdecydowanie bardziej ważny dla nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym. Wydaje się, że jest on dla nich wartością priorytetową. Dla nauczycieli z 3-letnim stażem pracy większą wartością niż życie małżeńskie jest możliwość realizowania zainteresowań i pasji pozazawodowych. Tym wartościom nauczyciele z ponad 10-letnim stażem pracy przypisują najmniejsze znaczenie. Takie oceny jednocześnie potwierdzają ich skoncentrowanie na życiu rodzinnym i sprawach codziennej egzystencji.

Porównywalnie ważne dla wszystkich respondentów są wartości typu materialnego oraz zdrowie. Zarówno jedne jak i drugie wartości należą do kluczowych obszarów funkcjonowania człowieka. Samo zainteresowanie problematyką zdrowia nabiera nowego znaczenia w sytuacji, gdy mamy do czynienia z demograficznym zjawiskiem starzenia się społeczeństwa. W ścieżce rozwoju człowieka dobry stan zdrowia i dbałość o nie warunkują realizację życiowych planów. Z drugiej strony wysokie rangi przypisywane pomyślnemu życiu osobistemu, dobrym warunkom materialnym życia jak i dobremu zdrowiu są odzwierciedleniem podstawowej dla funkcjonowania człowieka potrzeby bezpieczeństwa, opisywanej między innymi w hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa.

Wartości typu zawodowego

We współczesnym świecie coraz większe znaczenie przypisuje się pracy zawodowej. Ceniona jest ona na równi z życiem rodzinnym, walorami materialnymi i atrakcyjnymi relacjami interpersonalnymi. W coraz większym stopniu praca przenika w sferę życia osobistego i niejednokrotnie głęboko ją determinuje. Praca jest źródłem dochodów, prestiżu, kontaktów z ludźmi. Wpływa pozytywnie na samopoczucie i zaspokaja wiele potrzeb społecznych. Niesie też ze sobą pewne zagrożenia dla człowieka, takie jak wypalenie zawodowe, stres, mobbing czy rutynę. Sam fakt wyboru drogi zawodowej powinien być i często jest rezultatem realizacji cenionych przez podmiot wartości. Należy również rozważyć, jakie elementy sytuacji pracy mogą być lub są czynnikami, które człowiek subiektywnie uznaje za wartość. Im większe jest znaczenie pracy w systemie wartości człowieka tym bardziej ceni on różne aspekty z nią związane. Danuta Dobrowolska, prowadząca badania nad znaczeniem pracy dla człowieka, zwraca uwagę na problem internalizacji wartości, czyli ich stosunku do realnego postępowania podmiotu. Na tej podstawie wyodrębniła cztery rodzaje wartości: *aprobowane, uznawane, realizowane i deklaratywne*. Wszystkie te wartości mogą ujawniać się w stosunku człowieka do wykonywanej pracy. War-

tości *deklaratywne* charakteryzuje powierzchowny konformizm jednostki wobec wymagań środowiskowych. Wartości *aprobowane* wskazują na uznawanie danego przedmiotu, obiektu czy idei za coś ważnego. Jednak nie przesądza to realnych postaw człowieka wobec tego przedmiotu. Wartości *uznawane* wyrażają się w rzeczywistych preferencjach jednostki, chociaż nie zawsze muszą one znajdować odzwierciedlenie w jej działaniu. Wartości *realizowane* łączą się z postawą w pełni aktywną, gdzie osiąganie tych wartości dokonuje się w rzeczywistym działaniu. Należy jednak pamiętać, że wyniki tych działań, podobnie jak i przekształcanie się wartości uznawanych w realizowane, zależą nie tylko od dążeń jednostki, ale także od możliwości i uwarunkowań zewnętrznych.⁷

Wyniki analizy wartości typu zawodowego nauczycieli przedstawia tabela 2. i tabela 2A. Wśród badanych wartości przedmiotem zainteresowania były takie aspekty pracy jak: *samorealizacja i sukces zawodowy, atrakcyjność wykonywanej pracy oraz zdobywanie nowej wiedzy związanej z pracą*. Pojawia się pytanie, które z tych aspektów mają dla nauczycieli największe znaczenie i jakie to może powodować konsekwencje pedagogiczne?

Okazuje się, że staż pracy nie jest czynnikiem istotnie różnicującym nauczycieli w nadawaniu znaczeń poszczególnym wymiarom pracy zawodowej. W ocenie nauczycieli z obydwu badanych grup, praca zawodowa zdecydowanie jawi się jako jedna z kluczowych sfer ich życia. Można przypuszczać, że w wielu sytuacjach, możliwości jakie stwarza praca zawodowa stają się bazą do realizacji oczekiwań w wymiarze zawodowym i osobistym.

Najwyżej cenioną wartością przez wszystkich respondentów jest *samorealizacja zawodowa* (średnia odpowiedzi nauczycieli 3-letnim stażem pracy wynosi 3,51 i 3,45 nauczycieli z ponad 10-letnim stażem zawodowym). Zbieżne wyniki odpowiedzi mogą wskazywać na fakt, że nauczyciele będą działać zgodnie z zasadą dającą możliwość speł-

⁷ D. Dobrowolska, *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1984, s. 29.

nienia się w pracy pedagogicznej i prawdopodobnie większość aspiracji społeczno – zawodowych realizują dzięki niej. Podkreślając związek pracy z zaspokojeniem różnych potrzeb podmiotu, warto zauważyć, że dzięki wykonywaniu pracy, w której realizowane są aspiracje i oczekiwania człowieka, możemy mówić o kształtowaniu się u pracownika motywacji osiągnięć i dążenia do pewnego standardu doskonałości.

Jako drugi, w hierarchii wartości nauczycieli, pojawia się *sukces zawodowy*. Współwystępuje on z samorealizacją zawodową i jest równie wyraźnie podkreślany przez respondentów. Zatem możemy przyjąć, że badanych nauczycieli cechuje pragnienie wykazania się w pracy i odnoszenia sukcesów. Być może sukces zawodowy jest nie tylko potwierdzeniem ich kompetencji, ale także daje poczucie bezpieczeństwa i utwierdza w przekonaniu słuszności podejmowanych działań pedagogicznych.

Nie bez znaczenia pozostaje dla respondentów fakt uznawania swojej pracy za *atrakcyjną i ciekawą*. Te walory pracy D. Dobrowolska łączy z ważnością pracy. Dodaje, że wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia i pozycji zawodowej pracowników, wzrasta ich uznanie dla swojej pracy, jej samodzielności i szans rozwojowych jakie stwarza, czyli tego wszystkiego co zalicza się do wewnętrznych czynników motywacyjnych (wartości i nagród).⁸ Zatem praca ma większe znaczenie dla przedstawicieli zawodów wymagających wysokich kwalifikacji. Niewątpliwie do tej grupy zawodów zalicza się zawód nauczyciela. Ludzie wykonujący prace proste i monotonne nadają mniejsze znaczenie aktywności zawodowej i często szukają zaspokojenia swoich potrzeb w innych sferach życia. Przekonania i doświadczenia jakie nauczyciele mają w związku ze swoją pracą będą zapewne wpływać na ich motywację i zaangażowanie w kontakcie z uczniami. Najmniej istotną wartością dla badanych nauczycieli jest *aktywność związana ze zdobywaniem nowej wiedzy pedagogicznej*. Stosunek nauczycieli do wiedzy ujawnia ich podejście do własnej roli zawodowej i do ucznia. W nim

⁸ Tamże, s. 242.

przejawia się motywacja oraz skuteczność podejmowanych działań wychowawczych. Wydaje się, że to właśnie aktualizowanie wiedzy pedagogicznej jest warunkiem koniecznym i podstawowym do realizowania i osiągnięcia wyżej wymienionych wartości. W tym miejscu możemy zauważyć odwróconą hierarchię wartości respondentów. W kontekście definicji zaproponowanej przez D. Dobrowolską można przyjmować, że praca zawodowa dla badanych nauczycieli może mieć charakter wartości uznawanej i raczej być słowną deklaracją ich dążeń, co nie zawsze musi znajdować odzwierciedlenie w działaniu. Być może z tak skonstruowanej hierarchii, będą wpływać oczekiwania sukcesu, uznania i dowartościowania nauczycieli bez większego, twórczego wysiłku i zaangażowania pedagogicznego w pracę z uczniem ze strony samych respondentów. Postawa ta może być jednym z elementów wskazujących na anomijną tożsamość nauczycieli i swoiste pojmowanie roli zawodowej. W anomijnym stadium rozwoju nauczyciele powielają działania, które nie powodują trudności wykonawczych, nie wymagają modyfikacji i osobistego wysiłku. Jak pisze Henryka Kwiatkowska, zwykle pedagogiczne działanie nauczyciela o tożsamości anomijnej jest kontynuacją socjalizacji pierwotnej, zorientowanej na adaptację do dobrze znanego i uporządkowanego świata.⁹ Szczególne wartościowanie, a raczej niedowartościowanie aktywności intelektualnej w aspekcie zdobywania nowej wiedzy pedagogicznej może wskazywać na realne potrzeby i braki w postawie aksjologicznej respondentów. Preferowane wartości będą bezpośrednio wpływać na proces edukacji. Nie sposób bowiem mówić o nauczaniu i wychowaniu bez odwołania się do wartości, które nauczyciel uznaje i bezpośrednio realizuje w kontakcie z uczniem.

Wartości typu społecznego

Wśród obowiązków zawodowych nauczycieli znajduje się aktywna praca wychowawcza. Polega ona na takim oddziaływaniu, aby

⁹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 153.

wychowanek stał się wartościowym uczestnikiem życia społecznego. Idee wychowania dla społeczeństwa odnajdujemy między innymi w myśli humanistycznej. Zwłaszcza pedagogika kultury próbuje łączyć to, co indywidualne z tym, co jest społecznie wymagane i warunkowane kulturą. Wartości życia społecznego znajdują swój opis w socjologii i akcentują to, co jest związane z funkcjonowaniem grup społecznych.

W obszarze badań wartości typu społecznego znalazły się takie zagadnienia jak: *praca społeczna w środowisku lokalnym, aktywne uczestnictwo w życiu politycznym kraju, wzbogacanie osobowości poprzez udział w życiu kulturalnym i artystycznym, społeczny przekaz wartości (takich jak odpowiedzialność, humanizm, tolerancja, odwaga czy wielkoduszność)*. W ocenie tych wartości pojawiają się istotne różnice wśród nauczycieli z krótszym i dłuższym stażem pracy. Wyniki badań w tym zakresie przedstawia tabela 3. i tabela 3A.

Nauczyciele z ponad 10-letnim doświadczeniem zawodowym najbardziej spośród innych wymiarów pracy pedagogicznej cenią jej *społeczny charakter i możliwość działania na rzecz innych, zaangażowanie w sprawy środowiska lokalnego*. Dla nauczycieli z 3-letnim stażem zawodowym jest to najmniej znaczący aspekt pracy zawodowej. Bardziej cenią wartości związane z udziałem *w życiu kulturalnym i artystycznym, z rozwojem swojej osobowości poprzez uczestnictwo w świecie wartości moralnych*. Dla nauczycieli z obydwu badanych grup najmniej znaczące są obszary życia społecznego związane z *polityką*.

Wysokie wartościowanie społecznego charakteru pracy pedagogicznej przez nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym może wynikać z bardziej dojrzałych postaw zawodowych i dostrzegania wielu wymiarów swojej profesji. Jak mówi Jan Kuczyński nauczyciel poprzez pracę społeczną lub jej zaniechanie ponosi odpowiedzialność.¹⁰ Stosunkowo niskie zainteresowanie sprawami społecznymi u młodych nauczycieli można łączyć z jednej strony z terenem badań – duże

¹⁰ J. Kuczyński, *Homo creator. Wstęp do dialektyki człowieka*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979, s. 399.

aglomeracje miejskie, w których zainteresowanie społecznością lokalną rozbija się o wszechogarniającą anonimowość, z drugiej strony – ze słabo rozwiniętą dojrzałością zawodową. Wiąże się to prawdopodobnie z niesprecyzowanymi jeszcze oczekiwaniami, co do wykonywania tego zawodu, a więc z nierozstrzygniętym dylematem: czy rzeczywiście chcę być nauczycielem?

Niskie wartościowanie społecznego wymiaru pracy pedagogicznej przez nauczycieli z krótszym stażem zawodowym niesie ze sobą pewne zagrożenie, mianowicie zawęża społeczną przestrzeń pracy pedagogicznej. Dla ponad połowy respondentów z 3-letnim stażem pracy (44% odpowiedzi w kategorii mało ważne i 10% odpowiedzi w kategorii zdecydowanie nie ważne) obszar edukacyjnych działań zamyka się w murach własnej szkoły, a może nawet własnej klasy.

Ograniczenia w sytuowaniu procesów dydaktycznych na tle tych przestrzeni pozbawiają edukację szerszego kontekstu społeczno-kulturowego. Zawężają społeczny kontekst wychowania. Tymczasem – jak mówi Bogdan Nawroczyński – wychowanie człowieka odbywa się w społeczeństwie, a społeczeństwo jest kształtowane przez człowieka. Dlatego w procesie wychowania powinno dojść do pogodzenia wymagań pedagogiki indywidualnej i społecznej, ponieważ w przyszłości wychowanek będzie działać wśród czynników i uwarunkowań społecznych. Celem tak rozumianej pracy pedagogicznej jest samodzielny i twórczy człowiek jako podmiot społeczeństwa. Aby osiągać ten cel należy kształtować w wychowanku osobowość. Dla nauczycieli z 3-letnim stażem zawodowym wartością o największym znaczeniu (2,94) jest *udział w życiu kulturalnym i artystycznym*. Są to wartości odnoszące się do postaw nauczycieli i wyrażają się w możliwości doskonalenia swojej osobowości. Łączą się z konceptualnym wymiarem pracy pedagogicznej, czyli wyposażeniem w wiedzę, umiejętności, wartości, z przygotowaniem do pełnienia roli zawodowej. Zdecydowana większość nauczycieli z 3-letnim stażem pracy (61% odpowiedzi w kategorii ważne, 18% w kategorii bardzo ważne) traktuje te wartości, jako istotne w swoim życiu. Wśród nauczycieli z dłuższym stażem

pracy 33% badanych nie przypisuje im szczególnego znaczenia. Choć to poprzez dobra kulturalne, jakie nauczyciel sobie przyswaja i przekazuje uczniowi tworzy się indywidualność wychowanka. Współcześnie humaniści dostrzegają istotne braki w kształceniu człowieka. Stwierdzając osiągnięcia w zakresie przyrostu wiadomości i umiejętności typu zawodowego, dostrzegają jednocześnie zaniedbanie kulturalnych aspektów kształcenia, życia duchowego, uczuć, wyobraźni i stosunku do wartości. Według Ireny Wojnar czynnikiem mającym znaczenie dla autokreacji człowieka jest sztuka. Sztuka intensyfikuje przeżycia. Można tutaj wskazać na podwójny charakter sztuki: jest ona środkiem wychowania człowieka i sposobem odkrywania jego osobowości.¹¹ Deklarowane przez respondentów chęci rozwoju poprzez uczestnictwo w kulturze i świecie wartości, można rozumieć, jako dążenie do bycia coraz bardziej wartościowym człowiekiem, a przez to stawania się coraz lepszym nauczycielem. Działanie nauczycieli przede wszystkim ma charakter symboliczny z nadrzędnym celem komunikowania się i tworzenia znaczeń. Osobiste doświadczenia estetyczne nauczycieli wzbogacone o wymiary moralne i intelektualne, mogą stać się dodatkowym i ważnym źródłem wiedzy o relacjach międzyludzkich. Staje się ona wiedzą wynikającą z osobistych przeżyć nauczycieli, wzmocnionych doświadczeniem kultury i wartości.

Margaret Mead – antropolog kultury – zaznacza, że kluczem do wzajemnego porozumienia się ludzi są wartości uniwersalne, sztuka i kultura. Zdaniem autorki rozwój społeczeństwa będzie zależał od tego, czy uda się nawiązać dialog z młodym pokoleniem i czy pokolenie to, mając możliwość działania według własnej woli, będzie potrafiło współpracować ze starszymi. Zaznacza, że dialog i komunikowanie się jest możliwe dzięki intelektualnemu i emocjonalnemu rozumieniu innych.¹²

¹¹ I. Wojnar, *Rola i znaczenie sztuki* w: P. Legrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar i J. Kubina, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995, s. 129.

¹² M. Mead, *Kultura i tożsamość: Studium dystansu międzypokoleniowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 135.

W sytuacji dialogu, przed nauczycielem pojawią się jeszcze jedno wyzwanie – wewnętrznej gotowości do uczestnictwa w świecie wartości moralnych. Czy nauczyciele mają świadomą potrzebę rozwoju w tym kierunku? Z relacji respondentów wynika, że tak. Więcej pozytywnych ocen prezentują tu nauczyciele z krótszym stażem pracy (14% nauczycieli twierdzi, że jest to dla nich bardzo ważna wartość, a 53% ocenia ją w kategorii „ważne”, wśród nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym odpowiedzi w kategorii ważne udzieliło 44% respondentów, a w kategorii bardzo ważne 8%). Należy dodać, że nadrzędnym celem pracy pedagogicznej jest przekazywanie wiedzy, wyposażanie w umiejętności oraz rozwój moralny ucznia. Mogą tego dokonać jedynie nauczyciele wolni od wszelkich uprzedzeń i ograniczeń mentalnych, czyli niezależni intelektualnie i moralnie. Postawa niezależności moralnej wyraża się w odwadze ukazywania prawdy, wielości znaczeń, kształtowaniu tolerancji, rozumienia tych, którzy różnią się od nas.

Najmniej cenioną wartością przez wszystkich respondentów (średnia ocen dla nauczycieli z 3-letnim stażem pracy 2,18 – dla nauczycieli z ponad 10-letnim okresem pracy 2,25) jest „uczestnictwo w życiu politycznym kraju”. Oceny nauczycieli mogą wyrażać bierny stosunek wobec współczesnego świata, zwłaszcza wobec idei demokracji i brak inicjatywy w podejmowaniu działań w życiu zbiorowym. Szkole, obok funkcji dydaktycznych, przypisuje się znaczącą rolę w przygotowaniu uczniów do życia społeczno-politycznego. W tej sytuacji proces stawania się uczniów odpowiedzialnymi obywatelami, przy udziale nauczycieli mało zainteresowanych tą problematyką, jest zagrożony lub skazany na niepowodzenie. W sumie 68% nauczycieli z dłuższym stażem zawodowym i 75% nauczycieli z krótszym stażem pracy ocenia, że nie są to dla nich szczególnie znaczące obszary życia. Taka postawa może być równoznaczna z uproszczonym podejściem samych nauczycieli do edukacji społeczno-politycznej uczniów. Pojawia się tu ważne zadanie dla szkoły, jako środowiska pracy. Może ona zachęcać swoich nauczycieli do rozwijania świadomości politycznej np. przez

angażowanie ich w dyskusje nad społecznie ważnymi problemami w wymiarze lokalnym, jak i globalnym, w sprawy lokalnej społeczności, życie „małej ojczyzny”, czy zainteresowanie większymi strukturami.

Warto zastanowić się nad przyczynami nauczycielskiego podejścia do kwestii społeczno-politycznej. Wydaje się, że bierna postawa respondentów może wynikać z dwóch przyczyn. Nauczyciele z dłuższym stażem zawodowym mają bogate doświadczenia z okresu totalitarnego ustroju sprawowania władzy. Ustrój ten nie dawał możliwości demokratycznego uczestnictwa w życiu państwa. Mimo zmian, jakie zaszły w Polsce na przełomie lat 80. i 90. i nowych możliwości, jakie wówczas pojawiły się część respondentów pozostaje bierna wobec zmiennej rzeczywistości.

Nauczyciele z krótszym stażem pracy nie doświadczali tak intensywnie tych zmian. Wchodząc w dorosłe życie niejako w sposób naturalny korzystali z dobrodziejstw demokracji. Nie są to dla nich wartości, o które musieli walczyć. Być może, dlatego udział w życiu politycznym nie jest dla nich szczególnie cenną wartością. Ponadto, w czasach pluralizmu mogą znajdować dla siebie alternatywne, konkurujące z polityką i sprawami społecznymi obszary zainteresowań. Ich postawa może także wynikać z orientacji prezentystycznej, czyli nastawienia na maksymalizowanie korzyści i minimalizowanie własnego wysiłku. Wówczas człowiekowi nie towarzyszy refleksja nad przyszłością. Jak zauważa H. Kwiatkowska osoby o tej orientacji nie mają większej potrzeby wpływania na bieg zdarzeń. Ich zdaniem zmiany powinny się dokonywać, lecz nie są one obiektami ich zainteresowań. Wręcz przeciwnie, dystansują się od dziejących się zmian.¹³

¹³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość ...*, dz. cyt., s. 225.

Tabela 1. Wartości typu egzystencjalnego – wynik testu statystycznego

Wartość	Średnie dla dla poszczególnych warto- ści		Wynik testu istotności różnic	Poziom istotności różnic
	nauczycieli ze stażem do 3 lat pracy	nauczycieli z ponad 10- letnim sta- żem pracy		
Udane i szczęśliwe małżeństwo	3,43	3,66	-3,20	0,001
Zainteresowania i pasje poza zawo- dowe	2,65	2,81	-1,57	0,116
Systematyczny wypoczynek i dba- nie o zdrowie	2,44	3,53	-1,19	0,232
Zapewnienie sobie i rodzinie dobrych warunków mate- rialnych	3,25	3,35	-1,56	0,117

W celu przeprowadzenia analiz statystycznych użyto testu U Manna –
Whitney`a $Z = -3,20$; $p < 0,001$

Tabela 1A. Wartości typu egzystencjalnego – rozkład procentowy

War- tość	Dane w %							
	staż do 3 lat pracy				staż pracy 10 lat więcej			
	Zdecyd. nieważne	Malo ważne	Waż- ne	Bar- dzo ważne	Zdecyd. nieważne	Malo ważne	Waż- ne	Bar- dzo ważne
	1	2	3	4	1	2	3	4
Udane i szczę- śliwe małżeń- stwo	0	7%	43%	50%	0	3%	28%	69%

Zainteresowania i pasje pozazawodowe	7%	37%	40%	16%	2%	30%	52%	15%
Systematyczny wypoczynek i dbanie o zdrowie	0	2%	52%	46%	0	2%	44%	54%
Zapewnienie sobie i rodzinie dobrych warunków materialnych	0	9%	58%	33%	0	9%	46%	45%

Tabela 2. Wartości typu zawodowego – wynik testu statystycznego

Wartość	Średnie dla dla poszczególnych wartości		Wynik testu istotności różnic	Poziom istotności różnic
	nauczycieli ze stażem do 3 lat pracy	nauczycieli z ponad 10-letnim stażem pracy		
Samorealizacja w pracy	3,51	3,45	-0,84	-0,401
Odnoszenie sukcesów zawodowych	3,28	3,31	-0,36	-0,715
Zdobywanie nowej wiedzy związanej z pracą	3,16	3,18	-0,18	-0,851
Wykonywanie pracy ciekawej	3,22	3,26	-0,38	-0,702

Użyto testu U Manna – Whitney

Tabela 2A. Wartości typu zawodowego – rozkład procentowy

Wartość	Dane w %							
	staż do 3 lat pracy				staż pracy 10 lat więcej			
	Zdecyd. nieważne	Mało ważne	Ważne	Bar-dzo ważne	Zdecyd. nieważne	Mało ważne	Ważne	Bar-dzo ważne
	1	2	3	4	1	2	3	4
Samoreali-zacja w pracy	0	2%	46%	52%	0	3%	49%	48%
Odnosze-nie sukcesów zawo-dowych	0	4%	64%	32%	0	4%	61%	35%
Zdobywa-nie nowej wiedzy związanej z pracą	0	10%	64%	26%	0	9%	65%	26%
Wykony-wanie pracy ciekawej	0	12%	54%	34%	0	5%	65%	30%

Tabela 3. Wartości typu społecznego – wynik testu statystycznego

Wartość	Średnie dla dla poszczególnych wartości		Wynik testu istotności różnic	Poziom istotności różnic
	nauczycieli ze stażem do 3 lat pracy	nauczycieli z ponad 10-letnim stażem pracy		
Praca społeczna w lokalnym środowisku	2,45	2,83	-4,10	0,001

Wartość	Średnie dla		Wynik testu istotności różnic	Poziom istotności różnic
	dla poszczególnych wartości			
	nauczycieli ze stażem do 3 lat pracy	nauczycieli z ponad 10-letnim stażem pracy		
(działania na rzecz innych)				
Aktywne uczestnictwo w życiu politycznym kraju	2,18	2,25	-1,38	0,174
Wzbogacenie osobowości poprzez udział w życiu kulturalnym i artystycznym	2,94	2,75	-2,64	0,008
Rozwój własnej osobowości poprzez udział w świecie wartości moralnych	2,80	2,58	-2,65	0,008
Spoleczny przekaz wartości (takich jak np. odpowiedzialność, humanizm, tolerancja, odwaga, wielkoduszność)	2,54	2,34	-1,92	0,054

Użyto testu U Manna – Whitney`a $Z = -4,10; p < 0,001$, $Z = -2,64; p < 0,01$, $Z = -2,65; p < 0,01$, $Z = -1,92; p < 0,054$ (wynik istotny na poziomie tendencji statystycznej)

Tabela 3A. Wartości typu społecznego – rozkład procentowy

Wartość	Dane w %							
	staż do 3 lat pracy				staż pracy 10 lat więcej			
	Zdecyd. nie-ważne	Ma-ło waż-ne	Waż-ne	Bar-dzo waż-ne	Zdecyd. nie-ważne	Ma-ło waż-ne	Waż-ne	Bar-dzo waż-ne
	1	2	3	4	1	2	3	4
Praca społecz-	10%	44%	37%	9%	0	28%	60%	12%

na w środowisku lokalnym (działanie na rzecz innych)								
Aktywne uczestnictwo w życiu politycznym kraju	13%	62%	20%	5%	8%	60%	32%	0
Wzbogacenie osobowości poprzez udział w życiu kulturalnym i artystycznym	2%	19%	61%	18%	0	33%	59%	8%
Rozwój własnej osobowości poprzez przekaz wartości moralnych	1%	32%	53%	14%	1%	48%	44%	8%
Spoleczny przekaz wartości (takich jak np. odpowiedzialność, humanizm, tolerancja, odwaga, wielkoduszność)	5%	48%	35%	12%	8%	53%	35%	4%

Podsumowanie

Analizując hierarchię wartości nauczycieli możemy zauważyć pewne przemiany i nowe tendencje w wizji pracy pedagogicznej. Staż pracy zawodowej okazuje się być czynnikiem istotnie różnicującym systemy wartości respondentów w niektórych obszarach pracy pedagogicznej. To, czym istotnie nauczyciele różnią się między sobą, to obszar wartości społecznych. Dla nauczycieli z ponad 10-letnim stażem zawodowym szczególne znaczenie ma społeczny wymiar pracy pedagogicznej, możliwość działania na rzecz innych. W tych wartościach możemy odnaleźć wpływ minionego czasu, kiedy w etos zawo-

du nauczyciela głęboko było wpisane zadanie budowania kolektywu w środowisku pracy i działalności społecznej. W systemie wartości nauczycieli z 3-letnim stażem zawodowym ten aspekt pracy pedagogicznej jest jedną z najmniej znaczących wartości. Stąd wniosek, że zmiany społeczno-polityczne, jakie dokonały się w ostatnich dekadach spowodowały nie tylko pozytywne, ale także i niepokojące przeobrażenia w wizji zawodu nauczyciela. Wśród młodszych pokoleń nauczycieli zmniejsza się znaczenie funkcji zawodowych w obszarze społeczno-wychowawczym. Chociaż obraz tak licznej grupy zawodowej jest zapewne bardzo zróżnicowany.

Priorytetowym dla nauczycieli z 3-letnim stażem pracy jest obszar wartości kulturalnych, artystycznych i moralnych. Znaczenie tych wartości akcentuje się w personalistycznej koncepcji edukacyjnej. Zgodnie z tą wizją od nauczyciela oczekuje się nie tylko wiedzy ogólnej i specjalistycznej, ale także bogatej osobowości uzewnętrzniającej się w postawie pedagogicznej. W tym miejscu postawę „młodszych” nauczycieli cechuje pewna sprzeczność. Chcą brać udział w społecznym przekazie wartości, ale jednocześnie pomijają społeczno-wychowawczą funkcję swojej pracy. Należy pamiętać, że nauczyciel poprzez swój system wartości i postawy moralne kształtuje osobowość wychowanka, która jest pewną ciągłością. Nie można w dowolnym wybranym momencie biografii ucznia radykalnie jej zmieniać czy budować od początku.

Najmniejsze znaczenie respondenci przypisują sprawom politycznym kraju. Nauczyciele są raczej niechętni działaniom wynikającym z demokratycznych uwarunkowań życia społecznego. Jak pisze Tadeusz Lewowicki, współcześnie oczekuje się, że nauczyciele będą więcej uwagi poświęcać procesom społecznym i przeobrażeniom filozofii edukacyjnej. Refleksja o tych zagadnieniach ma stać się inspiracją do zmiany w ich działaniu praktycznym.¹⁴ Tym czasem istnieje obawa, że niechęć nauczycieli wobec spraw społeczno-obywatelskich może

¹⁴ T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2007, s. 62.

znajdować odzwierciedlenie w budowaniu demokratycznego ładu w szkole i w kształtowaniu obywatelskich postaw uczniów.

Podobieństwa w hierarchii wartości nauczycieli ujawniają się w obszarze spraw życia codziennego, związanych ze zdrowiem, rodziną i sprawami materialnymi. Stanowią one jedne z najważniejszych odniesień w ich życiu. Na równi z nimi lokują się wartości rozwojowe w obszarze pracy zawodowej. Do najwyższej cenionych wartości zalicza się samorealizacja, sukces zawodowy, wykonywanie ciekawej pracy. Najmniej znaczącą wartością jest zdobywanie nowej wiedzy pedagogicznej. Zarówno samorealizacja w pracy, jak i sukces, czy atrakcyjność zadań zawodowych warunkowane są aktualizowaniem wiedzy. Stosunek nauczycieli do tych wartości można interpretować jako zawężone rozumienie pojęć. To rozumienie raczej wskazuje na stagnację i własną wygodę niż przekraczanie tego, co znane i orientowanie się na poszukiwanie nowych rozwiązań pedagogicznych.

Taki stan rzeczy jest wyzwaniem dla szkolnego środowiska pracy. Szkoła może tu pełnić funkcję korygującą i wychowującą nie tylko w stosunku do uczniów, ale także i do nauczycieli. Środowisko pracy, poprzez odpowiednie działania, może stymulować potrzeby i oczekiwania nauczycieli tak, aby były one zbieżne z potrzebami i jakością pracy pedagogicznej. Te działania byłyby wskazane nie tylko w odniesieniu do wiedzy, ale także w kształtowaniu postaw nauczycieli wobec społecznej roli wychowania i możliwości, jakie stwarza społeczny ład demokratyczny.

To, co nauczyciele uważają za ważne i atrakcyjne będą mniej lub bardziej świadomie przekazywać swoim uczniom. Będą chcieli realizować określone wartości, a inne w sposób naturalny będą pomijać. Właśnie to, co subiektywnie uznają za ważne i atrakcyjne może kształtować ich postawy pedagogiczne, a preferowane wartości będą znajdować odzwierciedlenie w kontakcie z uczniem, w sposobach kształtowania jego świadomości i wrażliwości.

Literatura:

- Dobrowolska D., Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1984, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo PAN.
- Kuczyński J., *Homo creator. Wstęp do dialektyki człowieka*. Warszawa 1979, Książka i Wiedza.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2005 Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa – Radom 2007, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Łukaszewski W., *Psychologiczne koncepcje człowieka*. W: Strelau J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy Psychologii*. Gdańsk 2003, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mead M., *Kultura i tożsamość: Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa 1978, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa 1980, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nawroczyński B., *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*. Jeruzolima 1946.
- Oleś P., *Wartościowanie a osobowość*. Lublin 1989, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Szczepańska A., *Fenomenologiczna teoria wartości – M. Scheller, R. Ingarden, N. Hartman*, W: Dybła P., Kaczorowski P. (red. nauk.) *Fenomenologia i hermeneutyka*. Warszawa 1991, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1972, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Świda H., *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*. W: Świda H. (red.) *Młodość a wartości*. Warszawa 1979, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojnar I., *Rola i znaczenie sztuki*. W: Lengrand P., *Obszary permanentnej samoedukacji*. W tłumaczeniu Wojnar I i Kubina J. Warszawa 1995, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
-

Teachers' values and their sense in pedagogic work

This article presents the results of a research conducted in a group of 300 teachers from Polish public schools. The aim of the research was to learn what are the values, which teachers respect and how these values change according to the work experience of teachers. These values are described in the article and compared to their sense in practice of school work.

Arleta Suwalska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

The principles of non-formal, free education on the examples of schools described by David Gribble in Worlds Apart and Lifelines

Introduction

Global and nationwide changes encourage people to look at the teaching in a new way, to set up a new school reality and teacher's professional function at school. There is often observed "*frustration of traditional value systems as well as seeking, discovering and locating them in the world, relativism, cult of money, dehumanization of family and community life*". Moreover, there is often mentioned about devaluation of universal values, "*economic crise, increase in mass consumption, egocentrism and mass culture*" (T. Szkudlarek 2010, p.120). There is seen school apartheid which is expanding rapidly. There is the decrease in the quality of investments and financial support in education.

In this circumstances students need successful schools which develop naturally in response to particular social and financial school problems in many backgrounds. There is need to employ professional teachers who have not only academic knowledge and competences, but also "*the sphere of needs, emotions and values together with awareness of interaction with students*" (T. Szkudlarek, 2010, p.129). "*Teacher professionalism encompasses the realm of thought and sense of accomplishment that pertain to knowledge acquisition and skill practice as well as the realm of feelings and values*" (H. Kwiatkowska, Pedeutologia, 2008, p.170). As a result "*Children will appreciate it (teacher's work and devotion) despite everything*" (B. Śliwerski, *Author's Education*, 2008, p.235). It means that after time

they know how much they see their lives from different perspectives. It is due to the fact they have acquired the sense of freedom and security. They are satisfied with their school results, have a great sense of responsibility and try to plan their future lives.

The rules of libertarian schools

The main emphasis is based on a learning community, in which all its members –pupils, teachers, non-teaching staff and parents create a true learning community. They all accept a set of values which “reflect the nature of learning itself”(D. Gribble, 2006, p.1). As a general rule they encourage enjoyment and full participation in school life. Moreover, they prefer an equality of worth and ensure that the main aim of school is teaching and recognizing the different responses between individual students according to their worth, values and consideration. Apart from this, they differentiate accessibility of balanced curriculum, which is accessible to all students regardless of gender, race and abilities, even if they have special educational needs.

Every pupil in example, in Teesdale School, according to school’s basic philosophy, presented in *Worlds Apart* book, has the right to “feel happy and secure as an individual and to have a full and uninterrupted education”. Moreover, he or she can tell about personal problems to adults, who work at school. It is unacceptable that students are the victims of bullying. Their own belongings are kept safe and secure. Students can “voice their opinion politely and have a fair hearing” (D. Gribble, 2006, p.6). The main aim in Charterhouse School, which philosophy presented Gribble in his book, is to stimulate intellectual curiosity by independent enquiry. What is more school influences positively on spiritual awareness of students to promote solo work and group work with the sense of friendship and duty. Moreover in Summerhill School they have the main aim to “*provide an environment in which children can define who they are and what they want to be*”(D. Gribble, 2006, p.7).

School facilities and academic work in Summerhill School

A. S. Neill, a Scottish teacher, who was a founder of Summerhill School in 1921, wanted to set up a community in which children were “free from adult authority” (D.Gribble, 2006, p.7). The school was surrounded by twelve acres of garden and woodland, with separated places for tree house building, climbing, walking, camping, bonfires, sunbathing, cycling and other imaginative games. During summer time there was open swimming pool, a tennis court, basketball area and pool table. Furthermore, the school was equipped with a Study Room with computer and web connection and still growing library of CDs.

General Policy Statement in Summerhill School allow children to be free from compulsory assessment and give them the freedom in context of developing their own goals and sense of achievement. Every term students create their own new timetable satisfying their educational needs. This school does not force students to study hard to exams. They are not a factory of “exam results”(D. Gribble, 2006, p.13). The lessons are not compulsory, they are optional. As the result, students are able to choose between the right to study and the right to play. It is a type of boarding school and students are able to study without teacher’s permission.

Physical Education gives students the widest range of activities. All of them are voluntary and there is no existing system of testing students. The discipline is kept by the School Meetings. Children are taught to have their own feelings of morality. Students have to address to staff as “Miss” or “ Sir”. They have to stand when an adult enter the classroom. They cannot wear coats during lessons. They are obliged not to chew gums, eat and drink during lessons.

After finishing Summerhill School Summerhillians can choose different educational and non-educational possibilities and careers. They can obtain Master’s degree, BAs, PhDs or start working. The Summerhill school leavers become: “artists, writers, musicians, professors, scientists, doctors, bankers and business owners” (D. Gribble, 2006, p.15).

Schools from book Lifelines

The education is being described on pages of this book as “progressive, free, child-centered, democratic, liberal and non-authoritarian”(D. Gribble, 2004, p.1). The author has chosen four schools which present the natural response to current school problems. The first school is the Barns Hostel. It is situated close to Edinburgh in Scotland.

D. Gribble reveals story of David Wills and his devotion to school due to the three reasons. Firstly, it shows the disturbed children and the usage of non-authoritarian methods. Secondly, it “ shows that such methods are not a refuge for weak staff” (D. Gribble, 2004, p.3), who cannot cope with misbehaving students and thirdly David Wills claims that this method is successful. In this school there were observed students with accumulation of different symptoms like: backwardness, tardiness, indecency, tantrum temper, stealing, “dishonesty”, housebreaking, truancy, “unmanageable”, ‘wild”, “beyond control”, lying, wandering, destructiveness, cruelty, begging and enuresis. They needed special school treatment because backwardness was the main symptom in the majority of boys.

To show the level of the existing problems, Willis in a report for the Scottish Council Research in Education: Evacuation Survey in 1942, gave the following statistics “ *55 boys have so far been admitted, 18 of 36 from Edinburgh are known to have had Police court experience. Most of the remaining 18 appear to have been evacuated to avoid the Court*” (Gribble, 2004, p.11). Such words like “dangerous”, hopeless case, incorrigible were used to describe boys in reports about them. Moreover, the IQs level of 31 boys had been checked and it had revealed the following results. In this group only free boys had IQ higher than 100, 13 boys were between 9- to 99, 7 boys had IQ from 80 to 89 and the final group of 8 boys was at the level from 70 to 79.

The Theoretical and Practical Approach in The Barns Hostel

David Wills revealed to David Gribble that it was “*God’s will that they should show affection towards children, and that one aspect of this duty is to reject the use of the punishment*” (D. Gribble, 2004, p.12). He used term “shared responsibility” in form of democracy at school. He mentioned about order in the community of students. He did not agree for misunderstanding and resentment between students. “*But if the decision is arrived at as the result of a discussion among peers, he may at least understand the reason for it*” (W. D. Wills, 1945, p. 81).

There was used a house meeting in Barns Hostel once a week for making important decisions. Will was sure about that jurisdiction must be absolute. According to Will, it is better to limit children’s responsibility to something very small, than to get them responsibility veto decision, which they can use when they need.” Shared responsibility is a means by which children may learn that socially acceptable behavior is demanded of them not only as a result of adult prejudices, but also by their peers(D. Gribble, 2004, p.14).

David Wills claimed that children “must feel themselves to be loved. *It consists of loving to this misbehaving Tommy Green in spite of all that, of making him feel that this affection is always there, is something on which he can absolutely rely, which will never fail, whatever he may do*” (D. A. Wills, The Barns Experiment, p. 64). What is more he repeated many times that children “must be loved in order that they may learn to love. That is not only Christian teaching, it is sound of modern psychology” (D. A. Wills, p.79). There were many visitors in the Barns Hostel. One of them, Frank Mathews told that there were not a trace of Institution. The students and staff were friends in this school. There are not any punishments, there are consequences instead of them. If students during meals misbehave they are sent to another places to eat until they are ready to behave in appropriate way. David Gribble used the official report to the Finance and Executive Committee in December 1943 in which Dr. Burns described the election of “*a President and vari-*

ous Ministers for different purposes such as Routine, Justice and Recreation”(D. Gribble, 2004, p.26).

History of Doctor Pedro Albizu Campos Puerto Rican High School

The school started in Chicago in 1972. The founders of the school were students, not adults with philosophy of lives, who had been expelled from previous high schools. David Gribble described history of the first Puerto Ricans in the United States. At the beginning they were forced to live in “*ghettos in New York and Chicago, where they worked in dead-ends jobs for minimal wages. Puerto Rico has never become part of the USA, it remains a colony*” (D. Gribble, 2004, p. 39).

They had been living in areas close to Humboldt Park in the north-west part of Chicago and they were kept out of the rest of the city. They wanted to use their own language Spanish and they began to study at universities, start their hospitals and medical treatment to take care of themselves. The students who wanted to obtain secondary education attended the local High School in Tuley. There were learning whites with criminal stories, too. Many of the students were taking drugs, drinking alcohol and had family problems. During the first years of the school curriculum was guided by the wishes of the students. They started “*demonstrations against abuses of human rights and they became active members of the Puerto Rican community*” (D. Gribble, 2004, p.42).

David Gribble attended the school in 1999 and wrote about racism and gangs. There were two main gangs in Chicago, the Folks and the People. If you are a member of one gang you are outlawed from the area of another. Girls who join gangs sometimes have to submit to multiply rape and it may have repetitions. If you refuse to join to them, they can beat you as you change your mind. If you are a gangbanger you should have a gangster’s mentality;” *You kill one of mine, I gotta kill two of yours*” (D. Gribble, 2004, p.45). What is more,

there is some kind of gang culture at school according to Marvin Garcia, the principal of the school. It is very common for girls to have nice clothes, good quality gym shoes, a nice dress making your own money bringing money to drug dealers. On the other hand, they as a group of teachers want to help students to take control of their lives and to get out of gangs. They encourage them to go to universities, but it is very difficult.

The author of *Lifelines* had visited the school inside and “*found the school informal, friendly and full of laughter. When the students arrive in the morning, greetings include hugs and kisses for staff as well as fellow students. Discussions tend to be noisy, because everyone has an opinion and they want to make their opinions heard*” (D. Gribble, 2004, p.49). He claimed that school helped to build students’ self-respect. As student Andreina Colon said “*I like how they teach here if you don’t understand something you can ask questions and the teacher will explain it to you. She will answer my question, we will talk about it or discuss it, it is not like in other schools. I like it. I like all the teachers*” (D. Gribble, 2004, p. 55). Next pages of the book present us the principal Marvin Garcia’s opinions about the educational ideas based on this approach. It is significant if students ask questions, they are a part of a process, which transforms the reality. They participate as a school in demonstrations to help financially youth in needs, they create programs which raise students’ awareness about HIV and AIDS.

There are visible positive results for students like the motivation is at higher level than it used to be f. e. Esmeralda, one of 16 years old students with small child, want to study at university to be a doctor. Moreover, students can come to school and say what is wrong at school and what they want to change. What is more, teachers, according to students’ opinions, look only at their good points. To sum up one of students described this school as” *that’s public school and here in this school I got a chance to be myself, I don’t have to hide nothing. And I am truly myself*”(D. Gribble, 2004, p.64).

Moo Baan Dek, Thailand

The founders of the third school described in book *Lifelines* were Rajani and Pibhop Dhongchai. The school started in 1979. Rajani described step by step the origins of the schools' philosophy in 1981. "*According to Buddhist belief, each human being possesses within him/herself both love and high instincts, that is –primitive instincts and perfect, human virtue. High instincts originate from knowledge and wisdom, having kindness as its driving force*". Rajani wanted to "*cultivate wisdom and kindness into the human heart while reducing ignorance and vice, so that life led to ultimate aim, being in harmony with nature and having wisdom as life's guide and kindness as its inspiration*" (Cowhey E. Udomittipong P.1997).

The school used the model of Summerhill school in Suffolk in England with its freedom and self-government. The school philosophy was based on freedom to choose to learn and relationship between adults and children based on equality and mutual respect. Moreover, the founders believed in the healing power of natural surroundings. They claimed that around school should be a river or at least a pool to give students opportunity to play in water. They observed therapeutic effects of fresh water and growing plants on emotionally disturbed children. Furthermore, they provided support of this treatment with "dancing, singing, acting in plays and enjoying art"(D. Gribble, 2004, p.70).

There is an equal relationship between students and teachers. In Buddhist tradition, in the community of monks, each monk has the same equal position regardless of caste and race. Moreover, learning can start only when students are ready and become self-motivated to do it. Rajani has practically enlarged the ways of creating self-motivation in group of students. That is why she started to work with teachers to help them to motivate their students." *We help the students to have faith in the adults and to trust the adults, and once they trust the adults, the adults can help them to do something. We keep trying to provide a good creative media*" (D. Gribble, 2004, p.78). What is especially important in era of computer games and the Internet addictions among teenagers.

Students, who study there cannot believe that there is enough food for everybody and they eat three meals a day. They get a shelter, “*two sets of clothes and medical treatment when they need it*”. There is a hierarchical system of schooling. There are existing eleven different words for “*you all indicating different status*”. There is a word “*krengjai, which means consideration for feelings of others, when it is applied to attitudes towards superior, it includes obedience, humility and respect*”(D. Gribble, 2004, p.79).

Butterflies in Delhi

The students of this school are working children who are forced by their parents to work. If they do not earn enough money they are beaten. The second part of school creates “*not only poor, under-privileged and working to survive. The commonest job is rag-picking, which means collecting litter from streets into sacks, and taking it to recycling firms who will buy it*” (D. Gribble, 2004, p.101). Children can also work as shoe-cleaners, porters at the railway stations or as helping people at market stalls. They earn thirty rupees a day, what means about fifty English pence which is enough to buy cheap food for one day and to pay for a night shelter.

David Gribble in *Lifelines* has collected the comments of young researchers about the need of education in this country among poor children: “*Education is the biggest thing in the world. By studying we can make our futures.*” “*Some children cannot study when their parents die. I used to go to school but when my father died I left school because my uncle did not let me study*”.

“The smakias (drug-dealers) do not like us going and studying”.

During International Democratic Education Conference in Tokyo in 2000 Amin, who is a fourteen- year-old in street child in Butterflies in Delhi, said that there are various reasons why children come on streets like family breaks down and lack of work. They have many problems with the Police, which blames children for crimes they have not committed. In this situation “*education is the last thing we have in mind. But there are organizations like Butterflies... They have given as*

our freedom to play, we can go to them and just play, we can keep making drawings, we can go to the children's council meetings and that's where participation becomes important" (D. Gribble, 2004, p.103).

The sad story of a small boy growing up in Mumbai slums who becomes a contestant on the Indian version of "Who Wants To Be A Millionaire" is presented in rewarded with Oscars film entitled "Slumdog". He has been under suspicion of cheating, and while being asked questions by the Police Officer events from his life history are presented and it explains why he knows the answers in show. Teachers from Butterflies, like Rita Panicker, are successful if their students trust them, if they write and read, if they achieve their personal goals and find a solution to a problem. Moreover, if they motivate them to get high school education, to study at universities and to find good jobs.

Conclusion

David Gribble in his two books *World Apart* and *Lifelines* wanted to present his hope for better life for students from poor, addictive and with many social problems backgrounds. He paid attention to accumulation of different symptoms among students (backwardness, tardiness, indecency, tantrum temper, stealing, housebreaking, truancy) who attended non-authoritarian schools. The students were facing abuse, starvation, were tortured, raped and lived over the risk of death.

The positive changes in attitude to education and then to life in context of students are constantly present on almost all pages of the books. It was possible due to free, democratic and progressive ways of teaching students by creating different circumstances. Moreover with help of devoted to this philosophy of education teachers. That was the aim of both books to "*arrange the environment or external factors that would cultivate wisdom and kindness into human heart while reducing ignorance and vice*" (D. Gribble, 2004, p. 140) as it was done it Pibhop and Rajani Dhongchai , the founders of Moo Baan Dek School in Thai-

land. Furthermore, the teacher's reward was the children's trust as Rita Panicker from Butterflies in Delhi claimed. In addition, children need to be loved what is the statement of David Wills from The Barns Hostel in Manor Valley in Scotland and teachers have to know how to cope with students' problems like in Doctor Pedro Albizu Campos Puerto Rican High School in Chicago in the USA.

To sum up, these two books can help contemporary teachers, head-teachers and parents to solve many of existing school problems at schools. The suggestions and advices will contribute to teachers, students and schools development in the workplace and to changes through new attitudes in teaching.

Bibliography:

- Cowhey E. Udomittipong P. (1997). *Real Life at Moo Baan Dek*. Bangkok: Foundations for Children.
- Gribble D. (2004). *Lifelines*. London: Libertarian Education.
- Gribble D. (2006). *Worlds Apart*. London: Libertarian Education.
- Gribble D. (2005). *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewis G. (2007). *Teenagers*. Oxford: Oxford University Press.
- Śliwerski B. (2008). *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. Śliwerska W. (1991) *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls.
- Szkudlarek J. (2010). *The school and the teacher in the period of change*. Kraków: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wills W. D. (1945). *The Barns Experiment*, London: Allen and Unwin.

Anna Tomková

Uniwersytet Karola w Pradze

Reflektivní pojetí profesní přípravy učitelů, inspirace, zkušenosti, otázky

Tendence směřující k profesionalizaci učitelské profese jsou spojeny s potřebou vymezit jasně, co to znamená kvalita práce učitele. V České republice stále nemáme národní profesní standard učitele. Suplují jej iniciativy jednotlivých inovativních vzdělávacích programů, jednotlivých rozvojových projektů, jednotlivých pilotních škol a jednotlivců, kteří potřebují k rozvoji svého pedagogického sboru nebo sama sebe nějaký rámec, např. Standard vynikajícího učitele RWCT, Rámec profesních kvalit učitele v projektu Cesta ke kvalitě, apod. (Spilková, Tomková 2010, Tomková a kol. 2012). Přitom je možné se opírat o teoretická východiska zpracovaná v odborné literatuře a o řadu fungujících profesních standardů v zahraničí (Spilková, Tomková 2010, Paquay 2012 aj.). Nároky na kvalitu učitele se dotýkají osobnostní stránky učitele a jeho profesních kompetencí k plánování, řízení a hodnocení učebních procesů žáků, k budování podnětného a bezpečného klimatu ve třídách a k pedagogické komunikaci, ke spolupráci učitele se členy pedagogického sboru, rodiči žáků atd. V existujících a navrhovaných standardech kvality práce učitele je definována také nutnost celoživotního vzdělávání, profesního růstu učitelů.

Obecně přijímaným konceptem kvalitního učitele u nás i v zahraničí je koncept reflektivního praktika, který počítá s tím, že učitel dokáže profesionálně a samostatně reagovat při vlastní pedagogické činnosti, v autentických situacích v daném kontextu,

promyšleně, s oporou o znalosti, zkušenosti i dlouhodobé cíle vzdělávání a že má potřebu a je schopen se celoživotně vzdělávat, profesně růst (Schon 1983, Perrenoud 2001, Spilková 2004, Altet 2013 aj.), že je „*expertem na sebe (autonomie), na pedagogické vztahy (pomoc individuálnímu rozvoji žáka a řešení výchovných situací), na pomoc žákovi v učení, na reflexi praktické činnosti a sebereflexi*“ (Kosová 2006, s. 15). Ve zvyšujících se nárocích na kvalitu je učitel vymezován také jako učitel – výzkumník (Elliott 1981, Kasíková 2008 aj.).

Ve světle těchto požadavků je třeba uvažovat také o podobě profesní přípravy budoucích učitelů. Nelze pracovat s myšlenkou, že vysoká škola připraví hotového učitele. Rozvíjení profesních kompetencí je dlouhodobým procesem. Pregraduální příprava učitelů se stává součástí kontinuity celoživotního vzdělávání učitelů a vysoká škola je povinna vybavit studenty dovednostmi a nástroji, které jim umožní profesionální reagování na nové podmínky, situace, objevy i nové výzvy pro jejich další profesní rozvoj.

Mezi aktuální koncepty patří reflektivní pojetí přípravy budoucích učitelů (Schon 1983, Spilková 2004, Korthagen 2011, Altet 2013 aj.). Zmíněný koncept vychází ze socio-konstruktivistických východisek, akcentujících aktivitu studentů v procesu učení se, práci s dosavadní zkušeností studentů a s novými informacemi, praktické zkušenosti studentů a jejich reflektování s oporou o teoretické znalosti, prostředí učícího se společenství studentů. Reflektivní pojetí znovu řeší vztah teorie a praxe v procesu učitelské přípravy. Akcentuje praktickou zkušenost a její reflexi. Postupuje od problémových situací, které nabízí praxe, k reflexi těchto situací, která vyžaduje oporu o teorii, profesní znalosti. Směřuje k porozumění sama sobě, dítěti a učebním a vyučovacími procesům v souvislostech, k autonomnímu jednání učitele v komplexních situacích a v různých kontextech a k jeho permanentnímu profesnímu rozvoji. Vedle popisovaných přínosů však koncept reflektivního pojetí přípravy také budí otázky, na které je třeba hledat odpovědi.

Je nutné počítat s tím, že jen některým ze studentů učitelství toto reflektivní pojetí profesní přípravy konvenuje. U jiných studentů lze očekávat rezistenci k tomuto pojetí z mnoha důvodů: od stereotypů uvažování o učitelské profesi a přípravě, přes rozšířený pragmatismus současných studentů, nechuť ke všemu, co je povinné, nestabilizující, bez konce, nechuť k psaní či obecně k poznávání, po strach z hodnocení další kompetence, kompetence k reflexi. Stávat se a být reflektivním praktikem není snadné. Vliv mají jistě i rozdílné názory vzdělavatelů učitelů na význam reflexe v přípravě a praxi učitelů (Altet 2013).

Podstatné také je, zda-li jsou navržené modely dotahovány do podoby konkrétních postupů a nástrojů, kterými lze principy daného pojetí realizovat. Zcela konkrétní funkční modely práce s reflexí a sebereflexí při přípravě učitelů nacházíme v programech jednotlivých vysokých škol připravujících učitele v zahraničí (Spilková, Tomková 2010, Altet 2013). Pro Českou republiku je charakteristický dlouhotrvající vliv inovativních programů, které ve skutečnosti zahajovaly reformu našeho školství po roce 1989, významně se podílely a nadále se podílejí na rozvoji žádaných klíčových kompetencí našich žáků a profesních kompetencí našich učitelů. Teprve později byly tyto programy spojovány s širšími teoretickými rámci. Mezi tyto inovativní programy bezpochyby patří program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*) (www.kritickemysleni.cz, Tomková 2007).

Na programu RWCT je třeba ocenit především zdařilé uvádění konstruktivistické pedagogiky do praxe. Nabízí strategie a vyučovací metody, které směřují k rozvoji kritického myšlení žáků (Dewey 1916, Klooster 2001). Vysokoškolské Učitele Program RWCT inspiruje modelem svých kurzů a způsobem rozvoje dovedností učitelů. Učitelé v kurzech dalšího vzdělávání prožívají v roli žáků modelové hodiny, po kterých následuje dvoufázový model reflexe, nejprve z pozice žáka a pak z pozice učitele. Studenty učitelství vede k postupnému budování vlastního pojetí výuky, které dokážou pojmenovat,

argumentovat, obhájit. Vede je k rozvoji kritického myšlení a kompetenci k reflexi a seberefexi ve smyslu vytvářené dovednosti, znalosti a především postoje, přesvědčení o její potřebnosti pro kvalitní učitelskou praxi a profesní rozvoj učitele.

Reflexi a seberefexi chápeme jako vytvářenou dovednost, uvědomovaný a slovně sdělitelný proces, jako více či méně navozovanou, řízenou činnost po akci, poskytující zpětnou vazbu těm, kteří se učí být učiteli i těm, kteří studenty doprovázejí na cestě stávání se učitelem. Jde o dívání se zpět na (svou) minulou činnost. Zahrnuje popis jevu, analýzu klíčových prvků, vysvětlení, srovnání, hodnocení, syntézu, prognózu a stanovení dalšího postupu. Může se týkat např. správného stanovení cílů hodiny, správné volby strategií a metod a schopnosti použít je k naplňování cílů. Může být návratem k řešení pedagogické situace, hledáním souvislostí se zkušeností a hodnotovým systémem jedince, propojením se zkušenostmi a názory druhých a s teoretickými poznatky (Nezvalová 2000).

Seberefexie je pak vymezována jako „*zamýšlení se jedince nad sebou samým, ..., oblédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s.259). V kontextu přípravy učitelů se seberefexie vztahuje hlavně k zážitku sebe v roli učitele.

Reflexe a seberefexie v reflektivním pojetí přípravy by měla prolínat celým programem přípravy budoucích učitelů. Reflexe a seberefexie je cílem i prostředkem a v učitelské přípravě je třeba vytvářet podmínky pro její rozvoj i smysluplné užívání. Kvalita reflexe a seberefexie se nakonec stává také předmětem hodnocení. Dobré podmínky pro reflexi vytvářejí lépe nestrukturovaná studia, která umožňují kontinuální rozvoj profesních kompetencí budoucích učitelů, v České republice konkrétně pětiletý program přípravy učitelů primárních škol. Reflexe a seberefexie zde může být přirozeně navázána především na systém pedagogických praxí studentů, které

mohou být dále propojeny s dalšími teoretickými a teoreticko-praktickými předměty. Konceptně lze ve studiu vytipovat místa, na kterých se studenti zásadněji mají setkat s reflektivními a seberefektivními aktivitami. K těmto příležitostem lze pak přidávat další dílčí či fakultativní reflektivní úkoly.

Vycházejíc z teze, že reflexe a sebereflexe v učitelské přípravě podporuje zvyšování kvality profesních činností budoucích učitelů, je třeba, aby reflexi a sebereflexi rozvíjeli a využívali v procesu stávání se učitelem studenti všech učebních stylů, tzn. nejen reflektivní studijní typy, a také všech rodících se vyučovacích stylů (Mareš 1998, Fenstermacher, Soltis 2008). Jiným studijním typům ale můžeme pomáhat šíří dílčích i komplexních reflektivních a seberefektivních aktivit a nástrojů. Vždy však bude mít významné postavení písemná forma reflexí a sebereflexí, která je spojena s nutností vyjádřit význam myšleného a sdělit jej srozumitelným způsobem. K napsanému se lze vracet a dále obsah společně sdílet.

Vybrané reflektivní a seberefektivní postupy budeme prezentovat v kontextu konkrétního vzdělávacího programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Studentský esej

Jedním z komplexních reflektivních a seberefektivních písemných úkolů je studentský esej, „*reflektivní a seberefektivní úvaha, která je navozena tématem, problémem nebo otázkou vázanou na předcházející praktickou činnost a která je řízena zadáním požadujícím argumentaci myšlenek a současně ponechává prostor pro subjektivnost výpovědi*“ (Tomková, Chvál, Hejlová 2010, s. 314). Studenti – budoucí učitelé primární školy během studia zpracovávají celkem tři eseje nazvané *Já budoucí učitel/ka, Stávám se učitelem/učitelkou a Já začínající učitel/ka*. V eseji tohoto typu studenti vyjadřují své zkušenosti také literárními prostředky nebo symbolickým výrazem, který může zachytit mnohovrstevnatost zkušenosti na rozdíl např. i od jednoduchého vyprávění, cíleného argumentování nebo věcného sdělení. Esejistická forma, na rozdíl od

řízenějších a aspektovějších či detailněji zaměřených reflektivních úkolů, podporuje samostatnost a tvořivost v přemýšlení i ve vyjádření. Postupné zadání těchto tří na sebe navazujících esejů vede studenty k uvažování o sobě jako budoucím učiteli/učitelce, k uvědomování si své cesty k učitelství, proměny, hlavních mezníků a vlivů, svých silných stránek a osobních profesních výzev. Od často idealisticky laděných úvah v 1.ročníku směřují studenti k jasným charakteristikám svého studentského pojetí výuky, k analýze kroků, které ve studiu učinili, a podnětů, kterých se jim ve studiu dostalo, v ideálním případě také ke stanovování si nových rozvojových úkolů (Tomková 2008). Význam má nejen psaní těchto esejů, ale i a především další sdílení jejich obsahů.

Na základě opakovaného mapování typů reflektivních úkolů zadávaných studentům zmiňovaného programu přípravy učitelů je patrné, že se studenti setkávají během svého studia vedle této základní linie esejů také s dalšími typy reflektivních úkolů, opět specificky vymezenými a zaměřenými na dílčí konkrétní cíle, např. na vyjasňování vztahu a změny vztahu studentů k matematice. Zmapování všech zadání reflektivních úkolů, se kterým se studenti zmiňovaného oboru během svého studia setkávají, by mělo varovat před přemírou tohoto typu úkolů, které mohou některým studentům velmi nevyhovovat a demotivovat ve studiu.

Ukázka ze studentského eseje z 1.ročníku: *„Mám velkou chuť se učit nové věci. To bych také chtěla nějak přenášet na své žáky. Nadšení asi stačit nebude, předpokládám, že se naučím konkrétním způsobům, jak v praxi na to. V mé třídě nesmí být nuda.“*

Ukázka ze studentského eseje ze 2.ročníku: *„...A také jsem si uvědomila některé aspekty učitelské profese na 1.stupni, které mi dříve unikaly, a které mě nyní děsí. Je to především nesmírný vliv, který má osobnost učitele na své svěřence a který mě uvedl (díky možností srovnání různých tříd) téměř k absurdnímu zjištění, že třída je stejná jako její učitel, respektive osobnost učitele...Uvědomění si této přímé úměry logicky vede k nesmírnému pocitu zodpovědnosti učitele.“*

Podvojný deník

V průběhu studia mají studenti zmiňovaného oboru řadu příležitostí k praktickým zkušenostem při práci se žáky, které jsou reflektovány z pohledu obecné didaktiky a předmětových didaktik. Je nutné hledat všechny příležitosti k tomu, aby se podněty z obecné a předmětových didaktik prolínaly a vzájemně podporovaly. Pokud k tomu nedochází, žijí jako dva často i odlišně mluvící světy vedle sebe a oslabuje se tak zbytečně jejich síla v přípravě budoucích učitelů na profesi. Studenti prožívají modelové hodiny z pozice žáků, které jsou pak reflektovány z pozice žáka i učitele, dále získávají zkušenost při sledování videoukázek – záznamů z vyučovacích hodin a na následních vyučovacích hodin s následnou reflexí a konečně sami učí a svou zkušenost opět reflektují a sdílejí se spolužáky a fakultními a vysokoškolskými učiteli.

Inspiraci k efektivním písemným reflektivním technikám lze čerpat např. ze zmíněného programu RWCT. Např. metoda podvojného deníku (Tomková 2007) vede studenty k tomu, aby při sledování výuky rozlišovali i graficky to, co ve výuce slyší a vidí, a to, co si o tom myslí, tj. své komentáře, otázky, poznámky. Je zaměřována pozornost na vybrané jevy učebního procesu, např. na jednotlivé fáze učení, fázi evokace, fázi práce s novými informacemi a fázi reflexe, v hodinách jednotlivých vyučovacích předmětů. Tyto zápisky jsou pak zdrojem individuální a společné reflexe. Studenti často směřují realitu s vlastními interpretacemi, ovlivněnými dosavadní zkušeností a stavem poznání problematiky. V jejich počátečních komentářích také často převládá hodnocení nad otázkami a kvalitní reflexí. Jde o náročné dovednosti, které se zdokonalují s další praxí, s rozšiřující se znalostní základnou a tréninkem dílčích reflektivních dovedností.

Ukázka části podvojného deníku studentky učitelství z náslechu výuky literární výchovy ve 3.ročníku ZŠ, věnované pověsti O Krokovi a jeho dcerách:

Z 1. části výukové jednotky:

Žáci vyprávějí v kruhu na koberci postupně první část pověsti O Krokovi a jeho dcerách, se kterou pracovali minule. Příběh pak znovu reprodukuje dvě dívky, které minule nebyly přítomny. Učitelka trpělivě čeká, až se děti vyjádří. Hlasitě je oceňuje.

Komentář: Takto zadaný úkol, trpělivost a oceňování učitelkou vedlo k velké pozornosti žáků, těch, co ve škole minule nebyli, i těch, kteří měli dívkám příběh dovyprávět. Bylo vidět, jak postupně vzrůstal zájem dětí o činnost a o příběh, se kterým děti pracovaly. Děti jsou motivovány k činnosti. Zároveň to byla evokace, tj. děti pracovaly na začátku hodiny s tím, co už vědí a jak první části příběhu porozuměly. Byly připraveny na práci s další částí příběhu.

Pedagogické situace

Při učitelské přípravě je vhodné zaměřovat pozornost studentů jak k jednotlivým pedagogickým tématům a problémům, tak k integrovanému pohledu na autentické reálné situace a ústní a písemné reflektování těchto zkušeností a sebe v roli učitele v těchto situacích. Na souvislých pedagogických praxích tak studenti zmiňovaného oboru objevují, zapisují a sdílí konkrétní pedagogické situace (výukové případy), k jejichž zpracování jsme také našli inspiraci v programu RWCT (Richards 2001, Tomková 2009).

Studenti na pedagogických praxích zaznamenávají konkrétní situace, popisují kontext, ve kterém se situace odehrála, situaci, její průběh a řešení zaznamenávají i pomocí přímé řeči, analyzují příčiny vzniklé situace, vyjadřují se k jejímu řešení, navrhnou, s oporou o své zkušenosti i nové teoretické znalosti vhodnější řešení.

Některé situace jsou jednoduché, mají jedno řešení, není o čem diskutovat. V mnoha případech jde ale o situace komplikovanější, závislé na daném kontextu, mající více příčin, s několika řešeními. Z nich krystalizují obecnější problémy a témata, kterými by se měl

zabývat každý student učitelství. Většina z nich se týká budování příznivého klimatu ve třídě, komunikace mezi žáky či mezi učitelem a žáky, řízení učebního procesu, individualizace výuky. V popsanych i navržených řešeních se pak promítají a dále rozšiřují výchovné a výukové strategie budoucích učitelů. Integrují se tu kompetence k řízení třídy, výuky, porozumění kontextu, dítěti i oboru.

Z těchto reflektivních úkolů jsou pak mj. generovány autentické situace, které studenti řeší při státní závěrečné zkoušce z pedagogiky, při které ukazují, zda-li jsou připraveni vidět situaci v širším kontextu a posoudit ji a řešit s oporou o dostatečné profesní znalosti. Pedagogické situace při státní závěrečné zkoušce dávají studentovi také možnost představit kvalitu své kompetence k reflexi a sebereflexi.

Ukázka dopracované pedagogické situace, zaměřené na znalosti o dítěti a jeho myšlení a na strategie vedoucí k individualizaci ve výuce:

Název: Neviditelné obrázky

Kontext: V hodině výtvarné výchovy v 1.ročníku se žáci se seznamovali s novým pracovním materiálem a s novou výtvarnou technikou, obrázek se namaluje lepidlem, poté se obtiskne do barevného písku a tím se zviditelní. Pro každý obrázek byl k dispozici písek jedné barvy. Všechny děti práce bavila, posléze chtěl každý vytvořit alespoň tři obrázky. Adam však ne a ne se pustit do práce. Přitom měl na svůj věk hodně vědomostí a dobře logicky uvažuje. Při práci ve skupině vždy celou práci řídil a ostatním říkal, co mají dělat. Je to vůdčí osobnost, když je třeba, umí se prosadit.

Popis situace:

Adam seděl dlouhou dobu v lavici a nic nedělal, prázdný papír před sebou. „Proč nepracuješ jako ostatní?“, zeptala se ho učitelka. „Já nevím, co mám malovat. Už dlouho přemýšlím a nic mne nenapadá.“, odpověděl. Učitelka mu poradila několik témat, co by třeba mohl malovat. Kývl hlavou, že tedy něco zkusí. Když po chvíli stále nic neměl, učitelka k němu přišla: „Tak už bys měl mít alespoň náčrtek. Čas běží a ty jsi ještě nic neudělal. V čem je problém?“ On odpověděl: „Když mě nenapadá žádný jednobarevný obrázek!“ Učitelka si v tu chvíli uvědomila, jak chlapec přemýšlí.

Protože obrázek se tiskl jen v jedné barvě písku, musel vymyslet obrázek, kde by byla jen jedna barva. Zdálo se mu podivné, když namaluje třeba trávník a sluníčko, že se potom obojí vytiskne třeba v modré barvě. Všechny ostatní děti byly zabráný do tiskání, nevadilo jim, že obrázek bude barevný jinak než v realitě. Po výzvě učitelky, aby Adam přece jen něco zkusil, vypadal už nešťastně. Jako by mu někdo nařizoval něco, co nemůže splnit. Potom se Adam zeptal: „A máte hnědý písek?“ Když zjistil, že ano, dal se konečně do práce. Ve třídě se tou dobou už dotiskávaly poslední obrázky, některé děti už uklízely. Adam také přišel se svým obrázkem a chtěl ho obtisknout. Po obtisknutí vyšel takovýto obrázek: tužkou byl nakreslen les a uprostřed dva hříbky, nad vším svítilo sluníčko. Do hnědého písku se ale obtiskly jen dva kloboučky hříbků, protože ty jsou hnědé. Adam byl spokojen a hned se ptal: „Máte tady také žlutý písek?“ Učitelka pochopila, že při dalším tiskávání by se objevilo žluté slunce. Tím by Adam docílil správné barevnosti, jak chtěl. Jenomže všechno bylo už uklizeno. Chlapec se urazil a vyhodil obrázek do koše.

Pedagogické portfolio

Rozšířeným a zároveň velmi diskutovaným nástrojem reflexe a sebereflexe stávání se učitelem je pedagogické portfolio, které znamená především sběr, výběr a třídění materiálů – produktů učení se, jejich komentování a reflektování, sdílení, prezentování a obhajování. Hlavním smyslem není samotné portfolio, ale činnosti s jeho tvorbou, prezentací a obhajováním spojené. Očekávaným efektem těchto činností je rozvoj profesních kompetencí studenta. Je vedena diskuze o pnutí mezi možnými funkcemi portfolio – funkcí rozvojovou a hodnotící, funkcí hodnocení formativního a sumativního (Píšová 2007, Paquay 2010, Lopez, Van Nieuwenhoven 2010).

V prezentovaném programu přípravy učitelů primární školy na Pedagogické fakultě UK má práce s pedagogickým portfoliem své místo už více jak deset let. Průběžné aktivity mohou být, studenta, zúročeny na konci studia ve volbě obhajoby Závěrečného pedagogického portfolio jako varianty státní závěrečné zkoušky

z pedagogiky. Doposud šedesát obhájených portfolií vydává důkazy o studentech a absolventech daného oboru, o jejich studentském pojetí výuky, o meznících jejich studia. Vzdělavatelům učitelů dává zpětnou vazbu smyslu a kvality jejich práce. Absolventům, tedy alespoň některým z nich ukazuje možnou cestu jejich dalšího profesního rozvoje, s oporou o reflexi a sebereflexi a práci s pedagogickým portfoliem. Nastavená pravidla tvorby Závěrečného pedagogického portfolia umožňují uvidět různost obsahu, rozsahu i formy předkládaných portfolií, a tedy i, vedle profesních kompetencí, osobitost a osobnost každého jednotlivého studenta. Jedním z kritérií pro přijetí portfolia je kvalita reflektivních a sebereflektivních dovedností studenta.

Studenti skrze Závěrečná pedagogická portfolia prezentují sebe a své profesní kvality. Liší se v tom, zda-li hledají vlastní cestu a tvoří vlastní pojetí výuky nebo přijímají podstatu některého z nabídnutých pojetí, např. prostřednictvím programu Začít spolu. Své pojetí výuky skládají jako mozaiku z jednotlivostí, ale lze identifikovat i nalézání hlavních principů a syntézu podnětů. Část studentů si vybírá jako rámec prezentace svých profesních kvalit a jejich rozvoje (a také jako klíč k členění materiálů v portfoliu) některé ze standardů profese učitele, které jsou u nás k dispozici. V charakteristice svého pojetí studenti prezentují míru svého zaměření na žáka, obsah, postupy aktivní výuky či na výchovu. Výrazně také prezentují dovednosti ve své specializaci na cizí jazyk nebo výchovy.

Portfolia podávají dále konkrétní důkazy o kvalitě kompetence studentů k reflexi a sebereflexi. Očekávanou kvalitu prezentujeme jedním příkladem: *„V roli studentky jsem si daleko více začala uvědomovat, jak záleží na osobnosti vyučujícího, jaké pocity žák při vzdělávání prožívá, jak může být například bezradný, když něčemu nerozumí a není mu umožněno vznést dotaz, jak je důležité, aby měl možnost s ostatními spolužáky hovořit a při společné diskusi si své myšlenky třídit a ujasňovat, jak se může obávat písemné práce, i když přípravu na ni nepodcenil, jak rychle klesá pozornost, jde-li při výuce*

pouze o výklad učitele a žáci jsou jen v roli pasivního příjemce... Tyto, i jiné zkušenosti začaly přímo ovlivňovat mou následnou výuku.“

Mezi mezníky, které studenti uvádějí jako významné na své cestě k profesi během studia, figurují následující podněty: inovativní programy, pedagogické praxe, předmětové didaktiky, setkání s fakultními učiteli, zkušenosti ze zahraničních stáží, učební činnosti v roli studenta, např. psaní reflexí, spolupráce se spolužačkou, sdílení zkušeností v ročníku. Zastoupeny jsou také konkrétní vlivy mimo fakultu a před studiem na fakultě.

Obhajoba Závěrečných pedagogických portfolií je chápána jako specifická příležitost k závěrečné reflexi, integraci a syntéze učitelské přípravy. Tam, kde student není schopen kvalitní reflexe, však tato forma státní závěrečné zkoušky postrádá smysl. Proto je stále varianta obhajoby portfolia volbou studenta a proto je předem posuzována kvalita předložených portfolií.

Obhajoby Závěrečných pedagogických portfolií proměňují dosavadní charakter státní závěrečné zkoušky. U zkoušky se střetává formativní a sumativní funkce hodnocení a používaných nástrojů. Studenti, kteří si reflektivní způsob učení osvojili a přijali jej za svůj, chtějí ukázat nejen výsledky, ale i svůj pokrok v přípravě. K tomu patří mít možnost bezpečně prezentovat i své neúspěchy. K tomu patří také práce s dalšími rozvojovými cíli a plány.

Závěry

V příspěvku byly na teoretickém podkladu prezentovány konkrétní vybrané nástroje reflektivního pojetí přípravy budoucích učitelů, zvl. studentské eseje, pedagogické portfolio a vybrané aktivity z programu RWCT – podvojný deník a psaní pedagogických situací, které postupně ovlivňují i další složky systému učitelské přípravy. Příspěvek dále přináší na základě průběžné analýzy zkušeností s reflektivními nástroji a úkoly a na základě analýzy vlastních produktů studentů, zvl. jejich Závěrečných pedagogických portfolií, aktualizovanou výpověď o studentech, kteří jsou a byli účastníky

reflektivního pojetí učitelské přípravy, o jejich pojetí výuky, kompetenci k reflexi a seberefexi. Studenti se tu představují ve své individualitě a na své cestě k profesním učitelským kompetencím.

Dosavadní zkušenosti s sebou přinášejí následující závěry a diskuzi: Dovednosti reflektovat, psát, prezentovat, obhajovat je třeba během studia průběžně rozvíjet a používat. Student potřebuje být vybaven širokou škálou reflektivních nástrojů, které využívá pro své učení a zjišťuje jejich smysl a efekt pro učení své i učení žáků. Jedním z funkčních zdrojů nástrojů pro reflexi a seberefexi studentů je program RWCT. Z hlediska učebních a vyučovacích stylů budou vždy studenti, kterým bude reflektivní pojetí přípravy včetně využívání prezentovaných nástrojů vyhovovat více než jiným a je třeba se tímto problémem zabývat. Podobné rozdílnosti lze sledovat i u vzdělavatelů budoucích učitelů.

Prezentované reflektivní a sebereflektivní aktivity studentů učitelství jsou zadávány a v tomto textu byly analyzovány převážně z pohledu expertů na vědy o výchově, z pohledu obecné pedagogicko-psychologické přípravy studentů učitelství. Výzvou pro praxi je používat a výzvou pro pedagogický výzkum je analyzovat zmíněné nástroje a produkty reflektivního pojetí učitelské přípravy v ještě těsnější spolupráci s oborovými didaktiky, v užší vazbě na jednotlivé obory.

Předpokládáme, že takto nastavená profesní příprava, charakterizovaná rozvojem kompetence k reflexi a seberefexi a užíváním nástrojů, jakým je např. pedagogické portfolio, může tvořit kontinuitu se systémem dalšího profesního rozvoje učitelů.

Literatura:

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (2013). *Former enseignants réflexifs*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: Macmillan.
- Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. TIQL-Working Paper No.1. Cambridge: Institute of Education.
- Fenstermacher, G.D., Soltis, G.D. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

- Kasíková, H. *Učitel jako výzkumník*. In Provasník J (Ed.) (2008). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2011). *Jak propojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Klooster, D. (2001). *What is Critical Thinking? Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*. 4, s. 3-40.
- Kosová, B. (2006). *Profesia a profesionalita učitel v teoretických súvislostiach*. In Kol: *Profesijný rozvoj učitel'a*. Prešov: Rokus 2006.
- Lopez, M. L., Van Nieuwenhoven, C. *Co-élaboration d'un dispositif d'évaluation entre formateurs: quelles relations de régulation au sein de la communauté de pratique?* LOPEZ Mottier Lucie, Crahay, M. (2010). *Évaluation en tension entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v negraduální přípravě učitelů*. Olomouc: UP.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans la métier d'enseignants. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF éditeur.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (sous la direction de). (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck Supérieur s.a.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. Wouters, P. (sous la direction de). (2010). *L'évaluation, levier du développement Professionnel?* Bruxelles: Groupe de Boeck s.a.
- Píšová, M. (Ed.) (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Richards, J. C. (2001). *Psaní a sdílení výukových případů: Podpora koležičtosti při řešení pedagogických problémů*. *Kritické listy*, č.6, s.13-17.
- Shon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Spilková, V., Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.
- Tomková, A. (2005). *Výukové případy v přípravě učitelů pro primární školy*. *Kritické listy*, č.19, s. 7 - 9.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuv.cz/file/54>
- Tomková, A. (2008). *Reflexe cesty ke profesionalizaci učitelství na Pedagogické fakultě UK*. In *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Sborník referátů z odborného semináře Profesionalizace učitelského vzdělávání. Ostrava: Pedagogická fakulta, s.55-71.

Tomková, A. (2009). Stratégies et méthodes d'enseignement en République tchèque, au service de la continuité des apprentissages...comment y former les enseignants? In Coupremagne, M.(Dir.) *Les dynamiques des apprentissages*. Bruxelles : Groupe De Boeck s.a., s.137 – 144.

Tomková, A., Chvál, M., Hejlová, H. (2010). Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro primární školu. *Pedagogika*, roč. LX, č.3-4, s.314-328.

www.kritickemysleni.cz

Reflective approach towards professional teacher education, inspiration, experience, questions

The topic of the contribution is the reflective approach towards professional teacher education. The aim is to consider the relations between teacher education and defining teacher quality performance as well as the means of professional capabilities evaluation, to introduce the core principles and selected inspirations of reflective approach to students of primary school teacher education at the Pedagogical Faculty of Charles University, and to evaluate the present experience with reflective approach and selected experiences. The contribution will present reflected examples of concrete procedures from pedagogical and psychological study subjects, teaching practice and obligatory study subjects.

RECENZJE

Jerzy Semków

Uniwersytet Wrocławski

***Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, redakcja naukowa: Adam Chmielewski, Maria Dudzikowa, Adam Grobler, Impuls, Kraków 2012, ss. 441.**

Czy można z pozycji interdyscyplinarności (interdyscyplinarnie) mówić i pisać o interdyscyplinarności w nauce? Odpowiedź na to pytanie pozornie tylko zdaje się rzeczą prostą. Zastanawiając się bowiem nad tą kwestią jesteśmy niebezpiecznie blisko swoistego klinczu myślowego, który rodzi się w momencie uświadomienia, iż mamy tu do czynienia z faktem zderzenia się dwóch tendencji: z jednej strony – postępującego w coraz szybszym tempie procesu rozgałęziania się i rozdrabniania historycznie mocno usadowionych dziedzin nauki – z drugiej zaś poszukiwania wspólnych mianowników na gruncie metodologii i teoretycznych rozważań, które stanowiłyby szczególnego rodzaju paradygmatyczne spoiwo pokawalkowanych części poszczególnych dziedzin wiedzy. Owe „cząstki” wiedzy wywodzącej się z tradycyjnych dyscyplin, wzmocnione nowymi przemyśleniami i koncepcjami, tworząc odrębne dyscypliny naukowe bronią swej autonomii i względnej niezależności odwołując się do argumentu gwałtownego przyrostu informacji w szybko zmieniającym się świecie. Argumentu tego nie można bagatelizować, gdy weźmie się pod uwagę postępującą jakość oraz sprawność narzędzi, którymi posługują się badacze poszczególnych dziedzin nauki i dzięki którym docierają oni do coraz

nowych nie odkrytych dotąd elementów szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej, kulturowej czy fizyczno-przyrodniczej. We wszystkich tych obszarach badacze odkrywają nowe mechanizmy funkcjonowania świata fizycznego, a szczególnie funkcjonowania człowieka w jego relacjach z przyrodą, drugim człowiekiem, czy też stworzoną przez niego kulturą. Niezwyczajna ilość pojawiających się nowości cywilizacyjnych oraz idących w ślad za tym kulturowo zdeterminowanych rozwiązań sprawia, iż zwolennicy wyodrębniania się kolejnych subdyscyplin wydają się mieć w ręku mocne argumenty.

Z drugiej wszakże strony, w wyniku procesy pączkowania i rozczłonkowania się poszczególnych, utrwalonych historycznie dziedzin wiedzy mamy do czynienia – zdaniem wielu badaczy – z niepokojącym zjawiskiem „dehumanizacji” wiedzy, która podzielona na coraz drobniejsze segmenty i „całostki” gubi niejako z pola widzenia tego, komu ma służyć, czyli człowiekowi. Tendencja do zapominania czy też ukrytego negowania ludzkiej potrzeby do bycia wrażliwym i przez to niezwykle ostrożnym w podejmowaniu badań godzących nierzadko pośrednio w istotę człowieczeństwa wydaje się - iż jest jedną z przyczyn powstania swoistego „ruchu” na rzecz działań integrujących mocno rozpierzchnięte dyscypliny. Nie można też przejść obojętnie obok coraz częstszych przypadków wykorzystywania przez mniej zaawansowane dziedziny wiedzy wyników badań dyscyplin nie tylko sąsiednich. Wykorzystywanie aparatury pojęciowej czy też metodologii bardziej dojrzałych dziedzin wiedzy również ma miejsce we współczesnej praktyce badawczej.

Wydaje się ponadto, iż droga, którą od dziesięcioleci zmierza nauka ku stale pogłębiającej się i coraz węższej specjalizacji uświadomiła wielu badaczom, że efektywność tego typu poczynień, w zbyt nikłym stopniu przyczynia się do naprawy świata, w którym życie – mimo coraz liczniejszych udogodnień – nie tylko na chwilę obniża swój poziom. Waga aktywności badawczej opartej na przemyślanych metodach, lecz skupionej na bardzo wąskim (w rozumieniu problemowym) wycinku rzeczywistości, umyka z chwilą, gdy uświadamiamy

sobie słabą przekładalność rezultatów tego rodzaju badań na poprawę istniejącego stanu rzeczy, który niekiedy mocno odbiega od naszych wyobrażeń. Dotyczy to szczególnie nauk humanistycznych i społecznych, ale sądzę, że i nauki ścisłe nie są wolne od tego rodzaju wątpliwości.

Te i wiele im podobnych problemów odnajdujemy w książce zatytułowanej – *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, przysposobionej i zredagowanej przez troje profesorów: pedagoga -Marię Dudzikową i filozofów – Adama Chmielewskiego i Adama Grobiera. Już sam skład redakcji skłania do refleksji na temat pedagogiki i problematyki wychowania zakorzenionej w filozofii, której wybitni reprezentanci właśnie wychowaniu i kształceniu poświęcali nie tylko rozdziały swoich dzieł. Jak dowiadujemy się w przedmowie zamysł tej publikacji „powstał na marginesie dyskusji panelowej, która odbyła się podczas posiedzenia plenarnego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (Warszawa, 19 marca 2009 rok) pt.: *Interdyscyplinarność w nauce jako truizm, alibi i wyzwanie*”. Moderatorem dyskusji, ale też pomysłodawcą całego przedsięwzięcia była prof. Maria Dudzikowa z UAM – członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W wyniku owocnej wymiany myśli pomiędzy przedstawicielami filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki narodził się projekt grantu, którego tytuł odpowiada dosłownie tytułowi książki. Kierownictwo projektu objął filozof Adam Chmielewski z Uniwersytetu Wrocławskiego reprezentujący Komitet Nauk Filozoficznych PAN. Recenzowana książka jest zatem pokłosiem ożywionych dyskusji i namysłu reprezentantów wielu dyscyplin, którzy dają w niej wyraz swojej ocenie fenomenu interdyscyplinarności nie zawsze tak samo rozumianej. Zwłaszcza, iż niejako konkurencyjnie z terminem interdyscyplinarność pojawiają się terminy – „unidyscyplinarności”, „wielodyscyplinarności” (Dudzikowa, s. 27), czy też „transdyscyplinarności oraz multidyscyplinarności” (Poczobut, s. 41-61).

Redaktorzy książki dokonali podziału 23 artykułów na cztery części. Wymowny jest wachlarz autorów – reprezentantów różnych

dyscyplin - wśród których palmę pierwszeństwa dzierżą profesorowie, doktorzy i doktoranci nauk humanistycznych i społecznych. Spośród 30 autorów aż 23 to przedstawiciele – pedagogiki (8), filozofii (5), nauk filologicznych (5) oraz dwóch socjologów, dwóch psychologów i jedna osoba reprezentująca kulturoznawstwo.

Każdy z piszących autorów poruszał się w obrębie swojej dyscypliny starając się ukazać możliwości współpracy międzydziedzinowej. Jedni robili to z większym przekonaniem, inni z nieco mniejszym. Niewątpliwie jednak wszyscy współautorzy książki wyszli z założenia, że fenomen interdyscyplinarnego nastawienia do badanej rzeczywistości, wynikający z chęci możliwie pełnego jej opisu i analizy niedostatków oraz rodzących się w niej trudności – zasługuje na co najmniej uważny wgląd w konsekwencje takiego podejścia. Znaki zapytania bowiem, które pojawiają się w związku z interdyscyplinarnością w nauce mnożą się także w wyniku wypowiedzi tych uczonych, którzy traktują ten rodzaj podejścia jako sprawę oczywistą niewymagającą specjalnych uzasadnień – „gdyż uczony poszukujący odpowiedzi na pytania sięga po wszystko cokolwiek pomaga mu je rozwiązać, nie oglądając się na branżowe etykiety” – mówi Jerzy Szacki (T. Tarkowska cytuje tę wypowiedź prof. J. Szackiego, s. 142). Co prawda słowa te dotyczą socjologii – dyscypliny o mocno ugruntowanych podstawach metodologiczno-teoretycznych – to jednak ich sens w pewien sposób kwestionuje zasadność rozważań nad znaczeniem interdyscyplinarności.

Wydaje się wszakże, iż sens a wręcz konieczność refleksji wokół fenomenu interdyscyplinarności potwierdzają problemy, które konstruuje jej treść i zakres. Słusznie wydobywa je M. Dudzikowa wskazując na pierwszym miejscu niejednoznaczność relacji pomiędzy naukami społeczno-humanistycznymi a naukami matematyczno-przyrodniczymi. Można by przy tej okazji znaleźć głębsze potwierdzenie tych trudności i odwołać się do poglądów Sir Charlesa Perci Snow’a – angielskiego pisarza, z wykształcenia fizyka, który ową „niejednoznaczność relacji pomiędzy naukami społeczno-humanistycznymi a

naukami matematyczno-przyrodniczymi” ujmuje w kategoriach fundamentalnej konfrontacji pomiędzy orientacją technologiczną a orientacją humanistyczną. Odnajdując przyczynę tej konfrontacyjnej sytuacji w sporach pomiędzy przedstawicielami różnych dziedzin nauki (początek ich sięgał XIX wieku), które doprowadziły do zarezerwowania terminu *science* (nauka) tylko dla nauk fizycznych i eksperymentalnych – Snow dochodzi do wniosku, iż w wyniku tej jednostronnej kwalifikacji doszło do powstania dwóch kultur – „kultury naukowej” reprezentowanej przez nauki ścisłe (matematyczno-przyrodnicze) i „kultury literackiej” – zarezerwowanej dla nauk humanistycznych [C. P. Snow, *Dwie kultury*, przekład T. Baszniak, Pruszyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 11]

Nie wchodząc głębiej w niezwykle przemyślaną argumentację Snowa nietrudno również i na gruncie polskim znaleźć odniesienia do podskórnego sporu między przedstawicielami obu wielkich obszarów badawczych. Tak więc problem ten istnieje choć inicjatorom i redaktorom książki udało się po części go zneutralizować poprzez uzyskanie wypowiedzi czterech przedstawicieli nauk ścisłych. W tym kontekście szczególną uwagę zwraca tekst prof. fizyki – Krzysztofa Kulakowskiego, który w sposób interesujący zarysowuje swoją estymę dla socjologii. Proponuje wręcz nazwę nowej subdyscypliny – socjofizyki (s. 100). Generalnie wszakże autor skupia się na niektórych przyczynach przerwania „ścieżki między tymi dziedzinami”. Zalicza do nich „zasadnicze różnice w sposobie kształcenia uniwersyteckiego” począwszy od „zestawu wykładanych przedmiotów i omawianych pojęć”, a skończywszy na „nawykach dotyczących m. in. sposobu prowadzenia dyskusji i uzasadniania argumentacji”. Wynika to - zdaniem profesora – z odmiennych paradygmatów, na których opiera się z jednej strony fizyka, a z drugiej socjologia. A zatem jak uwolnić się od „widma szalbierstwa”, które krąży nad socjofizyką – zdaniem Andreskiego – na którego powołuje się Kulakowski. Ostatecznie - zdaniem Kulakowskiego – „decyzja uprawiania socjofizyki jest kwestią wewnętrznej potrzeby badacza” (s. 110).

Czy jednak w obrębie tego zdawałoby się bliskiego obszaru, jaki stanowią nauki społeczne i humanistyczne, istnieje konsensus co do potrzeby interdyscyplinarności i możliwości jej pełnego realizowania? Okazuje się, że i tutaj mamy do czynienia – jak wykazuje M. Dudzikowa – z całą gamą obaw graniczących z „poczuciem zagrożenia i utraty poczucia bezpieczeństwa” (s. 18). Lęk przed utratą statusu dyscypliny naukowej w pełni samodzielnej i mocno ugruntowanej metodologicznie towarzyszy wielu dyskusjom, nierzadko stając się silną barierą uniemożliwiającą konstruktywne wnioski (s. 19). Te obawy i lęki, choć często skrywane, dają o sobie znać w niektórych zamieszczonych w książce tekstach.

Nie wszyscy jednak wypowiadający się na temat interdyscyplinarności w recenzowanej książce widzą w tej idei zagrożenie i niebezpieczeństwo. Profesor Elżbieta Tarkowska w swoim pełnym gorczy esejku analizując zróżnicowane postawy polskich socjologów (na ogół niesprzyjające tej idei) wskazuje na dwa możliwe rozumienia interdyscyplinarności – „dystrybutywna” - czyli interdyscyplinarność w „słabszym sensie” (s. 135) i „atrybutywna” wychodząca z założenia „o występowaniu szczególnych cech samego przedmiotu badań, które sprawiają, że jest on na tyle rozległy, złożony i trudny, iż wymaga szczególnego podejścia, otwartego na dorobek i inspiracje płynące ze strony innych nauk. Tak było z kategorią czasu i postulatem stworzenia chronozofii, czyli interdyscyplinarnej i integralnej nauki o czasie” (s. 136). Na temat obu rozumień interdyscyplinarności organizowanych jest wiele spotkań dyskusyjnych i seminariów, ale również i praktycznych rozwiązań, których nasilenie przyniosła polska transformacja. Słusznie też autorka zauważa, iż na ogół zjawiska i problemy rzeczywistości społecznej i humanistycznej są immanentną częścią kultury: „To zjawiska kultury konstytuują interdyscyplinarność wymagając wielostronnego, zintegrowanego podejścia” (s. 139). I dalej: „Kultura wymusza niejako otwarcie na inne dyscypliny, skłania do współpracy z wieloma dyscyplinami, do znajomości ich dorobku”. (s. 142) Stąd autorka dostrzega możliwości współpracy socjologii z różnymi dyscy-

plinami w tym szczególnie z antropologią, historią, kulturoznawstwem, naukami o literaturze („socjologia kulturowa”) (s. 142). Głosząc model socjologii otwartej na kulturowy wymiar zjawisk E. Tarkowska nie pozostawia wątpliwości po jakiej stronie się opowiada.

Analizując poglądy wszystkich autorów uwzględnionych w książce trudno nie odnieść wrażenia, że model badań interdyscyplinarnych najbliższy jest młodemu pokoleniu badaczy, których teksty stanowią pokaźną część tomu. Trójka autorów (Michał Wierzchoń, Jarosław Orzechowski – psychologowie i Jakub Barbasz - fizyk poddają refleksyjnej analizie młodą dziedzinę nauki „kognitywistykę” zajmującą się mechanizmami funkcjonowania umysłu. Problematyka „natury wiedzy, jej komponentów, źródeł, rozwoju i aplikacji” (s. 116), będąca przedmiotem badań filozofii, lingwistyki, antropologii, neuronauki, sztucznej inteligencji i psychologii, czyli składowych kognitywistyki – zdaniem autorów – wymaga interdyscyplinarnego podejścia. Na pytanie o to - czy prowadzi się w Polsce i na świecie kognitywistyczne badania interdyscyplinarne i czy warto to robić, autorzy odpowiadają – tak. Przyznając przy tym kognitywistyce status swoistej metadyscypliny autorzy mają świadomość, iż nie jest to jeszcze samodzielna, empiryczna dziedzina nauki.

Z nieco innymi dylematami boryka się kwartet autorek w eseju *Interdyscyplinarność w badaniach nad argumentacją i perswazją* (s. 147). Tym razem panie reprezentujące logikę (Katarzyna Budzyńska), informatykę (Magdalena Kasprzak) oraz filologię angielską i włoską (Maria Załęska, Kamila Dębowska-Kozłowska) starają się dookreślić pole badawcze teorii argumentacji i perswazji na drodze systemowej analizy takich pojęć, jak: *dyscyplinarność*, *wielodyscyplinarność*, *międzydyscyplinarność*, *interdyscyplinarność*, by dojść do poszczególnych części teorii argumentacji, tj. pragmatyki eksperymentalnej i pragmatyki kognitywnej. Aby zademonstrować specyfikę badań interdyscyplinarnych na gruncie perswazji autorki przywołały przykłady trzech projektów badających skuteczność tejże perswazji. Pozwala to im wnioskować o występowaniu dwóch rodzajów interdyscyplinarności: metodologicznej i me-

tamodelowej (s. 165).

Uważna lektura książki pozwala zauważyć wyraźnie zarysowujące się dwa stanowiska wobec interdyscyplinarności:

Jedni poszukując rozwiązań ważnych zagadnień (problemów) specyficznych dla ich dziedziny uznają potrzebę poważnego uzupełnienia posiadanej wiedzy w dziedzinach „pomocnych”, tj. takich, których dokonania pozwalają znaleźć pełną odpowiedź na nurtujące nas pytanie. Dochodzimy w ten sposób do ciekawego zjawiska „pogranicza badawczego”, na które zwraca uwagę Joanna Rutkowiak w swoim intrygującym tekście pt. *Moja wędrówka po naukach pomocnych pedagogice. Dynamika praktyki myślenia w tworzeniu obszarów międzydyscyplinarnych*. Podobne myślenie reprezentuje w swoim artykule Michał Konopczak (s. 299-308).

Inni autorzy postrzegają interdyscyplinarność li tylko przez pryzmat prowadzonych zespołowo badań wyodrębnionego zagadnienia, w których biorą udział przedstawiciele różnych dyscyplin „pojedynczy uczony takich badań prowadzić nie jest w stanie” – stwierdza Krzysztof Ratajczak piszący na temat: *Czy nie jest możliwe uprawianie badań historycznych bez interdyscyplinarności* (s. 167-169). Można odnieść wrażenie, iż mamy tu do czynienia z pewnym niedopowiedzeniem, a może nawet nieporozumieniem; czym innym bowiem jest wykorzystanie wiedzy z jakiejś innej dyscypliny, przy pomocy której jesteśmy w stanie do końca wyjaśnić interesujące nas zagadnienie, czym innym zaś jest prowadzenie badań przez uczonych z kilku dyscyplin, którzy posługując się swoją aparaturą pojęciowo-teoretyczną dążą do możliwie pełnego rozwiązania jakiegoś skomplikowanego problemu. Przy tym w pierwszym stanowisku chodzi przede wszystkim o pogłębione studia fragmentu pomocnej, ale odrębnej dyscypliny wiedzy, która umożliwia pełny ogląd ważnego dla nas zagadnienia; odwołując się do przykładu dopuszczamy tu możliwość wykorzystania np. przez pedagoga wiedzy psychologicznej, socjologicznej czy ekonomicznej jeżeli jest ona niezbędna do kompetentnego wyjaśnienia interesującego zjawiska. Podobnie ma się sprawa z innymi dyscyplinami naukowymi

próbującymi rozwiązywać problemy leżące na tzw. pograniczu naukowym. A takich problemów, złożonych, wieloaspektowych i przez to niezwykle ważnych dla życia współczesnego człowieka, jest mnóstwo. Zresztą – jak twierdzi Maria Czerepaniak-Walczak – ten rodzaj problemów konstytuuje pedagogikę, którą wręcz określa – „nauką pogranicza” (s. 98). Ciekawa rozmowa tejże autorki (pedagoga) z córką biofizyczką ukazuje zróżnicowanie z jednej strony świata nauk humanistyczno-społecznych - z drugiej zaś - świata nauk fizyczno-przyrodniczych, choć w dyskusji dochodzi do wspólnych ustaleń dotyczących funkcjonowania współczesnej szkoły polskiej (s. 94-97).

Po zapoznaniu się z książką nielato jest znaleźć odpowiedź na ważne pytanie postawione przez profesor Jadwigę Mizińską pod adresem zawartych tu poglądów: czy debata nad dyscyplinarnością nie sprowadzi się jedynie do pytania – „jak ułożyć rozdrobnione cząstki w jedną całość?”, czy też „stanie się okazją do poszukiwania zagubionej duszy nauki?”, której służebna rola wobec „człowieka jako istoty cielesno-psychiczno-duchowej” powinna być fundamentem wszelkich rozważań w tej materii.

„Pielęgnowanie człowieka w człowieku” – jak ujmuje to prof. Mizińska wymaga bowiem odejścia od dotychczas obowiązującego w nauce paradygmatu „podboju” i zastąpienia go paradygmatem – „pielęgnacji świata” (s. 82). Konkluzja autorki nie pozostawia wątpliwości: „kłopoty z interdyscyplinarnością warto potraktować jako dolegliwy symptom trudności z tożsamością, z jej zagubieniem wskutek rozmienienia na drobne istoty człowieczeństwa” (s. 84).

Sądzę, iż sam fakt otwierania dróg do dyskusji nad kondycją współczesnej nauki, w kontekście jej postępującego rozdrobnienia dziedzinowego, zasługuje na uznanie; prowadzi bowiem do uświadomienia skali problemu, jakim jest status współczesnych badań naukowych, ich rola w procesie „wychowania i rozwoju, doskonalenia człowieczeństwa w młodych ludziach” zarówno tych, którzy uczą się w szkole jak i tych, którzy wstępują w szranki naukowej aktywności badawczej (J. Mizińska, s. 78).

Wydaje się, iż problemem generalnym podejścia interdyscyplinarnego jest potrzeba wykreowania „nowej jakości” w postaci wykonywania uniwersalnego (wszechobejmującego) paradygmatu, który umożliwiłby zbliżenie się na poziomie metodologicznym, najpierw różnym dziedzinom humanistyki i nauk społecznych a następnie naukom ścisłym. Nie można wykluczyć, iż nasilające się dyskusje wokół problematyki interdyscyplinarności, których ważnym przejawem jest niniejsza książka, stanowią początek drogi prowadzącej do stworzenia owego oczekiwanego „novum” w rozdrobnionej nauce.

I w tym właśnie wymiarze recenzowana książka zasługuje na wysoką ocenę, a lektura poszczególnych, wartościowych tekstów stwarza pole do ciekawych przemyśleń, a przede wszystkim umożliwia oderwanie się, dłużej niż na chwilę od myślenia kategoriami wąskodyscyplinowymi.

Bogusław Śliwerski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Elżbieta Czykwin, *Wstyd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, ss. 259.

Rozprawa Elżbiety Czykwin jest kolejną w jej dorobku naukowym monografią, której przedmiotem analiz czyni jeden ze społeczno-pedagogicznych fenomenów naszych czasów, chociaż od kilku wieków fragmentarycznie rozpoznawany przez innych badaczy w bardzo wąskim zakresie swojej istoty i funkcji. Po książce pt. „Stygmat społeczny”, za którą została wyróżniona Nagrodą im. Profesor Ireny Lepalczyk Łódzkiego Towarzystwa Naukowego w 2007 r., pojawiła się w obszarze Jej zainteresowań poznawczych kategoria bardzo do niego zbliżona, jaką okazał się problem wstydu. Istotnie, należą się wyrazy szczególnego uznania za wyjątkowe wyczucie zjawisk, którym warto przyjrzeć się w sposób syntetyczny, metapoznawczy, dociekając ich już rozpoznanych w naukach humanistycznych i społecznych znaczeń, predyktorów, by zacząć budować wokół nich lub w związku z nimi teoretyczną wiedzę. Tylko w ten sposób można zacząć rozumieć znaczenie kulturowe, społeczne i polityczne kumulatywnego charakteru rozwoju nauk humanistycznych jako integrującego wyniki rozproszonych w świecie, w różnych ośrodkach akademickich, wyników badań tego samego wydawałoby się zjawiska, ale diagnozowanego z bardzo różnych perspektyw i interpretowanego w odmiennych perspektywach paradygmatycznych. Trzeba ogromnego, żmudnego wysiłku poznawczego w poszukiwaniu źródeł wiedzy na jakże wąski problem, by uchwycić jego znaczenia, struktury czy dopełniające się sensory i ukazać je w zupełnie nowej odsłonie, z odniesieniem do współczesności. W badaniach Elżbiety Czykwin wyraźnie przeważa socjolo-

giczna perspektywa wglądu w kategorię, która jest jednoznacznie kojarzona z cechą ludzkiej emocjonalności i samoświadomości. To zaskakujące, że o wstydzie, podobnie jak Piotr Sztompka o zaufaniu, pisze socjolożka, by osadzić interesujący ją fenomen w życiu społecznym, w relacjach intra- i interpersonalnych jako częście ludzkiej kultury albo jej braku. Autorka znakomicie konstruuje swój wykład o wstydzie, prowadząc czytelnika po meandrach jego różnych typologii, uwarunkowaniach, strukturach a nawet klinicznych skutkach. Z książki powinni zatem skorzystać pedagodzy resocjalizacji, pedagodzy społeczni, którym bliższa jest potrzeba do ciekawienia powodów odczuwania przez człowieka wstydu i doświadczania nań reakcji środowiska.

Poznajemy zjawiska synonimiczne, a przecież mające obok wspólnego zakresu doznań także swój koloryt i odmienność w przeżywaniu codziennego świata życia. Mam tu na uwadze takie stany, jak zakłopotanie, zażenowanie, utrata twarzy.

Rozprawa E. Czykwin staje się niezmiernie ważną dla współczesnych badań i teorii socjalizacji, bowiem dotyczy kwestii rozwoju tożsamości człowieka, jego inkulturacji, a zarazem możliwych reakcji na dyrektywną formację jego osobowości. W rzeczywistości bowiem wszystkie modele wychowania antyautorytarne, emancypacyjny, niedyrektywny eliminują z przestrzeni wpływu społecznego i psychicznego stan, który ma tak negatywny charakter i konsekwencje w życiu jednostki. To zatem, czym zajmuje się E. Czykwin, dotyczy socjalizacji i wychowania jednostki w środowiskach autorytarnych, dyrektywnych, w społeczeństwach totalitarnych, ale już funkcjonuje w znacznie mniejszym wymiarze w przestrzeni poszanowania człowieka, jego godności osobowej, indywidualności. Autorka znakomicie konstruuje swoją monografię, nadając układowi treści logikę historyczno-problemową, wprowadzając nas w odkrywanie przez naukę fenomenu wstydu, mechanizmów jego powstawania i możliwych następstw. Przeważają w tych dociekaniach analizy kliniczne, bo te mają w swoim tle wyniki wieloletnich obserwacji, badań i egzemplifikacji ich przejawów. Znakomite są tu odniesienia do wybranych biografii, odniesienia

do religii (choć te są zbyt jednostronne i powierzchowne), jak i bohaterów dzieł literackich.

To, czego mi ewidentnie zabrakło w tej rozprawie, to właśnie spojrzenie na wykorzystywanie wstydu przez autorytarnych pedagogów jako środka wychowawczego, jako czynnika toksycznego wychowania (S. Forward, A. Miller), manipulowanie jednostką czy stosowania wobec niej technik psychoterapeutycznych mających na celu wywołanie poczucia wstydu, albo jego sublimowanie. Autorka nie sięga do literatury pedagogicznej, pomija bardzo bogaty zakres badań współczesnych pedagogów kultury, którzy zajmowali się ciałem, cielesnością jako źródłem możliwych cierpień (nie tylko przemoc fizyczna, cielesna, ale i praca nad własnym ciałem i emocjami – np. P. Błajet, K. Wojtyła) wzbudzanych w zamierzony sposób albo detabuizowanych (kwestie wychowania seksualnego w rodzinie, w przedszkolu i szkołach – np. praca A. Nalaskowskiego, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, ks. M. Dziewieckiego, *Cielesność, płciowość, seksualność*; A. Pawluckiego, *Osoba w pedagogice ciała czy studia z pedagogiki gender* – np. L. Kopciewicz). Z kulturowego punktu widzenia pominięta została kategoria wstydu w kulturze, sztuce, a więc i w wychowaniu estetycznym, w animacji społeczno-kulturowej (drama, odgrywanie ról). Wreszcie zabrakło mi w tej rozprawie jakże ważnego aspektu osvajania ludzkiego wstydu przez kulturę popularną (zob. publikacje Z. Melosika, *Tożsamość, ciało, władza*; tenże, *Kryzys męskości*, Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*; Z. Bauman *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności* i in.).

Czytelnicy rozprawy E. Czykwin będą musieli odpowiedzieć na wiele pytań, jak np. Co ma czynić ze wstydem i z poczuciem wstydu dziecka jego instytucjonalny wychowawca? Czy i jak dalece można wykorzystywać wstyd jako źródło, przyczynę, przejaw czy następstwo własnych oddziaływań na innych? Jak reagować na wstyd pierwotny, będący następstwem socjalizacji pierwotnej w sytuacji, gdy dochodzi do tego wstyd wtórny? Czy wychowywać w poczuciu lub do poczucia wstydu? Jaka rolę odgrywa tu pleć? Jak ma się do tego kategoria ludz-

kiego sumienia, empatii, wrażliwości społeczno-moralnej? W jakie obszary ludzkiego – dziecięcego życia wpisuje się wstyd w wyniku zamierzonych oddziaływań wychowawczych? Czy wstyd dotyczy on cielesności, fizyczności, czy może także uczuciowości, uspołecznienia? Co ze wstydem grupowym jako czynnikiem stymulowania rywalizacji społecznej w procesie wychowania? Jaka rolę odgrywa wstyd w kształtowaniu postaw patriotycznych, budowaniu pamięci społecznej określonej zbiorowości? Jaka rolę odgrywa socjalizacja wirtualna wraz z możliwym ukrywaniem w niej własnej tożsamości a zarazem jako zupełnie nowe środowisko przemocy i zawstydzania innych? Warto kontynuować te badania uwzględniając w analizach osoby szczególnie dotknięte przez los lub naturę, osoby wykluczane społecznie na skutek swojej odmienności fizycznej, płciowej, rasowej, wiekowej itp.

Książka Elżbiety Czykwin pokazuje nam bogactwo i złożoność wiedzy na tytułową kategorię tej monografii, a zarazem uświadamia, jak wiele ma ona jeszcze wymiarów oczekujących na opis i wyjaśnienie, kategoryzacje i nowe syntezy. Tę rozprawę warto przeczytać i włączyć do kolejnych, interdyscyplinarnych badań nad wstydem.

Małgorzata Kaliszewska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego
W Kielcach

Lech Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2011, ss. 767.

Motto:

*„Pojęcie autorytetu staje się w moim oglądzie jego perypetii
i kondycji świata, w jakim mają miejsce,
centralnym i najważniejszym **ekranem**,
na którym dzieją się najbardziej dramatyczne wydarzenia,
dotyczące losów kultury i cywilizacji Zachodu”.*

(L. Witkowski, *Historie...*, s. 24).

Drugie z kolei dzieło Lecha Witkowskiego, poświęcone fenomenowi autorytetu, po monografii *Wyzwania autorytetu*¹ (Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls 2009) jest książką jeszcze obszerniejszą od pierwszej. Autor zgłębia uparcie i dociekliwie interesujące go obszary i dokonuje opisów tego fenomenu, oglądanego z wielu naukowych perspektyw. Kwestia autorytetu jest bowiem boleśnie aktualna, a – jak wynika z efektów penetracji literaturowych, przedstawionych w obu dziełach – nadal pojmowana powierzchownie i stereotypowo, tak w dyskursie społecznym i naukowym, jak i potocznym. Ponadto temat ten jest ambiwalentny oraz przynależący do szerszego dyskursu na temat przyszłości kultury zachodnioeuropejskiej. Dlatego pozwolę

¹ M. Kaliszewska, *Recenzja: L. Witkowski, Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, „Studia z Teorii Wycho-
wania” 2011, t. II, nr 1(2), s. 278-282.

sobie przedstawić tu dokładniej jedynie wybrane wątki tego dzieła. Zanim jednak to nastąpi wróćmy do pierwszej monografii pt. *Wyzwania autorytetu...*, o której Z. Kwieciński orzekł, że jest to:

„bez wątpienia najważniejsze dzieło, jakie napisano dotychczas na temat wielu aspektów funkcjonowania autorytetu w sferze publicznej, edukacji i w kulturze z perspektywy wielu dyscyplin humanistyki światowej, w ujęciu łączącym długie okresy w dziejach kultury z wrażliwością na najważniejsze kwestie współczesności”.

Wydawać by się mogło, że już nic więcej nie można napisać o autorytecie. Prezentowana tu monografia jest jednak świadectwem ustawicznego „pulsowania” tej kategorii nie tylko w dociekliwym umyśle badacza, ale też w toczącym się społecznie dyskursie o edukacji, o znaczeniu wykształcenia i roli nauki, szczególnie zaś nauk humanistycznych, tradycji oraz dziedzictwa kulturowego.

Przypomnijmy, iż kategoria to inne już dziś, niż to w tradycji naukowej bywało, ujęcie terminu naukowego. A jej „pulsowanie” wyraża „dynamikę, zmianę jakości i objętości, rytmu, nieregularności, kurczenia się i rozkurczania, jako źródła życiodajnego napięcia oraz braku ostrych granic znaczeniowych”. Termin „kategoria” używany jest ostatnimi laty częściej, niż „pojęcie”, zazwyczaj dla uwypuklenia różnicy między statycznym, tradycyjnym pojęciem naukowym, a dynamiczną i zmienną, osadzoną w zmiennych kontekstach „kategorią”. Szeroko i interdyscyplinarnie temat kategorii i jej dynamiki znaczeniowej podejmują już liczni autorzy, zaś to zjawisko dynamiki pojęć dostrzeżone zostało już w okresie międzywojennym przez S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, K. Sośnickiego. Współcześnie piszą na ten temat np. Z. Kwieciński, L. Witkowski, T. Szkudlarek, A. Folkierska, E. Rodziewicz, H. Kwiatkowska i J. Górniewicz.

Przedstawiane tu dzieło ma bardziej precyzyjną konstrukcję formalną, niż pierwsza książka Witkowskiego o autorytecie, choć ujęcie kategorii autorytetu pozostaje dynamiczne:

„Chcę pokazać autorytet jako mechanizm zawsze obosieczny, dwuznaczny, mający oblicze janusowe, wyznaczający każdemu śmiałkowi

zadanie sprostania pułapce Scylli i Charybdy [...]"

Znając przywiązanie Autora do kategorii antynomii, postaram się też dostrzec i ukazać te antynomie po to, by pobudzić czytelnika do refleksji nad uwikłaniami autorytetów, które wyznaczają ścieżki naszego życia, bądź nad ich (niedostrzegalnym?) brakiem.

Autora interesują trzy zakresy odniesień do autorytetu: 1) rozważania ludzi uchodzących za takowe, 2) śledzenie, co na ten temat sami napisali 3) co takiego napisali, co mogłoby rzutować teoretycznie na rozwijany w książce sposób podejmowania tej tematyki (s. 20). Witkowski definiuje w następujący sposób, czym jest autorytet:

„Autorytet jest zwykle beznadziejnym wyzwaniem, zmarnowanym i zmarniałym z winy zarówno jego zwolenników, jak i przeciwników, razem będących nieświadomymi ofiarami jego perwersyjnych wcieleń i perfidnych działań, a także zakładnikami własnej niemożności walki o dopełnianie, będącego zawsze w drodze, człowieczeństwa” (s. 20). Cytuję tę definicję, gdyż brzmi groźnie i dwuznacznie. Z jednej strony bowiem autorytety zazwyczaj nazywa się opokami, fundamentami, drogowskazami, czyli miejscami stałymi i godnymi zaufania oparciami w chaotycznym świecie, do których można się odnieść w chwili zwątpienia; z drugiej zaś strony źle wybrany autorytet, zaufanie do jego „perwersyjnego wcielenia” może spowodować złe życiowe wybory, narazić nas na ryzyko utraty człowieczeństwa. Pozostaje więc obywać się bez nich? Dokonywać osobistych wyborów zawsze uwikłanych w obszary niejasne, ambiwalentne i obarczonych osobistą odpowiedzialnością?

Zacznijmy więc od tezy książki, przedstawionej we *Wprowadzeniu*, która jest dwoista: pesymistyczna i optymistyczna:

„Jej strona dramatyczna wyrosła ze zbuntowanego pesymizmu autora w obliczu śledzenia tego, w jaki sposób, często niestety, funkcjonują środowiska uniwersyteckie, nauki i edukacji, polityki, Kościoła i mediów – jednym słowem życia publicznego [...].

Szczególnie przejmuję mnie jakość życia (świata) akademickiego w polskiej humanistyce i brak jego spójności, brak integralności, wspól-

noty uczących się i uczących, badaczy i uczonych, nauczycieli i studentów [...].

Nie da się bronić jakości kultury humanistycznej przed jej degradacją, jeśli nie będziemy czuwać nad tym, aby życie akademickiej humanistyki nie stawało się zakładnikiem rozmaitych układów [...]" (s. 22-23).

Zdaniem Autora szansę stanowi jedynie wysiłek „reformacji oświecenia” czyli obrona rozumu przed „ostentacyjną rytualizacją pozorów” z jednej, a degradacją rozwoju duchowego kolejnych pokoleń z drugiej „w tym degradacją funkcji kulturowej kluczowych takich instytucji jak uniwersytet” (s. 22-23).

Owemu pesymistycznemu ukazaniu utraty autorytetu nauki (nauk humanistycznych) przeciwstawia autor część konstruktywną i optymistyczną tezy swojej książki, która odnosi się do „osadzonej już w wielu ujęciach perspektywy projektującej pozytywny sens autorytetu, zrywający z ponad trzydziestoma zabobonami [...] dla myślenia o autorytecie (o tym za chwilę), jako ogniwie przestrzeni życiodajnej dla relacji człowieka ze światem, innymi w nim i ze sobą samym” (s. 24).

Ta podstawowa dwoistość organizuje treści dzieła, nie jest jednak jedyną tu antynomią. Ukazuje bowiem ponadto tak charakterystyczne rozdarcie samego Autora między postmodernistyczną świadomością zaniku autorytetów i nadawaniem znaczeń wedle uznania, a potrzebą ukazywania miejsc stałych, świata wartości i kultury, przynależnego dziś do tradycji i przestrzeni – wydawało by się (na szczęście niesłusznie) – minionej, oraz bez znaczenia dla wielu współczesnych „ameb”.

W dalszej części *Wprowadzenia*, które stara się ukazać całą filozofię prowadzonego wywodu, Autor objaśnia: „Wyzwanie autorytetu jest więc fundamentalne, stanowi pytanie ‘pierwsze’, niesie ze sobą kwestię, której nie ominie się autorytarnymi dekretami czy liberalnym napiętnowaniem zaślepień i wrzuceniem jednostki w możliwość, a nawet obowiązek wolności” (s. 25).

Praca ta, wskazuje Witkowski, pisana była w poprzek nurtów, tradycji, perspektyw i pól działania, „zbuntowana przeciwko uświęco-

nym nawykami podziałom, zamknięciom i przejawom ignorancji między nimi” (s. 26).

Książka jest też o tym – kontynuuje Autor – „że zanika zdolność mierzenia się z lepszymi od nas samych, że wielu wręcz takiej możliwości nie przyjmuje do wiadomości albo się nią nie przejmuje, ścigając się w ustanowieniu władczym, po którym nikt już ‘nie może mi podskoczyć’”(s. 29).

Zaś kluczowe zadanie autorskie zostało sformułowane następująco: „To kwestia tego, jak rozumieć autorytet, aby dało się go widzieć na serio jako istotny punkt odniesienia w wysiłkach zakorzenienia się w kulturze symbolicznej, stanowiącej nasze wielkie dziedzictwo myślowe, które ciągle bardziej zobowiązuje, niż już obowiązuje i bardziej tworzy szansę na rozwój duchowy niż je włącza w typowe procesy i praktyki socjalizacyjne i edukacyjne” (s. 30).

Wreszcie, pod koniec *Wprowadzenia*, Witkowski – jak zwykle bardzo osobiście – deklaruje: „Staram się tu dać wyraz narastającemu przekonaniu, że wartościowy autorytet w jego funkcji zakorzeniania i wyzwiania jest możliwy, że warto go bronić na nowy sposób, że ma do wypełnienia rolę, której nie zastąpią ani świąty idoli, ani przejawy karnej rezygnacji z myślenia [...]” (s. 31).

Trzeba przyznać, że dramatyzm przesłania zawartego we *Wprowadzeniu* jest dojmujący, brzmi jak alarm, wart jest tu szczególniego wypunktowania, co niniejszym starałam się uczynić, gdyż stawia ono Witkowskiego w rzędzie niewielu już aktywnych obrońców narodowej i europejskiej kultury i tradycji, nauk humanistycznych i świata wartości uniwersalnych, wśród których znajdujemy też kategorię autorytetu.

Poza *Wprowadzeniem* dzieło to składa się z sześciu części, na które składa się dziewiętnaście rozdziałów kolejno numerowanych.

Część I to: „Wydziedziczenie i imponderabilia kulturowe”, a pierwszy z dziewiętnastu rozdziałów rozpoczyna Autor gorzkim ironizowaniem na temat (wspomnianej tu *nota bene* na wstępie) grubości książki i jej zapewne nazbyt wysokiej ceny.

„Tak więc to gruba książka o autorytecie, w sytuacji, gdy lekceważony i znieprawiany jest coraz bardziej sam autorytet książki jako pośrednika kulturowego, a tym bardziej, jako domniemanego skarbcza z bezcennymi (czy tylko życiodajnymi) perłami myśli i twórczymi impulsami dla ducha jednostki jako zakorzeniającymi w wielowiekowym dziedzictwie – czy to nie przesada?” (s. 36). I dalej: „Strawa duchowa, nie dająca przyjemności narcyzom i konsumentom, nie jest w modzie. Kultura coraz częściej znajduje się na śmietniku rzeczy lekceważonych [...]” (s. 36).

Witkowski z charakterystyczną dla siebie dynamiką wylicza oskarżycielsko wszystkie krzywdy i nieprawości uczynione książce w dzisiejszych czasach presji pośpiechu, cynizmu i uzurpacji. Tytuł tego pierwszego rozdziału brzmi: „Ukryte przekleństwo wydziedziczenia z kultury”. Autor wymawia nam (słusznie zapewne) korzenie się przed oczekiwaniami rynku, zezwolenie na wydziedziczenie z historii, niezdolność do czynu na miarę czasów. Przywołany Chochół z *Wesela* nadaje temu fragmentowi ton szczególnie oskarżycielski, nawet patetyczny.

Przejmujący zwłaszcza jest dla Witkowskiego zanik zapotrzebowania na autorytet w sensie kulturowym (s. 41), zanik postawy zdolnej do wyróżnienia kogoś uznaniem, ze względu na spełnianie wysokich norm kulturowych. Również osvajanie się z tym, co dominiuje powoduje „zacieranie się śladów po możliwie innej wersji świata” (s. 42).

Pierwszy rozdział celnie otwiera dyskurs o autorytecie, ponadto przywołana zostaje tu sylwetka Bogdana Suchodolskiego i fragmenty dyskursów medialnych, jako zaczyn naszych indywidualnych odniesień do przedstawianych w książce treści. Można tu jeszcze dodać, że wymagania stawiane współczesnemu człowiekowi przez Autora są wysokie. Owo tytułowe przekleństwo wydziedziczenia z kultury nie jest przecież li tylko wynikiem indywidualnego grzechu zaniechania popełnionego wówczas, gdy potrzeba kupienia butów sobie lub dziecku zwycięża potrzebę pójścia do teatru czy kupienia książki, skoro na

zaspokojenie obu potrzeb nie ma funduszy. Nie jest to więc proste odrzucenie kultury. To dramatyzm ograniczania do niej dostępu, wydziedziczenia kolejnych pokoleń z uczestnictwa w kulturze teraz przecież zarabiającej na sobie, nadmiernie skomercjalizowanej. Na to przekleństwo składają się przecież również dyskursy władzy, osłabiającej znaczenie nauki, nauczycieli, wykształcenia, kultury przez limitowany do niej dostęp i ukazywanie nieprzydatności w codziennym życiu tego „humanistycznego balastu” o walorach krytycznych i emancypacyjnych, zagrażających władzy. Obrona własnych korzeni, świadome dążenie do aktywnego uczestnictwa w kulturze wysokiej, wymagającej wysiłku intelektualnego i wiedzy, to zadania na miarę tytanów, w obliczu atrakcyjności i lekkości propozycji kultury masowej i konsumpcyjnego trybu życia.

Część I uzupełniona jest rozdziałem, przynoszącym spory o autorytet jako „beznadziejną walkę o imponderabilia kulturowe”, z przywołaniem m. in. takich nazwisk jak Jan Paweł II, F. Furedi, K. Obuchowski, G. Marcel. Niezwykle interesujące dla pedagoga są tu rozważania na temat niezdolności współczesnego człowieka do uczucia wdzięczności. Witkowski ujmuje to tak:

„[...] brak zdolności dostrzegania autorytetu, jego uznania czy zapotrzebowania na związane z nim impulsy symboliczne – co zwykle naiwny ogląd nakazuje interpretować jako brak autorytetów [...] wynika stąd, że to z powodu braku zdolności do wdzięczności, rzesze ludzi nie są w stanie docenić wielkości poszczególnych dokonań ludzkich nakazujących, samą ich wartością, dla nich uznanie, szacunek, powagę, odniesienie” (s. 92).

Ta interesująca kwestia rozwijana jest na kolejnych stronach i wymaga tu pedagogicznego komentarza. Otóż wdzięczność, szacunek, uznanie, są to uczucia wyższe, dane człowiekowi nie w sposób naturalny, lecz przez wychowanie. To drobne zabiegi czynione przez uważnych rodziców, od maleńkości uczulające dziecko na drugiego człowieka, uczące szacunku i uwagi dla starszych, słabszych, rodziny i obcych. To wymóg okazywania wdzięczności za drobne podarki,

przysługi, dostrzeganie gestów innych wobec nas, rewanż czyniony z serca, dzielenie się zabawkami i słodyczami, pierwsze zmagania z własnym egoizmem, uważne słuchanie, empatia i wiele innych wartości z ludzkiego świata, które przynosi rodzinne wychowanie, literatura dziecięca, uczestnictwo w kulturze dla dzieci i kultywowanie tradycji. Bez tej domowej edukacji człowiek tych uczuć nie posiada i nie czuje, nie dostrzega i nie używa, nie przenosi na grunt społeczny i obszary kultury.

A więc to nie jest – powiedzmy – biologiczny brak zdolności do wdzięczności. To brak wychowania do uczuć wyższych, o które tak zabiegała Maria Łopatkowa, do (u)czucia i okazywania wdzięczności. Trudno się też zgodzić z twierdzeniem Autora, iż: „edukacja staje się wdrażaniem do kształtowania wierności własnym możliwościom wzrostu ducha w warunkach rozproszenia wdzięczności” (s. 98).

Sądzę, że edukacja instytucjonalna nie będzie tu skuteczna. Nietrafne jest też tu słowo wdrażanie, sugerujące przemoc symboliczną, której efektem może być tylko pozór. Ponadto „czy pedagog może działać w sytuacji braku (tak gwarantowanej, jak zakłada to dyskurs ‘o wdrażaniu wartości’) pewności?”.

W części pierwszej znajdziemy jeszcze rozważania na temat odzyskania Europy i nowego autorytetu Sokratesa – każde z tych zagadnień wymagałoby szerszego, osobnego przybliżenia, ale zaznanie tej przyjemności pozostawiam czytelnikom.

Przybliżmy teraz pokrótce treści pozostałych części dzieła.

Część II książki nosi tytuł „Preliminaria, zdrady i maski”, dodajmy – z naciskiem na zdradę i różne jej odmiany. Przynosi wprawdzie przegląd historycznych świadectw tropów i inspiracji, sygnowanych takimi nazwiskami jak J. Stempowski, S. Morawski, M. Ossowska, J. Borejsza, K. Pomian; głównie jednak spory o sytuację autorytetu duchowości wobec zdrady klerków w ujęciu J. Szackiego i odniesienia do tej kwestii pióra G. Herlinga-Grudzińskiego. Polemizując z Szackim jednocześnie Witkowski przedstawia czytelnikowi własne odczytanie

pięciu postaci zdrady klerków, z których każda jest wieloaspektowa, które przenikają się i wynikają z siebie, odsłaniając coraz to nowe oblicza zdrady. Dla rozbudzenia ciekawości czytelniczej podaje skrótowo i dlatego z konieczności również powierzchownie, iż pierwszą zdradę klerków odnosi Autor w oparciu o własną i jedyną jak dotąd rekonstrukcję poglądów J. Bandy do „pragmatycznej służby interesom doraźnym” (s. 175). Bowiem zadaniem klerków była obrona wartości wiecznych i bezinteresownych jak sprawiedliwość, prawda, rozum, nie uwikłanych w żadne cele i rozważania praktyczne. Dla J. Bandy rolą klerka nie jest zmiana świata, a pozostawanie wiernym ideałowi, którego podtrzymanie wydaje mu się konieczne dla moralności gatunku ludzkiego (s. 197).

Druga zdrada klerków dotyczy, zaangażowania intelektualistów w ustanawianie antydemokratycznego porządku, ich pogardy dla jednostek i pochwały interesu cywilizacyjnego a także odmowy uznania moralności „poza względny jej przejawami” (s. 210).

Z kolei trzecia zdrada to „uwiedzenie postmodernizmem, poprawność polityczna, relatywizm: intelektualistów w narcystycznym duchu nieodpowiedzialności spektaklu młodości” (s. 210). Oznacza ona zgodę na relatywizm moralny, rozbicie kultury na równoprawne, zamknięte kawalki, zagrażające humanizmowi i skutkujące skazaniem człowieka na utkwienie w pierwotnym środowisku. A więc etnocentryzm jako zdrada kultury, stworzenie nowego ideału jednostki wielokulturowej, brak odpowiedzialności za przetrwanie kultury, poddanie się konsumpcjonizmowi i kulturze masowej to główne grzechy i zdrady klerków.

Czwarta natomiast zdrada klerków to przeciętność, formalizm, rynek usług. Przejawia się ona np. w biurokratyzacji pomocy międzynarodowej, w cynicznym wykorzystywaniu jej przez środowiska polityczne i organizacyjne dla własnych korzyści, zdrada etyczna. Te same cechy posiada zdaniem Autora polska rzeczywistość edukacyjna, gdzie redukcja uniwersytetów odbywa się rękami ich wykładowców, w zdradę angażują się zatem elity instytucji kultury (s. 223).

Więńcząca wywód piąta zdrada polega na różnych odmianach patologii w murach akademickich, począwszy od obsadzania na znaczących stanowiskach niegodnych ich osób, na rytualizacji codzienności, sankcjonowaniu wygody, na bierności wobec istniejących zjawisk patologicznych kończąc. Zdrada klerków staje się tu silnie zaakcentowaną figurą współczesnej sytuacji polskich uniwersytetów i postawy jej pracowników, sankcjonujących – zdaniem Autora – pozór i fikcję: „Uniwersytety stają się przez to miejscami barbarzyńskiego sojuszu w złej sprawie. Dzieje się to już przy zмовie milczenia niektórych środowisk” (s. 226). Mocne słowa. Część ta kończy się rozdziałem V o świecie bez autorytetów, na motywach Króla Ubu, który pojawia się „jako skupienie w soczewce zjawisk wielowymiarowo składających się na funkcjonowanie świata pełnego cynizmu, dworskich układów we władzy, nakładania się na siebie rozmaitych języków i ich retoryk, mieszających *sacrum* i *profanum* w sposób niszczący między nimi granicę, czy choćby napięcie, przez fakt płynnych przejść” (s. 252). Autor konkluduje:

„My zbyt często zajęci jesteśmy groźbami i patologiami obecności autorytetu niż rozpaczliwą sytuacją, w której autorytetu po prostu brak, bo ci, którzy aspirują do niego, się nie nadają, a ci, którzy mogliby na uznaniu autorytetu skorzystać, są już na etapie perwersyjnej potrzeby ratowania swojej beznadziei [...]”. Dochodzi do „zaniku zdolności do pełnego śmiechu ambiwalentnego, oczyszczającego powagę autorytetu przez wystawienie go na próbę, jak to widział Bachtin w duchu karnawalizacji u Rabelais’ego” (s. 254).

Część III to „Historie filozoficzne” zawarte w kolejnych pięciu rozdziałach, poprzedzonych wstępem, gdzie Autor ponownie nawiązuje do idei wdzięczności kulturowej, dotyczą autorytetu jako kategorii badawczej i analitycznej, Hegla jako autorytetu i autora wypowiedzi o nim, autorytetu w osobach i ujęciu M. Heideggera, K. Jaspersa i P. Ricoeura, który odnosi się też do dwoistości widzenia funkcji edukacyjnych uniwersytetu (s. 411).

Część IV z kolei to: „Nauki społeczne i historia instytucji”

złożona z trzech bogatych rozdziałów na temat autorytetu Kościoła, Marksa i autorytetu w historii socjologii. I tu odnotujemy rozważania czynione w kontekście *Kapitału Marksa* na temat specyfiki pracy dydaktycznej, warunków jej prowadzenia i jej dwoistego efektu (s. 480-483).

W końcu **Część V**, która donosi „O historiach autorytetu w literaturze”. Zawiera cztery rozdziały opatrzone nazwiskami Witkacego, Cz. Miłosza, J.M. Rymkiewicza, S. Mrożka, J. Pilcha, G. Herlinga-Grudzińskiego, S. Barańczaka i S. Chwina. Znamienna jest tu uwaga Autora, iż „w kulturze długiego trwania”, w sensie kultury o ponadczasowych walorach, da się odróżnić ziarno od plew, czyli prawdziwy autorytet od jego uzurpacji. „Ludzie prawdziwie godni miana autorytetów nie boją się innych autorytetów [...]. Niezależnie od tego, ile popłuczyn wylewano na Hegla, nikt, kto ma zrozumienie dla wagi głębokiej narracji filozoficznej, nie pomyli jego książek z tekstami tych, którzy by chcieli go negować” (s. 570).

I wreszcie **Część VI**: „Edukacja i pedagogika: prowokacje” zawierająca dwa rozdziały o objętości niecałych stu stron. Mówiąc w tytule o „nauczycielu w dalekim tle” miałam na myśli sytuację zepchnięcia optyki pedagogicznej – i to reprezentowanej przez teksty wprawdzie ważne, ale już znane – na sam koniec dzieła. Poza tym lektura całości ukazuje jednak fakt dotykania przez treści wszystkich wcześniejszych rozdziałów obszaru dociekań pedagogiki, co zostało, muszę przyznać, czasem dostrzeżone i wykorzystane.

Znajdujemy tu rozmaite dyskursy o autorytecie w procesie edukacji, wywiad z Autorem oraz trzydzieści pięć podręcznikowych i obiegowych przekłamań w sprawie pojmowania autorytetu, rzecz naprawdę mocną i podstawową dla nauczycieli przejmujących się tą kwestią. Na stronie *Impulsu* zamieszczono krótką a entuzjastyczną opinię Zygmunta Baumana: „Temat fantastycznie wybrany. Pogrom stereotypów, przesądów, uprzedzeń i mitów kompletny. Wszystko, co było do powiedzenia na ten temat, powiedziane. Gratuluje!”. To zestawienie „zabobonów” wyrosłych wokół autorytetu wynika z przekonania Au-

tora, iż „teoria pedagogiczna nie może powielać skojarzeń z autorytetem typowych dla ujęć politologicznych i politycznych, wiązanych z wizją władzy, dominacji czy uległości, a nawet ślepego posłuszeństwa motywowanego groźbą kary” (s. 708). Nie może to być też trop wąsko socjologiczny, ani też obiegowe podejścia psychologiczne. Witkowski przypomina, że autorytet jest figurą z przestrzeni dziedzictwa symbolicznego, które pozostawia spuściznę zróżnicowaną, którą „trzeba umieć się żywić”.

Ponadto Autor zwraca uwagę na trzy profile widzenia autorytetu, które stanowić mogą tło dla ukazania tego, który „wydaje mi się kluczowy dla budowania wartościowej funkcji kulturowej i rozwojowej autorytetu pedagogicznego” (s. 736):

Pierwszy profil to uwznioślenie jednostki na dystans, kojarzone semantycznie z autorytetem przez słowa mistrz, klasyk, geniusz, myśliciel i inne. Drugi to przynależność do wyróżnionej zbiorowości: elita, awangarda, kanon, czołówka itp. Trzeci to wskazywanie funkcji wywoływanego efektu z punktu widzenia odbiorcy kojarzone z upowszechnianiem, popularnością, fascynacją itp. Natomiast jeśli myślenie i działanie pedagogiczne mają służyć rozwojowi podmiotowości wychowanka, trosce o jego autonomię – dowodzi Autor – to kluczowy staje się zupełnie inny profil: „który tworzy intymna relacja wdzięczności kulturowej i prawdziwego długu spłacanego duchowo. Jest to profil intymnego spotkania z dziedzictwem. Składają się na niego takie wyznaczniki jak: osobiste przeżycie spotkania, wysiłek skupionego śledzenia, uważna refleksja, głębokie przemyślenie, zaskoczenie odrębnością zrywająca z tym, co dominuje, nazwanie umożliwionych w tym trybie odkryć, świadectwo znaczącego impulsu, uznanie długu wdzięczności za konkretne zyski rozwojowe, zdolność wskazania wartości przez niezgodę na dominujące gdzieś tezy [...]” (s. 737).

Mieć autorytet to wskazać obecność kogoś znaczącego we własnej biografii. Nie mieć go – to rezultat niemożności otwarcia się na życiodajne impulsy. Jak pisze Autor: „Brak zdolności do uznania tak

pojmovanego autorytetu to choroba ducha, patologia potencjału rozwojowego i przejaw wydziedziczenia z kultury” (s. 737). Dodajmy, iż jest to też wyzwanie dla kolejnych pokoleń rodziców i pedagogów.

Podsumowanie

Książka ma, tak, jak jej teza wstępna, dwoisty wymiar. Dla mnie zdecydowanie pesymistyczny, zarówno w obrazie świata jak i miejsca w nim dla autorytetu, bez szans na nadzieję choćby, że dobro zwycięży zło, a antynomia między autorytetem „naturalnym”, a jego „perwersyjnym wcieleniem” nie będzie nas ustawicznie zmuszać do podejrzliwości i dramatycznych oraz „na naszą odpowiedzialność” wyborów. Jednak Autor wyraźnie zmierza – dla przeciwwagi – do tezy pozytywnej, mimo wszystko, stanowiącej „nowe otwarcie”, zaczątek nowej narracji, pisząc: „autorytet jest potrzebny w pozytywnym sensie, tak, jak potrzeba w życiu Postaci, ludzi prawdziwych, pokazujących jakies inaczej niedostępne strony życia, świata i bycia jednostką, bycia sobą, bycia po coś, dla czegoś i jakoś odstającego od potocznych lokalnie wyobrażeń. Trzeba nam Postaci stających się pomostem do życia” (s. 741).

Zdaję sobie sprawę z niemożności stworzenia takiego szkicu krytycznego tego obszernego dzieła, który przedstawiłby nie tylko wszystkie główne treści, ale też odniósł się do nich twórczo i bez uproszczeń; lektura książki była bowiem nielinearna i niesystematyczna, jak wędrówka po trasie, której jedne fragmenty przyciągają i fascynują, inne zaś odstręczają trudnością lub odległością, zmuszają do planowania przerw i szukania skrótów. Inny czytelnik wybierze być może odmienną trasę, trudniejszą bądź łatwiejszą, przez meandry tego dzieła, pewne jest jednak, że każdy znajdzie treści, które przyciągną jego uwagę i zmuszą do namysłu. Równocześnie mamy do czynienia z niebywałą erudycją i dociekliwością, ze spójnym wywodem i jego klarowną kompozycją oraz znaczącym celem, co budzi szacunek zmusza do staranności czytelniczej na miarę oczywiście własnych możliwości percepcyjnych. Sądzę (po sobie), że udało się Autorowi wstrząsnąć

czytelnikiem, któremu nie są obojętne losy kultury narodowej i cywilizacji Zachodu, ukazać antynomie towarzyszące kategorii autorytetu w ich jawnych i ukrytych odmianach. Ekran, jakim stała się tu ta kategoria obnażył nie tylko problemy dla kultury zasadnicze, ale i te codzienne, jak niedostatki wychowania domowego i edukacji szkolnej, grzech zaniechania wobec własnego rozwoju każdego z nas, braki literaturowe, chodzenie na łatwiznę, gdy trzeba podejmować trudne wybory. Każdy z fragmentów omawianego dzieła może stanowić osobne pole do namysłu przez swoje nasycenie treścią, rozległą perspektywę i autentyczne zaangażowanie autora. Rozprawę *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji* polecam głównie nauczycielom akademickim, ale też studentom różnych kierunków i specjalności oraz osobom mniej lub bardziej wykształconym, dla których kultura narodowa i kategoria jej autorytetu są wartościami znaczącymi i bogatymi w impulsy rozwojowe.

Krystyna Heland

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Bogusław Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, ss.

Pod wymownym tytułem „Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii” ukazała się znakomita książka Bogusława Milerskiego, będąca jego rozprawą habilitacyjną, dotycząca genezy pedagogiki hermeneutycznej i hermeneutyki pedagogicznej w odniesieniu do pedagogiki religii. Autor prezentuje dorobek pedagogiki religii odwołując się do mało znanej – na gruncie polskim – literatury niemieckojęzycznej, przyjmując własną wykładnię hermeneutyki, co staje się wartością dodaną monografii. B. Milerski zajął się fenomenem kształcenia przybliżając czytelnikom pedagogiczną teorię rozumienia i interpretacji. W Polsce pedagogiką religii od wielu lat zajmuje się Cyprian Rogowski z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, jednak sytuuje on problematykę pedagogiki religii na gruncie pedagogiki wyznaniowej (katolickiej). Do grona badaczy zaliczyć należy także J. Bagrowicza z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, który wprowadził pedagogikę religii w struktury uniwersytetu, równocześnie powołując czasopismo naukowe *Paedagogia Christiana*. W dalszej części można wymienić: R. Chałupniaka, J. Kotowskiego, Cz. Kustrę, Z. Marka, J. Michalskiego, R. Niparko, M. Nowaka, M. Patalona, A. Rynio, P. Tomasika. Wszyscy wymienieni powyżej badacze w jakimś stopniu przyczyniają się do rozwoju pedagogiki religii w Polsce, ale nie można jeszcze mówić o jej ugruntowanej tożsamości, która niewątpliwie występuje na gruncie niemieckim.

Niestety, tradycja katechetyczna zawęża badania hermeneutyczne do kerygmatu chrześcijańskiego, zubażając tym samym pojęcie rozumienia i interpretacji do nauki Kościoła. Dużym wyzwaniem dla współczesnych badaczy jest ujmowanie pedagogiki w egzystencjalnym wymiarze kształcenia. Standaryzacja i operacjonalizacja kształcenia jest potrzebna, ale ma swoje granice, stąd zajmowanie się pedagogiką zorientowaną hermeneutycznie jest uzasadnione i konieczne, zarówno dla badaczy pedagogiki religii, jak i pedagogiki w ogóle. Bogusław Milerski jest duchownym ewangelickim, rektorem Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, gdzie jest również kierownikiem Katedry Pedagogiki Religii oraz profesorem nadzwyczajnym Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej na Wydziale Nauk Pedagogicznych. Zastępca redaktora naczelnego półrocznika naukowego *Studia z Teorii Wychowania*. Autor zajmuje się problematyką pedagogiczno-religijną od 20 lat. Dotąd opublikował monografię *Religia a szkoła* (1998) oraz liczne artykuły z pedagogiki religii, kultury i filozofii wychowania. Prace powyższe mają wymiar interdyscyplinarny, gdyż autor pisze z perspektywy pedagogicznej i teologicznej, w obu naukach zdobył tytuł doktora habilitowanego. Liczne kontakty międzynarodowe, zwłaszcza na gruncie niemieckim czynią pracę aktualną w perspektywie dyskursu pedagogiczno - religijnego.

W prezentowanej rozprawie zajął się studium hermeneutyki pedagogicznej, jako pedagogicznej teorii rozumienia i interpretacji. Przedmiotem badań uczynił hermeneutyczne podstawy kształcenia bytu ludzkiego w kategorii *zmiany sposoby samorozumienia i przemiany egzystencjalnej oraz do humanistycznej tradycji filozofii kształcenia w znaczeniu Bildung* (s. 13). Autor zajął się uprawomocnieniem pojęcia rozumienia na podstawie dorobku pedagogiki religii z szczególnym uwzględnieniem tradycji niemieckiej. Analizując niemiecką pedagogikę hermeneutyczną odwołał się do W. Flitnera, choć najwięcej miejsca poświęcił wybitnej postaci O.F. Bollnowa, gdyż to właśnie on nadał prymat perspektywie hermeneutycznej w badaniach pedagogicznych. B. Milerski w swojej pracy wykorzystał badania jakościowe, zajął się interpretacją

hermeneutyczną i historyczną dochodząc tym samym do sensów i wartości rzeczywistości wychowawczej. We wstępie autor zaznacza, że *interpretacja hermeneutyczna jest wynikiem rozumienia jako procesu dedukcyjnego i całościowego odczytania sensów i wartości zapośredniczonych w wytworach kulturowych, w ekspresjach i zachowaniach ludzkich* (s. 13).

W rozdziale pierwszym autor przybliżył czytelnikom genezę hermeneutyki, która współcześnie jest nurtem bardzo zróżnicowanej refleksji naukowej, stąd przedstawione dokonania twórców hermeneutyki filozoficznej i filozofii hermeneutycznej jako teorii interpretacji (s. 31 – 40); jako teorii rozumienia w filozofii Schleiermachera (40 – 49); oraz jako podstawy nauk humanistycznych w filozofii Diltheya (49 – 71). Ze względu na odmienną koncepcję autor przyjął własną definicję hermeneutyki, która jest *teorią rozumienia i interpretacji, której cechą jest antydogmatyzm łączony z przekonaniem o istnieniu horyzontu prawdy jako kryterium poznania* (s. 23).

Rozdział drugi dotyczy *pedagogiki hermeneutycznej i hermeneutyki pedagogicznej*, w którym autor zaprezentował wyłącznie problematykę pedagogiczną ze szczególnym naciskiem na analizę literatury niemieckojęzycznej. Zawartość tej części pracy jest istotna z perspektywy związków, jakie zachodzą pomiędzy pedagogiką a tradycją hermeneutyczną. Proces tworzenia się nowoczesnej hermeneutyki w pedagogice był długi, jego początki obejmują dokonania F. D. E. Schleiermachera i W. Diltheya, jak również E. Sprangera, dla którego rozumienie kulturowych form życia społecznego w kontekście kształtowania osobowości stało się przedmiotem dociekań idealizacyjno – filozoficznych. Wykładnie Th. Litta i H. Nohla, które przybliżył autor rozprawy stanowią systematyzację istoty myślenia pedagogicznego. Przez wiele dekad twórcy nie posługiwali się pojęciem pedagogiki hermeneutycznej. Pierwsze określenie „pedagogika hermeneutyczna” znajduje się dopiero w pracach niemieckojęzycznych od lat 50. XX wieku u W. Flitnera, a na stałe „hermeneutykę pedagogiczną” wprowadzono dopiero pod koniec lat 70. XX wieku.

Autor recenzowanej rozprawy rozróżnienia pomiędzy her-

meneutyką pedagogiczną a pedagogiką hermeneutyczną upatruje na zasadzie podobieństwa pomiędzy hermeneutyką filozoficzną a filozofią hermeneutyczną, której podjął się O. F. Bollnow w odniesieniu do dokonań W. Diltheya i F. D. E. Schleiermachera, a przecież to on jest, obok W. Flitnera, współtwórcą pedagogiki hermeneutycznej, której nadał prymat w badaniach pedagogicznych. W rozdziale traktującym o rozwoju i kierunku badań w pedagogice religii, autor słusznie wskazał na różnorodność hermeneutyczną w: hermeneutyce kościelnej i pedagogice kerygmaticznej (s. 147 – 150); hermeneutyce tekstu (150 – 155); hermeneutyce doświadczenia (155 – 161); hermeneutyce dyskursu (161 – 164); hermeneutyce symbolu (164 – 168); hermeneutyki narracyjnej (169 – 174); hermeneutyce dialogu i porozumienia (174 – 178).

Struktura pracy jest logiczna, poszczególne rozdziały są ze sobą powiązane, praca jest przejrzysta, a zawartość poszczególnych części pracy uzasadniona celem pracy, jakim jest opracowanie hermeneutyki pedagogicznej dla *uprawomocnienia pojęcia rozumienia jako kategorii pedagogicznej* (15). Poprzez odwołanie się do koncepcji i badań hermeneutycznych na gruncie niemieckim, również anglosaskim i polskim, praca powyższa staje się studium hermeneutyki pedagogicznej, jak sam autor zakładał. Z pewnością prezentowana rozprawa jest godna uwagi, posiada wysoki walor ze względu na jego historyczne i filozoficzne odcienie. Treść książki jest ważna ze względu na dokładną analizę niemieckojęzycznej literatury pedagogiczno religijnej. Dalšie dociekania naukowe można byłoby rozszerzyć o szczegółową analizę literatury anglosaskiej i polskiej. Publikacja B. Milerskiego jest – moim zdaniem – wysoce specjalistyczna, przeznaczona dla wąskiego grona odbiorców zainteresowanych problematyką hermeneutyki pedagogicznej jako istotnego elementu teorii podstaw kształcenia. Po książkę powinni sięgnąć wszyscy zainteresowani teorią podstaw kształcenia i pedagogiką w ogóle, ponieważ – niezależnie od wyznania i przekonań – religia jest fenomenem kulturowym, zorientowanym zawsze na człowieka. Przedkładaną rozprawę należy polecić wszystkim zainteresowanym filozofią edukacji, inaczej teorią wychowania

która zajmuje się od strony filozofii osobowością człowieka i człowieczeństwem, jak i edukacją skoncentrowaną na kształtowanie człowieczeństwa, jego postaw i zachowań. Publikacja może stanowić również inspirację hermeneutyczną dla innych subdyscyplin naukowych pedagogiki, takich jak teoria wychowania i wszystkie jej orientacje badawcze, czym szczegółowo zajmuje się m.in. Bogusław Śliwerski, jak również pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna i inne. W zakończeniu rozprawy autor podkreślił, że *istotą kształcenia jako odnowy życia jest wspieranie u wychowanka zdolności rozumienia egzystencji, otaczającego świata i własnej drogi życiowej*, dzięki temu praca stanowi wielki wkład w naukowe rozumienie pedagogiki.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Paweł Zieliński

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Sprawozdanie z VIII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja w dobie postmodernizmu” 18–19 września 2012

Począwszy od 2000 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie, a od 2004 r. w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (w którą uczelnia pedagogiczna przekształciła się), odbywają się cyklicznie konferencje naukowe organizowane przez Zakład Historii i Teorii Wychowania. Ich pomysłodawcą i głównym promotorem jest prof. AJD, dr hab. Kazimierz Rędziński, będący także redaktorem naukowym rocznika: *Pedagogika. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza* (numery rocznika są dostępne w plikach *pdf* na stronie: www.wp.ajd.czest.pl/pedagogika/). Pierwsze 3 konferencje, które odbyły się kolejno: 6. 06. 2000 r., 5. 10. 2002 r., 18–19. 10. 2004 r., miały charakter ogólnopolski, w trzeciej uczestniczyli już goście zagraniczni. Następne odbyły się: 18–20. 09. 2006 r., 26–28. 09. 2008 r., 16–17. 05. 2010 r., 18–19. 09. 2011 r., 23–24. 09. 2012 r. i miały charakter międzynarodowy.

Pierwsze sześć z ośmiu konferencji skupiło się wokół tematów powiązanych z ideą wielokulturowości w edukacji oraz jej kulturowych uwarunkowań. Zostały one zorganizowane przez wspomniany Zakład wraz z Komisją Filozofii i Socjologii Oddziału PAN w Katowicach, przy współpracy z prof. dr hab. Januszem Sztumskim, który był także rektorem WSP w Częstochowie (w latach: 1977–1980). Część z nich

odbyła się nie tylko w głównym budynku Akademii przy ul. Waszyngtona 4/8, ale również w Złotym Potoku, pięknie położonej miejscowości Jury Krakowsko-Częstochowskiej, w Ośrodku Szkolenia WOM. Ostatnie dwie konferencje zorganizowano we współpracy z Pracownią Badań nad Komunikacją Pragmatyczną AJD w Częstochowie. Niektóre konferencje, jak omawiana, organizowane były również przy współudziale Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości.

Organizatorzy częstochowskich konferencji pedagogicznych od samego początku dbają o wydawanie interesujących, zrecenzowanych naukowo tekstów konferencyjnych. Tak stało się już w przypadku pierwszej konferencji, po której ukazał się druk pokonferencyjny: *Edukacja wobec wielokulturowości* (red. M. Janukowicz i K. Rędziński, Częstochowa 2001/2002), następnie opublikowano kolejne prace, m. in.: *Edukacja – różnica i tożsamość* (red. K. Rędziński i I. Wagner, Częstochowa 2004/2005) oraz: *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej* (red. K. Rędziński i I. Wagner, Częstochowa 2006/2007). Można w nich odnaleźć teksty znanych polskich uczonych, jak nieżyjących już: Jana Hellwiga, Wandy Rachalskiej i Zygmunta Zimnego oraz: Henryka Bednarskiego, Roberta Janika, Joachima Liszki, Władysława Markiewicza, Marty Meduckiej, Andrzeja Meissnera, Jerzego Nikitorowicza, Kazimierza Rędzińskiego, Janusza Sztumskiego, Stefanii Walasek, Adama Winiarza, Jana Żebrowskiego i wielu innych, a także uczonych zagranicznych z kilku krajów Europy, a nawet Ameryki: Williama E. Schulza (Uniwersytet Manitoba w Kanadzie), Wenera Sollorsa (Uniwersytet Harvarda w Cambridge, USA), Brunona Bartza (Uniwersytet Duisburg-Essen, Niemcy), Jiříego Prokopa (Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy), Ireny Myszczyżyn i Nadii Zajaczkiwskiej (Lwowski Uniwersytet Narodowy, Ukraina), Svetlany Lupiy (Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie, Ukraina), Josefa Pšenaka (Uniwersytet im. J. A. Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja) i innych. Teksty pokonferencyjne trafiają zarówno do publikacji pokonferencyjnych, a niektóre do wspomnianej *Pedagogiki*.

VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa na temat: „Edu-

kacja w dobie postmodernizmu” trwała dwa dni, rozpoczęła się w niedzielę 23. 09. 2012 r. *Warsztatami Jasnogórskimi*. Tuż po południu gości powitał Dyrektor Instytutu Pedagogiki K. Rędziński, a następnie uczestnicy konferencji udali się na Jasną Górę, gdzie uczestniczyli w półtoragodzinnych warsztatach naukowych w Bibliotece Jasnogórskiej, następnie część z nich wzięła udział w mszy św. w Kaplicy M.B. Częstochowskiej, a po godzinie 16-tej miało miejsce zwiedzanie Sanktuarium Jasnogórskiego. Spore zainteresowanie gości wzbudziła wystawa pod gołym niebem, usytuowana nieopodal kompleksu jasnogórskiego, pt.: „Sąd Boży 1920. Wojna polsko-bolszewicka”, zorganizowana przy udziale Urzędu Miasta Częstochowy. Niektórzy uczestnicy konferencji wyrazili o niej swoje pozytywne opinie, m. in. prof. Julian Dybiec z Uniwersytetu Jagiellońskiego, który poprosił nawet organizatorów o zreprodukowanie 23 plansz wystawy.

Drugi dzień trwania konferencji w całości poświęcony był obradom i dyskusjom plenarnym oraz w trzech sekcjach: pedagogiczno-psychologicznej, komunikacji pragmatycznej i historyczno-oświatowej. Ponadto organizatorzy w tym dniu uraczyli swych gości obiadem i uroczystą kolacją. Komitet Naukowy Konferencji zaproponował dość szerokie spektrum tematów szczegółowych i problemów badawczych, łącznie dziewiętnaście, m. in.: zetknięcie kultur, od edukacji wielokulturowej do międzykulturowej; konwencje komunikacyjno-społeczne a kondycja edukacyjna i kulturowa społeczeństw w czasach ponowoczesnych; jak wychowywać pokolenie XXI wieku; formy realizacji koncepcji edukacji międzykulturowej; tożsamość i podmiotowość międzykulturowa; rola religii w wychowaniu międzykulturowym; nauczyciel w obliczu zagrożeń cywilizacyjnych; szkolnictwo mniejszościowe na ziemiach polskich i w Polsce w XIX i XX wieku oraz inne.

W drugim dniu konferencji otwarcia obrad konferencyjnych i powitania zaproszonych gości dokonał o godz. 10-ej JM Rektor AJD prof. AJD, dr hab. Zygmunt Bąk. Następnie przez ponad 3 godziny miały miejsce wystąpienia i obrady plenarne, którym przewodniczył

K. Rędziński. Pierwszy referat plenarny na temat: „Lwów – miasto wielu kultur w świetle pamiętników” wygłosiła prof. Marta Meducka, reprezentująca Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. W świetle zaprezentowanych badań autorki wystąpienia okazało się, że analiza pamiętników nie wykazała prób nawiązywania dialogu międzykulturowego przez ich autorów, za wyjątkiem trzech, narodowości żydowskiej: Hugo Steinhaus, Stanisława Ulama oraz Lecha Kaltenberga. Kolejne wystąpienie, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Juliana Dybca, dotyczyło tematu: „Zagadnienie wartości w postmodernistycznej teorii i praktyce pedagogicznej”. Prelegent wskazał na sprzeczności i niekonsekwencje związane z definiowaniem pojęcia postmodernizm, nieostrość w ujmowaniu czy wręcz rozmycie takich wartości, jak: prawda, dobro i piękno, prowadzące do ich upadku w społeczeństwie i kulturze, przejawiającego się jako fragmentaryzacja i spłykanie wiedzy, dominacja kultury masowej, zanik autorytetów i moralności, wzrost agresji w relacjach publicznych i podobne zjawiska. Ksiądz profesor Dominik Kubicki z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu zaprezentował temat, w którym starał się wykazać utopijność projektu edukacji multikulturowej oraz wskazać na niedoceniane możliwości edukacji tradycyjnej, otwartej na odmienności kulturowo-religijne. Niemiecki uczony Bernd-Joachim Ertelt reprezentujący Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie, wygłosił referat na temat: „Koncepcja zawodowa vs employability – postrzeganie życia zawodowego w Europie”. Profesor poszukiwał zależności pomiędzy zdolnością zatrudnienia osób w celu utrzymania poziomu zatrudnienia w krajach europejskich, opartą na takich czynnikach czy wartościach, jak: wiedza, kompetencje i umiejętności a proponowanym przez postmodernizm ich rozumieniem, często rozbieżnym z oczekiwaniami pracodawców i współczesnego rynku pracy. Wystąpienie socjologa, Zdzisława Zagórskiego, profesora z Uniwersytetu Wrocławskiego, dotyczyło ładui międzycywilizacyjnego oraz rozpatrzenia wybranych aspektów wyzwań edukacyjnych. Kolejne wystąpienie, prof. AJD Adama Rosoła, miało rozstrzygnąć problem: „Czy eduka-

cja może być postnowoczesna?”. Prelegent uznał, że projektowane ponowoczesne modele edukacji oraz ujęcia dotyczące kultury, a nawet płci mogą urzeczywistnić człowieka nieautentycznego, zagubionego, podatnego na manipulacje, a sam postmodernizm ma wymiar bardziej ideologiczny, niż naukowy. Lepszym rozwiązaniem związanym z budowaniem tożsamości byłaby edukacja narodowo-państwowa i wskazująca jednoznacznie na heteroseksualizm. Wystąpienie to wzbudziło pewne poruszenie u adresatów, podobnie jak J. Dybca i było komentowane oraz poddane krytyce, zwłaszcza podczas obrad w sekcji pedagogiczno-psychologicznej. Stanowisko zaprezentowane przez A. Rosoła kontestowała zwłaszcza dr Edyta Widawska, socjolog z AJD. Ostatnie wystąpienie plenarne, prof. AJD Grzegorza Majkowskiego, dotyczyło roli języka w edukacji społeczeństw ponowoczesnych. W podsumowaniu swojego wystąpienia uczony stwierdził, że współcześnie język służy nie tyle do opisu świata, co do konstruowania, a czasem zniekształcania rzeczywistości, jest bronią wykorzystywaną w starciach pomiędzy grupami sukcesu i wykluczonych na zglobalizowanym polu walki.

Z uwagi na profil pisma „*Studia z Teorii Wychowania*”, w dalszej części sprawozdania najwięcej miejsca i uwagi poświęcam obradom w sekcji pedagogiczno-psychologicznej, prowadzonej przez dr Agatę Woźniak-Krakowian. Zgłoszono tutaj kilkanaście referatów, choć nie wszyscy prelegenci stawili się na obrady.

Pierwsze wystąpienie – Ilony Żeber-Dzikowskiej, dra hab. z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, zostało zatytułowane: „Potrzeby wychowawcze, socjalne, edukacyjne w rozwijaniu świadomości w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów”. Autorka naświetliła w różnych aspektach zachowania altruistyczne, wiążąc je również z empatią, rozważyła kwestie „zysków i kosztów” w kontekście pomagania innym oraz zaprezentowała przykładowe autorskie projekty badawczo-edukacyjne powiązane z tym zagadnieniem. Znalazły się tutaj projekty edukacyjne dla szkoły podstawowej oraz gimnazjum, związane z kształtowaniem świadomości dzieci i mło-

dzieży oraz postaw prospołecznych w zakresie dobroczynności, instytucji charytatywnych i wolontariatu. Dr Elżbieta Kornacka-Skwara, psycholog z AJD, zaprezentowała temat: „Zastosowanie mechanizmu biologicznego sprzężenia zwrotnego w procesie kształtowania umiejętności”. Autorka omówiła różne rodzaje *biofeedbacku* i uznała, że trening prowadzony w oparciu o tę technikę może być wykorzystany jako forma terapii stresu i pomocny w diagnozowaniu funkcji organizmu oraz usprawnianiu pracy mózgu. Jest alternatywą dla terapii farmakologicznych, nie powoduje skutków ubocznych, aktywizuje pacjenta, umożliwia wgląd w siebie oraz kształtuje poczucie odpowiedzialności za własne zdrowie i rozwój. W dyskusji po tym referacie dr Beata Zajęcka dopytywała się o dostęp do drogich przecieży urządzeń biologicznego sprzężenia zwrotnego, jak również poruszyła temat potrzeby radzenia sobie z nadmierną reakcją stresową przez nauczycieli akademickich. Dr Paweł Zieliński wskazał na możliwość korzystania również z tańszych urządzeń biofeedbacku, np. urządzeń RGS, a także poruszył temat metod relaksacyjnych, które bez stosowania wspomnianych urządzeń dobrze służą radzeniu sobie ze stresem, gdy drogie urządzenia wykorzystuje się zazwyczaj w leczeniu specjalistycznym. Dr Agnieszka Kozerska, pedagog z AJD, przedstawiła temat: „O stylach aktywności pedagogicznej przyszłych nauczycieli”, w którym m.in. zaprezentowała rezultat badań własnych studentów pięciu kierunków ze specjalnością nauczycielską AJD w Częstochowie, z lat: 2010-2011, analizując ich rodzaje aktywności edukacyjnej. Uzyskane przez autorkę wyniki wykazały małe zaangażowanie kandydatów na nauczycieli w zakresie samokształcenia oraz małą aktywność związaną z interesowaniem się kwestiami politycznymi, naukowymi, kulturalnymi i społecznymi. Odmienne rezultaty w podobnym temacie badań uzyskała dr Edyta Widawska. Jej wystąpienie pt.: „Animacja społeczna jako narzędzie zmiany. Próba analizy na przykładzie zrealizowanych projektów animacyjnych i teorii strukturalno-funkcjonalnej”, zawierało prezentację wyników badań i przykładów wskazujących, że studenci AJD po odpowiednim zmotywowaniu, wykazują sporą aktywność,

zwłaszcza kulturalną i artystyczną. Dr Monika Adamska-Staroń, pedagog z AJD, wygłosiła referat na temat: „Idea lokalnej emancypacji źródłem dla edukacyjnych projektów w postmodernistycznej przestrzeni”. Autorka zwróciła uwagę m. in. na fakt, że oferta postmodernizmu, polegająca na uwzględnianiu wielu kierunków, trendów i teorii jako równoważnych, jest szczególnie interesująca dla pedagogiki i może posłużyć wzmocnieniu wrażliwości pedagogów na różnice oraz indywidualizm powiązany z odpowiedzialnością, a tym samym służy również tzw. emancypacji lokalnej. Agata Woźniak-Krakowian, dr socjologii z AJD, odniosła się do problemu sytuacji stresowych i ich konsekwencji zdrowotnych, zwłaszcza u osób bezrobotnych, jak również przewycięzania przez nich bierności zawodowej. Dr Beata Zajęcka, pedagog z AJD, dociekała argumentów za i przeciw stosowaniu różnych form wykorzystania komputera przez młodzież w referacie pt.: „Komputer – przyjaciel czy wróg młodzieży?”. Psycholog społeczny i wychowawczy z AJD, dr Elżbieta Napora poruszyła w referacie problematykę agresji i dewaloryzacji siebie w związku z atrakcyjnością adolescenta wśród rówieśników. Referat dr pedagogiki z AJD w Częstochowie, Marii Janukowicz koncentrował się na problemie: „Transmisja wiedzy przedmiotowej edukacyjną szansą czy brzemieniem?”. Autorka, zgodnie z założeniami edukacji postmodernistycznej, wskazała na potrzebę zmiany dotychczasowego modelu transmisji wiedzy specjalistycznej na nowy model, w którym nauczanie odwoła się również do wiedzy powszechnej oraz będzie polegać na wzajemnym dzieleniu się wiedzą przez nauczyciela i uczniów. Również piszący to sprawozdanie przygotował referat na temat: „Rola nauczyciela a założenia edukacji postmodernizmu”. Opierając się na poglądach zwolenników edukacji postmodernistycznej poczynił konkluzję, iż nauczyciel ma być centrum zmian społecznych i politycznych, idących w stronę urzeczywistnienia prawdziwego społeczeństwa demokratycznego i takiej edukacji, ma wcielać w życie założenia decentracji pedagogicznej, postulaty wolności, tolerancji, uwzględniania różnic kulturowych i innych, etyki rozumianej jako dyskurs społeczny oraz

niezgody na wszelką niesprawiedliwość społeczną. Powstaje tu pytanie, czy rola ta jest jeszcze postmodernistyczna, czy już może zgodna choć po części z założeniami neomodernizmu? Na obrady sekcji nie dotarli niestety niektórzy prelegenci, jak doc. Ingrid Emmerová ze Słowacji (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici). Bez wątplenia zubożyło to obrady sekcji, zwłaszcza że proponowane przez nich tematy wystąpień zapowiadały się interesująco. Uczona słowacka miała omówić kwestię profesjonalizacji prewencji zachowań socjopatycznych w systemie szkolnym Republiki Słowackiej, zabrakło też zapowiedzianego wystąpienia na temat relacji: nauczyciel-uczeń w dobie postmodernizmu. W podsumowaniu obrad sekcji można stwierdzić, że prezentowane referaty dotyczyły bezpośrednio problematyki edukacji postmodernistycznej, bądź oscylowały wokół tej problematyki, jak również palących problemów ponowoczesnego świata. Dyskusje dotyczyły w większości kwestii praktycznych, choć zwłaszcza młodszy naukowcy podkreślali znaczenie postmodernizmu dla współczesnej pedagogiki, upatrując w nim szansę wprowadzenia potrzebnych zmian edukacyjnych.

Druga sekcja, prowadzona przez dra hab. Grzegorza Majkowskiego, pracowała nad zróżnicowanymi aspektami komunikacji pragmatycznej w społeczeństwie ponowoczesnym. Językoznawca, dr hab. Anna Krupska-Perek z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi przedstawiła zagadnienie kultury osobniczej w kontekście edukacji kulturowej i zachowań komunikacyjnych. Reprezentujący również nauki filologiczne, dr hab. Paweł Antoni Plusa z AJD omówił koncepcję edukacji międzykulturowej w powiązaniu z nauką języków obcych, podając za przykład funkcjonowanie germańskiego konwersatorium socjolingwistycznego. Dr Justyna Makowska z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, przeprowadziła analizę językowo-kulturową kategorii: czasu i przestrzeni w podhalańskiej literaturze gwarowej. Z kolei dr pedagogiki Grażyna Milkowska z Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości zaprezentowała temat dotyczący poczucia jakości życia seniorów w wybranych krajach Unii Europej-

skiej, a literaturoznawca, dr Eugeniusz Szymik, również z tej samej uczelni, wskazał zależności między kształtowaniem się tożsamości narodowej u wybranych bohaterów literackich a zdarzeniami historycznymi. Wśród kilkunastu uczestników sekcji znalazła się także doc. dr Svitlana Kohut z Ukraińskiego Katolickiego Uniwersytetu we Lwowie, która przygotowała referat na temat wybranych problemów terminologicznych powiązanych z kulturą polityczną oświaty na Ukrainie. Uczona wskazała na potrzebę wprowadzenia edukacji wielokulturowej na szczeblach szkolnictwa średniego i wyższego. Bezpośrednio z tematem postmodernizmu wiązało się wystąpienie dr hab. Anety Majkowskiej, filologa z AJD, która podkreślała w swym referacie znaczenie znajomości gatunków mowy dla swobodnego, prawidłowego komunikowania się w dobie postmodernizmu. Mgr Katarzyna Dawidowicz z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi zaprezentowała temat: „Edukacja językowa dziecka w dobie postmodernizmu”, w którym odniosła się do braku spójności formalnej i semantycznej wypowiedzi uczniowskich, m. in. w prezentacjach maturalnych. Językoznawca z AJD, dr Edyta Skoczylas-Krotla przedstawiła temat: „Książki kucharskie w ponowoczesnej przestrzeni edukacyjnej”. Mgr Michał Garncarek, reprezentujący Placówkę Kształcenia Ustawicznego „Migaj Naturalnie” w Łodzi, bliżej przedstawił polski język migowy jako narzędzie w komunikacji niesłyszących i słyszących. Dr Anna Pyda-Grajpel, pedagog z AJD, przedstawiła analizy dotyczące postrzegania przez młodzież licealną stylów muzycznych wywodzących się z różnych krajów. Mgr Anna Pierzchała z AJD badała relację: JA – TY jako istotną dla rozwoju osobowości nauczyciela. Mgr Adrianna Sarnat-Ciastko z AJD zaprezentowała temat dotyczący perspektyw wychowania młodego pokolenia w nawiązaniu do działalności *Towarzystwa Edukacji Otwartej* we Wrocławiu.

W trzeciej sekcji, w której obradom przewodniczył dr hab. Wiesław Jamrożek, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zebrali się historycy oświaty i andragodzy, również z zagranicy. Prof. Svitlana Lupiy analizowała codzienne życie, dorastanie oraz wy-

chowanie dzieci polskich w oparciu o dzieła znakomitych dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych malarzy, m. in. Jana Matejki, Piotra Michałowskiego i Stanisława Wyspiańskiego, a mgr Halina Gromowa z Centralnego Państwowego Archiwum Historycznego Ukrainy we Lwowie oraz Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im. Ivana Franki, omówiła organizację szkolnictwa lwowskiego w okresie najazdu rosyjskiego w 1915 r. Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak z Uniwersytetu Gdańskiego zreferował temat poświęcony tradycyjnym wartościom powiązanim z wychowaniem w rodzinie polskiej z okresu XIX i początku XX wieku. Dr hab. Stanisław Meducki, prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach wystąpił z referatem na temat niemieckiego okupacyjnego szkolnictwa zawodowego w Generalnym Gubernatorstwie. Również naukowcy z AJD przygotowali swoje referaty: dr hab. Kazimierz Rędziński na temat: „Żydowskie towarzystwa kulturalno-oświatowe w Galicji na przełomie XIX i XX wieku” oraz dr Mirosław Łapot na temat: „Egzorta jako forma edukacji religijnej młodzieży żydowskiej we Lwowie w okresie międzywojennym”. Wielokrotny uczestnik konferencji, prof. dr hab. Josef Pšenak, nieobecny z powodu choroby, przesłał organizatorom swój referat na temat: „Vzdelávanie detí občanov Slovenskej republiky nemeckej, ukrajinskej a rusínskej národnosti”.

Trudno w niniejszym sprawozdaniu wymienić wszystkich prelegentów i referaty z poszczególnych sekcji, przytoczone wyżej tylko w pewnym stopniu oddają charakter konferencji. Część wystąpień dotyczyła bezpośrednio tematu i problematyki konferencji, inne były z nią luźniej powiązane. W podsumowaniu należy stwierdzić, że uczestnicy konferencji w zróżnicowany sposób postrzegają postmodernizm jako epokę oraz samą edukację postmodernistyczną, wiążąc z nią wiele zagadnień. Niekiedy postrzeganie to ma charakter ambiwalentny. Niektórzy uczestnicy konferencji ponowoczesność oceniają zdecydowanie negatywnie, widząc w niej zagrożenie dla utrwalonych wartości, autorytetów i reguł funkcjonowania społecznego, jak również dla istniejącego powszechnego modelu edukacji. Jednak nie bra-

kuje pedagogów i przedstawicieli innych nauk, upatrujących w założeniach postmodernistycznej edukacji, takich jak: akcentowanie różnic, tolerancja, pluralizm paradygmatów, polityka głosu, wolność, prowadzenie dyskursu, dobrowolność, upelnomocnienie i innych, nadziei na zmianę, na urzeczywistnianie modelu rzeczywistej edukacji humanistycznej i demokratycznej oraz takiegoż społeczeństwa.

**Pavel Andres,
Alena Vališová**

Instytut Studiów Wyższych Masaryka

**Międzynarodowa Konferencja Katedry Pedagogiki Inżynierskiej
w Instytucie Studiów Wyższych Masaryka (ČVUT - České Vy-
soké Učení Technické)
w Pradze w dn. 26 lutego 2013**

Interdyscyplinarne podejście do nauk technicznych, humani- stycznych i społecznych

Uczestnicy Międzynarodowej Konferencji poszukiwali odpowiedzi na dziesiątki dotychczas nierozwiązanych problemów, z którymi muszą zmierzyć ponowoczesne społeczeństwa.

Przejście od „społeczeństwa informacyjnego“ do „społeczeń- stwa wiedzy“

Problemy i ryzyko, jakie niesie z sobą współczesny rozwój społeczny, techniczny i ekonomiczny, mają swoje wielostronną i kompleksową naturę. Profesjonaliści, którzy zajmują się nimi na co dzień, są jednak skupieni na tych sferach, które są przedmiotem ich wąskiej specjalizacji. Nic dziwnego, że od kilku dziesięcioleci odzywają się ponownie i coraz intensywniej głosy, które upominają się o podejście interdyscyplinarne w procesie kształcenia i generowania wzajemnego dialogu między przedstawicielami nauk technicznych, humanistycznych i społecznych.

Międzynarodowa Konferencja Naukowa, której tematem obrad było pytanie: Czy nauki techniczne, humanistyczne i społeczne mogą prowadzić między sobą także pedagogiczny dialog? została zor-

ganizowana przez Katedrę Pedagogiki Inżynierskiej (ČVUT), zwracając uwagę zarówno na wymiar teoretyczny, jak i praktyczny tego problemu w procesie akademickiego kształcenia kadr dla rynku pracy.

Teoretyczne, badawcze i metodycznie zorientowane referaty w swojej treści nawiązywały do wieloletniej współpracy międzynarodowej uczestników tej konferencji ze Słowacji, Polski, Austrii, Estonii, Japonii i Tajwanu. Intensywna współpraca międzynarodowa z Politechniką Czeską i Uniwersytetem Karola w Pradze jest od lat prowadzona w Polsce przez prof. Bogusława Śliwerskiego (Wydział Pedagogicznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej), który był jednym z członków Komitetu Naukowego tej debaty. Na Słowacji kontynuowana jest współpraca z Uniwersytetem Konštantína Filozofa w Nitrze Nitře (Wydział Pedagogiczny) i z Technicznym Uniwersytetem w Bratysławie, gdzie także znajduje się Zakład Pedagogiki Inżynierskiej.

Dzisiejsze przejście od „społeczeństwa informacyjnego“ do „społeczeństwa wiedzy“ wzbudza w wielu krajach zwiększoną potrzebę nietypowego i szeroko sprofilowanego kształcenia, które przyczyni się do elastycznych form aktywności absolwentów studiów wykorzystujących zróżnicowane źródła wiedzy. Ten trend sprzyja jednoznacznie zwiększonym staraniom o to, by do nauk technicznych przenikała także wiedza humanistyczna i społeczna, i na odwrót.

Techniczne, humanistyczne i społeczne nauki - ich wzajemne relacje

Wygłoszone w czasie konferencji referaty oraz prowadzona wokół nich dyskusja były zorientowane głównie na następujące obszary zagadnień:

- Przesłanki filozoficzne i możliwości włączenia ich do nauk technicznych, humanistycznych i społecznych (szczególna uwaga została skierowana na aktualne problemy, jakie wynikają z odrębności i atomizacji nauk oraz na analizę możliwego pro-

wadzenia dialogu międzyobszarowego w sfragmentaryzowanym świecie);

- Pedagogika inżynierska na progu XXI wieku (w tym zakresie podjęto problemy przemian historycznych, aktualnych i perspektywicznych zadań pedagogiki inżynierskiej w kontekście jej zadań lokalnych i międzynarodowych);
- Innowacyjne podejście i rozwój podstawy programowej kształcenia w zakresie dyscyplin humanistycznych, społecznych i technicznych w szkolnictwie ogólnoszktałcącym i zawodowym (w poszczególnych referatach akcentowano kluczowe kompetencje nauczycieli szkół wyższych i podnoszono problem interdyscyplinarnych analiz programów kształcenia w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych);
- Psychologiczne konteksty kształcenia na kierunkach technicznych (prezentowano specyfikę nauczania studentów kierunków technicznych psychologii, a także analizowano umiejętności społeczne oraz ich miejsce i rolę w profesjonalnym wykształceniu przyszłych inżynierów, w tym także w zakresie marketingu i zarządzania czy przedmiotów z nauk społecznych i humanistycznych);
- Dydaktyczne aspekty i ich znaczenie w kształceniu społecznym i humanistycznym w średnich szkołach zawodowych, politechnicznych (centralną uwagę skupiono na alternatywnych metodach kształcenia w obszarze nauk społecznych i na ich znaczeniu w rozwoju oraz podnoszeniu kwalifikacji technicznych uczniów średnich szkół technicznych i studentów politechnik);
- Technologie informacyjne oraz ich dydaktyczne konteksty (głównie skupiono się na elektronicznych formach i metodach kształcenia jako fenomenie naszych czasów i na poziomie przygotowania nauczycieli do wykorzystywania w edukacji nowych technologii w kontekście problemów społecznych i etycznych, jakie z tym się wiążą);

- Kształcenie w naukach społecznych i humanistycznych w szkołach technicznych, zawodowych – prowadzenie doświadczeń, badań naukowych a praktyka zawodowa (dzielono się doświadczeniami i inspiracjami z zakresu nauczania przedmiotów z nauk społecznych i humanistycznych w kontekście specyfiki studentów nauk przyrodniczych i technicznych; oceniano także na podstawie wyników badań znaczenie wiedzy humanistycznej w profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli do ich pracy zawodowej w technikach, analizowano i porównywano konkretne modele dydaktyczne w kształceniu pracowników przedmiotów technicznych).

Humanizacja a kształcenie techniczne

Efektywność wychowania i kształcenia w wielu obszarach jest uzależniona od poziomu kwalifikacji nauczycieli. Pedagodzy o orientacji humanistycznej, którzy podejmują się pracy w szkolnictwie zawodowym, politechnicznym muszą przemyśleć koncepcję swojego kształcenia ze względu na specyfikę myślenia technicznego ich uczniów. Respektowanie tej specyfiki w sposób szczególny rzutuje na procesy umysłowe i emocjonalne pedagogów, którzy mogą uwzględnić, ale i nie muszą aspekty humanizacji pracy technicznej. W dłuższej perspektywie stabilność pozytywnych postaw techników wobec humanistyki może być ważniejsza, niż jednorazowe przygotowanie uczniów do zdania jakiegoś egzaminu zawodowego.

Potrzeba interdyscyplinarnego podejścia do nauk technicznych, humanistycznych i społecznych sprawia, że niezależnie od wszystkiego innego – absolwenci takiej edukacji kierują się kluczowymi wartościami w swojej pracy inżynierskiej, technicznej, kiedy opracowują projekty, konstrukcje czy uruchamiają określone urządzenia lub linie technologiczne. Nie mniej ważne są także i wymogi ekonomiczne oraz środowiskowe w ich pracy, które nie zawsze są realizowane w sposób właściwy, bo zdarza się, że prowadzą do szkód społecznych. Dlatego tak ważne jest w edukacji profesjonalistów, by uzyskali wiedzę

z zakresu etyki środowiskowej, prawa a nawet estetyki. W ramach kompleksowego rozwiązywania problemów technicznych należy brać pod uwagę także wpływ techniki na życie społeczeństw, by rozwiązywać określone problemy właśnie w interdyscyplinarny sposób. Potrzebne są do tego i alternatywne metody kształcenia oraz nowe modele dydaktyczne przygotowywania do pracy przyszłych techników i inżynierów.

W nauczaniu psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii i innych przedmiotów na kierunkach technicznych - tak w uniwersytetach, jak i w politechnikach - potrzebne jest nieustanne budzenie refleksji u osób studiujących, gdyż szczególnie w tych przedmiotach istotną rolę odgrywają takie czynniki (zmiennie), jak przedmiot, cel, metoda, metodyka i wiadomości. Studenci przedmiotów technicznych często bowiem przystępują do zajęć z powyższych przedmiotów czy dyscyplin wiedzy z pewnymi uprzedzeniami, stereotypami, z którymi muszą sobie poradzić ich edukatorzy.

Międzynarodowa konferencja miała za cel przyczynić się w toku dyskusji do analizy i refleksji w zakresie tych wciąż jeszcze mało popularnych kwestii. Jesteśmy przekonani, że wydana wkrótce publikacja pozwoli nie tylko jej uczestnikom i autorom powrócić do kluczowych problemów, by nadać im nowy wymiar w dyskusji i projektowanych badaniach naukowych.

tłum. z języka czeskiego – Bogusław Śliwerski

Paweł Prüfer
Mirosław Kowalski
Uniwersytet Zielonogórski

Ogólnopolska Konferencja o Szczęściu
Uniwersytet Zielonogórski
6-7 maja 2013

W dniach 6-7 maja 2013 na Uniwersytecie Zielonogórskim odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa poświęcona tematowi szczęścia. Konferencję zorganizowała Katedra Teorii i Filozofii Wychowania UZ oraz Duszpasterstwo Akademickie „Stodoła”, które w strukturach uczelni funkcjonuje jako Katolickie Koło Studentów „PAIS”. Patronat naukowy nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Organizatorzy konferencji i prelegenci zamierzali uczynić przedmiotem swojej refleksji zagadnienie szczęścia, które tak często poddawane jest bardziej dyskusji pozanaukowej, subiektywnej i potocznej, niż stricte naukowej. Wydaje się, iż zamierzony cel udało się znacząco zrealizować.

Szczęście, rozumiane w różnych jego kategoriach, pojęciach, konceptualizacjach, wyzwalało w prelegentach i uczestnikach debaty różnorodne skojarzenia i na ich podstawie wyciągnięto interesujące poznawczo wnioski. Kategoria szczęścia była odnoszona do relacji form, które z nim kontrastują, nierzadko także ścierają się z nimi i je niwelują (przejawy nieszczęścia). Przyglądano się kwestii przewidywania szczęścia, jego doświadczania (w szkole, rodzinie, pracy), odnajdywaniu go w różnych formach rzeczywistości materialnej, duchowej, wskazując na czynniki i powody jego pojawiania się. Organizatorzy i prelegenci postawili sobie ambitny cel, aby dokonać recepcji stanowisk i kierunków, poglądów i idei, lansujących sposoby na osiągnięcie

szczęścia. Ponadto, próbowali przyjrzeć się współczesnej rzeczywistości społecznej, wydobywając z niej przejawy ludzkiego uszczęśliwienia, bądź jego braku – szeroko pojmowany dobrostan, zadowolenie życiowe, spełnienie, samorealizacja, sukces życiowy.

Konferencja adresowana była przede wszystkim do pedagogów i socjologów, ale i do przedstawicieli innych dyscyplin naukowych, które diagnozują i badawczo analizują tematykę szczęścia, jak również do wszystkich zainteresowanych niniejszą problematyką. Fakt, że obradom towarzyszyło duże zainteresowanie społeczności akademickiej, medialnej oraz gości przybyłych na obrady spoza uczelni (wszystkie wystąpienia odbywały się w sesjach plenarnych), świadczy o tym, iż problem sam w sobie jest interesujący, tak poznawczo jak i egzystencjalnie. Warto dodać, iż zarówno Komitet Organizacyjny jak i Komitet Naukowy stworzyło wielu znanych i cenionych ludzi nauki, co może świadczyć o szerokim zasięgu i oddziaływaniu jakie towarzyszyło przygotowanej i zrealizowanej konferencji. W skład Komitetu Naukowego konferencji weszli: prof. zw. dr hab. Jarosław Koral, prof. zw. dr hab. Janusz Mariański, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki, prof. zw. dr hab. Henryk Skorowski, prof. zw. dr hab. Marek Stanisław Szczepański, prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr hab. Krystyna Ablewicz – prof. UJ, dr hab. Mirosław Kowalski – prof. UZ, dr hab. Jarosław Macała – prof. UZ, dr hab. Ewa Narkiewicz-Niedbalec – prof. UZ, dr hab. prof. nadzw. Paweł Prüfer, dr hab. Elżbieta Skorupska-Raczyńska – prof. US. Komitet Organizacyjny konferencji tworzyli: dr hab. Mirosław Kowalski – prof. UZ (Przewodniczący konferencji), dr hab. prof. nadzw. Paweł Prüfer (Z-ca Przewodniczącego), dr Anita Famuła-Jurczak (Sekretarz), mgr Anna Dobrychłop (Sekretarz), dr Iwona Rudek, dr Ewa Kowalska, Monika Szymańska (przewodnicząca koła studenckiego KKS „Pais”).

Obrady konferencyjne trwały dwa dni. Uroczystego otwarcia konferencji dokonała dziekan Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego profesor Ewa Narkiewicz-Niedbalec. Pierwszego dnia cykl referatów rozpoczął prof. zw. dr hab.

Bogusław Śliwerski, wprowadzając w bardzo interesujący sposób obecnych w sali słuchaczy w problematykę tzw. bezstresowego wychowania. Bezpośrednio po tym referacie odbyła się debata z udziałem znanych w przestrzeni publicznej i naukowej uczestników. Debata pt. *Szczęście „współcześnie” – ile ma imion?* odzwierciedliła wielość stanowisk i różnorodność percepcji problemu szczęścia. Debata prowadził przewodniczący konferencji profesor Mirosław Kowalski, formułując intrygujące pytania, a tym samym zachęcając uczestników do wyrażania własnych poglądów. W spokojnej i kulturalnej atmosferze uczestnicy odsłaniali swoje subiektywne poglądy, ale także odnosili się do tych dziedzin życia i nauki, które są im bliskie. Zarówno kontekst medialny – reprezentowany przez dziennikarza TVP Andrzeja Locha, artystyczny – w ujęciu muzyka jazzowego Piotra Barona, ale także naukowy – w poglądach profesorów Krystyny Ablewicz i Bogusława Śliwerskiego odzwierciedliły różnorodność i wrażliwość na rozumienie oraz opisywanie kategorii szczęścia. Konkluzją ponad godzinnej debaty były wypowiedzi różnych słuchaczy obecnych w auli i przysłuchujących się dyskusji.

Sesję popołudniową pierwszego dnia konferencji, prowadzoną przez dr hab. Pawła Prüfera, otworzył wykład pedagoga z Białegostoku doktora Jacka Zbigniewa Górnikiewicza. Prelegenci reprezentujący różne ośrodki naukowo-dydaktyczne zeprezentowali zróżnicowany obraz doświadczania i rozumienia kwestii szczęścia. Pojawiła się więc próba zdiagnozowania problemu w kontekście tzw. grup ryzyka (dr Beata Świątek) jak i w odniesieniu do promocji kobiecości, uwydatniając szczęśliwość lub jej brak (mgr Martyna Strembska-Kozieł). Przedstawiono także pragnienie szczęścia jako zasadę rozwoju moralnego w pedagogice tomistycznej (dr Jarosław Horowski) oraz pojęcie idei szczęścia w aspekcie teologicznym z uzasadnieniem biblijnym (mgr Paweł Patrzylas). Próbowano zmierzyć się z koncepcją szczęścia będącego przyczyną twórczą i skutkiem artystycznym w trudzie powstawania dzieła jazzowego (mgr Piotr Baron). Zdiagnozowano niektóre

poglądy i teorie socjologiczne aspirujące do nakreślenia projektu społeczeństwa szczęśliwego (dr hab. Paweł Prüfer).

Drugiego dnia konferencji, zarówno prelegenci jak i słuchacze mogli doświadczyć bogatego dzielenia się i dyskusowania o szczęściu w kontekstach egzystencjalnych, pedagogicznych i społecznych. Socjologiczna analiza jakościowa wypowiedzi studentów z wybranych warszawskich uczelni na temat szczęścia (dr Tatiana Kanasz) zainicjowała przedpołudniową sesję, którą moderowała dr Edyta Bartkowiak. Nie tylko społeczny, ale także osobisty wymiar szczęścia w kontekście życia rodzinnego (dr Magdalena Idzikowska) oraz jego etyczno-społeczny wymiar (dr Monika Kaczor) były próbami zdiagnozowania problemu w oparciu o aspekty językowe oraz definicje słownikowe. Nie zabrakło refleksji opartych na solidnie przeprowadzonych badaniach jakościowych w odniesieniu do poczucia szczęścia i zadowolenia wśród osób starszych (dr Bożena Olszak-Krzyżanowska) oraz w obszarach niepełnosprawności umysłowej, gdzie fundamentalną rolę dogrywiają epizody wzajemnego zaangażowania (mgr Agnieszka Jędrzejowska). Przedpołudniową wtorkową sesję zamknęła interesująca dyskusja, w którą włączyli się także obecni w sali słuchacze.

Ostatnią część konferencji prowadzoną przez dr Anitę Famulę-Jurczak zdominowały interesujące aspekty szczęścia ujmowanego w kontekście teologicznym, religijnym, historycznym, psychologicznym i filozoficznym. Pojawiły się w kolejnych wystąpieniach kwestie dylematyczne: czy szczęście może być jedynie transcendentne, wieczne (dr hab. Andrzej Draguła), oraz, czy jest ono przed nami skryte (mgr Dymitr Misiejuk). Dawniej i dziś można stawiać pytania o to, czy jest możliwe szczęśliwe dzieciństwo, czy jednak – dzięki obserwacji rzeczywistości pedagogicznej – można bardziej wskazać na jego brak (dr Edyta Bartkowiak). Współczesność ciągle zastanawia, czasem i niepokoi, innym razem fascynuje – oto możliwe reakcje na problematykę tzw. LD – świadomego śnienia, co było konkluzją prowadzonych w tych dniach obrad o szczęściu (mgr Marcelina Jakimowicz).

Zarówno referaty przedstawione przez prelegentów, jak i dyskusje w sali konferencyjnej oraz nieformalne rozmowy podczas spotkań przy posilkach, odzwierciedliły fakt społeczny, mówiący o tym, że szczęście – pomimo swej nieprecyzyjności, ulotności i niedostatecznie jasnych kryteriach dla naukowego procesu jego operacjonalizacji, może zajmować (i de facto zajmuje) umysły badaczy i ludzi, którzy na co dzień realizują swoją aktywność w odmiennych, często diametralnie różnych kontekstach społeczno-kulturowych. Przywoływany często podczas konferencyjnych obrad Władysław Tatarkiewicz, w swoim traktacie o szczęściu powołuje się na Arystotelesa, który próbując dociekać czym jest szczęście „Postawił pytanie, ale powstrzymał się od odpowiedzi. Dali ją natomiast różni późniejsi myśliciele” (W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Wydanie II, Wiedza – Zawód – Kultura, Tadeusz Zapiór i Ska, Kraków 1949, s. 374). Można nieśmiało i z pokorą stwierdzić, iż obrady, jakie miały miejsce na Uniwersytecie Zielonogórskim w dniach 6 – 7 maja 2013 roku stały się cenną kontynuacją wspomnianego dzieła. Nie dając jasnej odpowiedzi na tak ważki i jednocześnie mało definiowalny problem jak szczęście, próbuje się jednak mierzyć ludzka myśl z tym, za czym człowiek tęskni, czego szuka i do czego dąży. Wydaje się, iż przynajmniej jakiś z powyższych ambitnych planów i zmierzeń udało się z organizatorom i prelegentom konferencji pomyślnie zrealizować. Organizatorzy wyrażają wdzięczność zarówno władzom uczelni jak i wszystkim życzliwym osobom za wsparcie udzielone dla realizacji przedsięwzięcia.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Dziecko i dzieciństwo w naukach o wychowaniu

Agresja i przemoc w szkołach polskich i niemieckich, pod red. K. Ostrowskiej i J. Tatarowicza, CMPPP MEN, Warszawa 1998.

Agresja i przemoc we współczesnym świecie. Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych, tom II, WSP w Krakowie, Oficyna TEXT, Kraków 1998.

Agresja i przemoc we współczesnym świecie. Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych, tom I, WSP w Krakowie, Oficyna TEXT, Kraków 1998.

Aichinger A., Holl W., *Psychodrama. Terapia grupowa z dziećmi*, Jedność, Kielce 1999.

Aries P., *Historia dzieciństwa. dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Wyd. Marabut, Gdańsk 1995.

Balcerek M., *Międzynarodowa ochrona praw dziecka*, WSiP, Warszawa 1988.

Balcerek M., *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986.

Bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne dzieci i młodzieży. Rodzicu, warto żebyś wiedział, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej 2008.

Bielik-Robson A., *Tragedia rozwoju, czyli nowoczesność dzieckiem podszyta*, „Sztuka i Filozofia” 2003 nr 22-23.

Bieńkowska A., *Forma, treść i funkcje myślenia magicznego dzieci*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999 nr 1.

Bilicki T., *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Impuls, Kraków 2000.

Bojarska L., Brzeziński K., Rek T., *Dziecko w szkole. Ochrona Prawna Dziecka*, t. III, Warszawa: Rzecznik praw Dziecka 2006.

Braziel J., *Walka o prawa dziecka*, [w:] *Oświata: tradycje i współczesność. Prace ofiarowane profesorowi dr hab. Stanisławowi Gawlikowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opol-

skiego, Opole 1999.

Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wyd. UAM, Poznań 2002.

Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2005.

Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, GWP, Gdańsk 2004.

Climati C., *Dzieci nocy. Dyskoteki, ecstazy i alkohol: nowe rodzaje samotności czy ciemność wymagająca rozjaśnienia?* Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.

Coles R., *Inteligencja moralna dzieci*, przekład D. Gaul, M. Machowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999.

Cudowska A., *Fenomenologiczne badania nad dzieciństwem oraz ich znaczenie w rozwijaniu zdolności uczenia się*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Red. Ewa Filipiak, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2008.

Cyberprzemoc. „Dziecko krzywdzone” 2009 nr 1.

Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Józefowi Kozieleckiemu, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006.

Dec J., *Streetworking, czyli praca z dziećmi ulicy*, „Psychologia w szkole” 2005 nr 4.

Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przekład Anna Skolimowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Dymara B., *Dziecko i dziecięcość w pedagogice i literaturze pogranicza, w: Wspólnota dziedzictwa kulturowego*, tom 1. Dialog bez granic, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Dziecko a zagrożenie współczesnego świata, red. Sabina Guz, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2008.

Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych, red. Katarzyna Segiet, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza 2007.

Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji ele-

mentarnej, red. Halina Sowińska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2011,

Dzieciństwo w horyzoncie biedy, „Problemy wczesnej edukacji” 2010 nr 1.

Dziecko w świecie współdziałania. W stronę praktyki edukacyjnej, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie szkoły. Szkice o wychowaniu, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie pokus, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie tradycji, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie przyrody. Książka do wychowania proekologicznego, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie wartości. Poszukiwanie ładu umysłu i serca, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dziecko w świecie marzeń, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010 .

Dziecko w świecie współdziałania. Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania, demokracji, red. Bronisława Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, wyd. II, Kraków 2010.

Dzieci ulicy. Problemy, Profilaktyka, Resocjalizacja, Wydawnictwo: WYDAWNICTWO ERBE, 2002.

Dzieci, Wybór, oprac. i red. M. Janion i S. Chwin, Wyd. Morskie Gdańsk 1988.

Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, red. Anna Brzezińska i Elżbieta Hornowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i empiryczne, red. M. Błędowska, J. Michalak, Katedra Teorii Wychowania Uniwers-

sytetu Łódzkiego, Łódź 2000.

Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i szkole, red. Elżbieta M. Minczakiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

Dziecko w kręgu wychowania, red. Bogusława Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne, red. Krzysztof Jakubiak, Wiesław Jamrożek, tom drugi, Wyd. Akademii Pedagogicznej Bydgoszcz 2002.

Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność. Średniowiecze, red. Juliusz Jundziłł i Dorota Żołądź-Strzelczyk, tom pierwszy, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz 2002.

Dziecko w świecie współczesnym, red. Bożena Muchacka i Krzysztof Kraśzewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

Dziecko w zbiorowościach regionalnych na przykładzie Kaszub, red. H. Galas i K. Kossak-Główczewski, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1990.

Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, pod red. A. Brzezińskiej, G. Lutomskiego i B. Smykowskiego, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Edukacja małego dziecka. Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole, red. Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Szućcik, Małgorzata Zalewska-Bujak, tom 5, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.

Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia, pod red. Marty Zahorskiej. Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

Dziecko a zagrożenie współczesnego świata, red. Sabina Guz, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2008.

Eichelberger W., Wysłuchała i napisała E. Szperlich, *O co pytają dzieci? O miłości i wychowaniu*, Wyd. Iskry, Warszawa 1999.

Elwich B., Łagodzka A., Piłat R., *Filozofia dla dzieci*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1996.

Erikson E.E., *Dopełniony cykl życia*, przekład Aleksander Gomola, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.

Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Po-

znań 1997.

Eysenck H., *Zmierzch i upadek imperium Freuda*, Wydawnictwo WiR Partner, Kraków 2002.

Furman E., *Jak wspierać dziecko w rozwoju. Podręcznik psychoanalizy dla rodziców*, Oficyna J. Santorskiego, Warszawa 1994.

Gajewska G., *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.

Głazewski M., Nyczaj-Drag M., *Ponowoczesne współprzestrzenie artefaktu dzieciństwa* (w:) *Współprzestrzenie edukacji*, red. Mirosława Nyczaj-Drag i Michał Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Głazewski M., *Dziecięcość jako monstrum i współnik filozofów*, w: *Współprzestrzenie edukacji*, red. Mirosława Nyczaj-Drag i Michał Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. *Naukowiec w kołysce. czego o umyśle uczą nas małe dzieci.* - (tłum. z jęz. ang. Haman E., Jackowski P.) - Poznań: Harbor Point Media Rodzina, 2004.

Greene T., C., Fisher J. D., Bell P. A., Baum A., *Psychologia środowiskowa* przekład: Maria Lewicka, Tytus Sosnowski, Jacek Suchecki, Agnieszka Skorupka, Aleksandra Jurkiewicz, tytuł oryginału: *Environmental Psychology*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Gronowska B., Jasudowicz T., Mik C., *O prawach dziecka*, Wyd. Comer, Toruń 1994.

Hehenkamp C., *Fenomen indygo. Dzieci nowych czasów*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2005.

Harris J.R., *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*, Wyd. Jacek Santorski &Co, Warszawa 2000.

Herda-Płonka K., *Środowisko rodzinne i szkolne wobec zespołu ADHD u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.

Hirigoyen M.-F., *Molestowanie moralne. Perversyjna przemoc w życiu codziennym*, przełożyła Jolanta Cackowska-Demirian, Wydawnictwo W dro-

dze, Poznań 2002.

Honore C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!* tłum. Wojciech Mitura, Warszawa: Wydawnictwo Drzewo Babel 2011.

Humanisści o prawach dziecka, red. Jadwiga Bińczycka, Impuls, Kraków 2000.

Jabłoński S., *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*, „Forum Oświatowe” 2001 nr 2.

Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999

Jaros P., *Rzecznik Praw Dziecka. Rys historyczny. Ustanowienie. Porównania Międzynarodowe. Instytucja. Funkcjonowanie*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf 2006.

Jarosz E., *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998

Jopkiewicz A., Przychodni A., Jopkiewicz A., Krzystanek K., *Pozytywne wskaźniki zdrowia dzieci i młodzieży kieleckiej*, Radom-Kielce Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy Radom – Wydział Pedagogiczny i Artystyczny UJK Kielce, 2011.

Jundziłł I., *Dziecko - ofiara przemocy*, WSiP, Warszawa 1993.

Kaczyński M., *Czy można wrócić do genialnej epoki? Dzieciństwo jako kategoria filozoficzna*, „Sztuka i Filozofia” 2003 nr 22-23.

Kapica G., *Zarys teorii dziecięcej enigmistyki*, „Edukacja” 2001 nr 3.

Karczewski S., Warecki K., *Dzieci bez dzieciństwa. O dramatycznej sytuacji dzieci we współczesnym świecie*, Fundacja „Nasza Przyszłość”, Szczecinek 2004.

Kehily M.J., *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. Ks. Marek Kościelniak, Kraków: Wydawnictwo WAM 2008.

Klus – Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Red. Ewa Filipiak, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2008.

Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008 nr 4.

- Korczakowskie dialogi*, red. naukowa J. Bińczycka, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa 1999.
- Kosowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa 1999.
- Krzyżanowska N., *Gry reklamy: rola dziecka w postmodernistycznej wizji konsumpcji masowej* (w:) *Współprzestrzenie edukacji*, red. Mirosława Nyczaj-Drag i Michał Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Kuryś K., *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Kurzeja A., *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2008.
- Kuszek K., *Samodzielność dziecka kształtuje się w rodzinie – prezentacja wyników badań*, Forum Oświatowe 2006 nr 1.
- Kuszek K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań: WN UAM 2011.
- Lasota A., *Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.
- Lejeune P., *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Universitas, Kraków 2001.
- Loubier A., *Grupy redukcyjne. Techniki sterowania i manipulacji wewnątrzstowarzyszeń*, Wyd. Antyk Marcin Dybowski, Komorów 1999.
- Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Łopatka A., *Dziecko. Jego prawa człowieka*, Polskie Wydawnictwo Prawnicze Sp. Z o.o., Warszawa 2000.
- Łopatkowa M., *Dziecko a polityka, czyli walka o miłość*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001.
- Maćkowiak J., *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, GWP, Gdańsk 2005
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wy-

dawnictwo Akademickie „Żak” 2008.

Matyjas B., *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.

Mendel G., *Dzieci*, t. 1-2, wybór, oprac. i red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988.

Międzynarodowy Kongres „O godność dziecka”, Warszawa 18-20 maja 2001, Autoryzowane teksty wykładów ogłoszonych podczas Międzynarodowego Kongresu „O godność dziecka”, wydanie II poprawione, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”, Gdańsk 2000.

Miksza M., *Pedologia jako nauka o dziecku – (nie-)spełniona nadzieja dla nauk o wychowaniu (?)* w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. Sabina Guz, Jolanta Andrzejewska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.

Milgram S., *Postulęństwo wobec autorytetu*, tłum. Małgorzata Hołda, Kraków: Wydawnictwo WAM 2008.

Miller A., *Dramat udanego dziecka*, Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa 1994

Miller A., *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1991.

Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przyborska, Media Rodzina Poznań 1999.

Milkowska G., *Od iluzji do realnej szansy, czyli o przeciwdziałaniu agresji dzieci i młodzieży w szkole* (w:) *Współprzeźrenie edukacji*, red. Mirosława Nyczaj-Drąg i Michał Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Minczakiewicz E.M., *Psychoruchowy rozwój dziecka. Diagnoza. Propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2009.

Mit dzieciństwa w sztuce młodopolskiej, red. J. Papuzińska, NK, Warszawa 1992.

Modrzewski J., *Dzieciństwo jako kategoria wieku społecznego*, w: *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. Tadeusz Frąckowiak, Fundacja Innowacja, Warszawa 2001.

- Mountacir H.E., *Dzieci w sektach*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.
- Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko-dorosły*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1997.
- Nowe stulecie dziecku*, red. Danuta Waloszek, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2001.
- Nyczaj-Drag M., *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*, (w:) *Współprzestrzenie edukacji*, red. Mirosława Nyczaj-Drag i Michał Głażewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Zarys antropologii kulturowej*, wyd. II, Zachodnie Centrum Organizacji, Zielona Góra 2000.
- Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. Stefania Walasek, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2008.
- Pawłowska M., Sadłowska A., *Zdrowie. Ciemny świat dziecięcej depresji*, „Psychologia w szkole” 2005 nr 4.
- Pedagogiczne aspekty paktów praw człowieka i konwencji praw dziecka. Założenia i rzeczywistość*, red. M. Jakowicka, K. Stech, WSP Zielona Góra 2000.
- Pedagogika społeczna w Polsce. Między stagnacją a zaangażowaniem*, tom 1-2, pod red. E. Górnikowskiej-Zwolak i A. Radziejwicz-Winnickiego, Wyd. UŚL, Katowice 1999.
- Piorunek M., *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Wyd. Eruditus s.c., Poznań 1996
- Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, red. naukowa B. Smolińska-Theiss, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1999
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przełożył Rafał Frąc, PIW, Warszawa 2001
- Prawa dziecka - deklaracje i rzeczywistość*, pod red. J. Bińczyckiej, Impuls, Kraków 1993 (wyd. II zmienione, 1999)
- Prekop J., Schweizer Ch., *Dzieci są gośćmi, którzy pytają o droge. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo Jedność, Kraków 2001.
- Progi szkolne*, red. Julian Radziejwicz, IBE, Warszawa 2000.

Psychosocjotechnika. Dezinformacja. Oręż wojny, oprac. V. Volkoff, Wyd. Antyk Marcin Dybowski, Komorów 1999.

Ratkowska-Pasikowska J., „Bycie kobietą”, „Bycie mężczyzną” – kształtowanie się tożsamości płciowej, „Edukacja” 2006 nr 4.

Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka, W służbie dziecku tom II, pod red. ks. Józefa Wilka SDB, KUL, Lublin 2003.

Romberg-Asboth I., *Kiedy dusza dziecka płacze. Rozpoznawanie i rozumienie duchowych problemów dziecka*, Poradnik dla rodziców, Wydawnictwo Jedność, Kraków 2001.

Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy, red. Ewa Filipiak, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego 2008.

Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia, red. Sabina Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.

Rylke H., *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?* WSiP, Warszawa 1999

Samson A., *Mit szczęśliwego dzieciństwa*, Wyd. Książkowe Twój Styl, Warszawa 2000.

Sawicki M., *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Wyd. Semper, Warszawa 1995.

Seul S., *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Millo T., Davis R., *Zaburzenia osobowości we współczesnym świecie*, Instytut Psychologii Zdrowia. PTP, Warszawa 2005

Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, przeł. Aleksander Wojciechowski, red. naukowa Anna Brzezińska, WN PWN, Warszawa 2005

Schaffer, H.R. *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. Marta Bialecka-Pikul, Katarzyna Sikora, Kraków: Wydawnictwo UJ 2006.

Schier K., Zalewska M., *Krenni i znajomi Edypa. Kliniczne studia dzieci i ich rodziców*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002

Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań: WN UAM 2011.

Seligman M.E.P. z K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham, *Optymistyczne*

- dziecko. Jak wychowywać dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Media Rodzina of Poznań 1999.
- Seul-Michałowska S., *Mobilizacja i krytyka dorosłych a rozwój dziecka*, „Edukacja” 2000 Nr 3.
- Shugar G.W., *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*, Wyd. Energia, Warszawa 1995.
- Sieroctwo społeczne – przyczyny, objawy, skutki i sposoby jego zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*, red. Teresa Sołtysiak, WSHE we Włocławku, Włocławek 1998.
- Smith H., *Nieszczęśliwe dzieci. Dlaczego cierpią i jak im pomóc*, tłum, Aneta Nowak, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza 2008.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieci w małym mieście*, UW, Wydział Pedagogiczny, Warszawa 1993.
- Smykowski B., *Porządek rozwoju funkcji psychicznych a dynamika form działalności dziecka*, Edukacja. Studia. Badania. „Innowacje”, 2003 nr 1.
- Spółeczna troska o dziecko w XX wieku, W służbie dziecku tom III*, pod red. ks. Józefa Wilka SDB, KUL, Lublin 2003
- Stadniczeńko S.L., *Zarys pedagogiki prawa. Wybrane zagadnienia prawne dla pedagogów*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997
- Stulecie dziecka – Blaski i cienie. W służbie dziecku tom I*, pod red. ks. Józefa Wilka SDB, KUL, Lublin 2000
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, GWP, Gdańsk 2004.
- Szczepka-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Szymański M.S., *Ruch Przyjaciół Dzieci” w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001 nr 1.
- Śledzianowski J. ks., *Ach! Ten tata... (Na podstawie badań dzieci i młodzieży – ich więzi z ojcami)*, Kielce 2000.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: Pedagogika GWP 2007.
- Tatala M., *Symbol w wychowaniu religijnym dziecka przedszkolnego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003 nr 4.

- Tejera de Meer M., *Dziecko i szkoła. Praktyczny poradnik dla rodziców, wychowawców i nauczycieli*, Wydawnictwo M, Kraków 1997.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Wyd. Żak, Warszawa 1996.
- Tożsamość człowieka*, red. Anna Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Truskołaska J., *Osoba i zabawa. Elementy filozofii i pedagogiki zabawy*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008
- Trusz S., Kwiecień M., *Spoleczne piętno eurosieroctwa*, Warszawa: Difin 2012.
- Turner J.S., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.
- Urban Ch., K., *Każde dziecko ma swoje mocne strony*, Wydawnictwo Jedność Kielce 2002.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
- Verhellen E., *Prawa dziecka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001 nr 3-4.
- Viorst J., *To, co musimy utracić czyli miłość, złudzenia, zależności i niemożliwe do spełnienia oczekiwania, których każdy z nas musi się wyrzec, by móc wzrastać*, przekład Aleksander Gomola, Zysk i S-ka, Poznań 2000
- W świecie dziecka*, red. B. Lachowska, M. Grygielski, RW KUL, Lublin 1999
- Walc W., *Realizacja praw dziecka w pedagogicznej rzeczywistości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000 nr 2.
- Wall W.D., *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, PWN, Warszawa 1986
- Weber M.M., *Dynamika grupowa. Psychosocjotechniki. Programowa walka z cywilizacją i kościołem*, Wyd. Antyk Marcin Dybowski, Komorów 2000.
- Winnicott D.W., *Dziecko, jego rodzina i świat*, Oficyna Wyd. J. Santorski, Warszawa 1993.
- Woititz J.G., *Wymarzone dzieciństwo. Jak wychować szczęśliwe dzieckomunikując błędów naszych rodziców*, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk 1993.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Spoleczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. Rafał Pawlik, Anna Kowalcze-Pawlik, Kraków: Wydawnictwo UJ 2006.

Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole, red. Sabina Guz, Jolanta Andrzejewska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.

Wybrane aspekty podmiotowości w wychowaniu, praca zbiorowa pod red. M. Nowickiej-Kozioł, Wyd. WSPS, Warszawa 1999.

Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie, red. Jadwiga Bińczycka i Barbara Smolińska-Theiss, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki, red. Maria Kolankiewicz, WSiP, Warszawa 1998.

Zwoliński A., *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2012.

Żurakowski B., *Literatura-wartość-dziecko*, Impuls, Kraków 1999.

Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Impuls, Kraków 1999.

Opracował: Bogusław Śliverski

AUTORZY

Pavel Andres, mgr inż. Katedra Inżynierskiej Pedagogiki na Masarykově Ústavu Vyšších Studií ČVUT w Pradze

Elżbieta Bednarz, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Stanisław Chrobak, prof. dr hab. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Krystyna Heland, mgr doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Małgorzata Kaliszewska, mgr, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Mirosław Kowalski, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski

Paweł Prüfer, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski

Dagmara Ratajczak-Parzyńska, mgr, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Jürgen Rausch, Prof. Dr. Habil. Evangelische Hochschule Freiburg

Wilhelm Schwendemann, Prof. Dr. Habil., Evangelische Hochschule Freiburg

Jerzy Semków, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Wrocławski

Arleta Suwalska, mgr, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Bogusław Śliwerski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Beata Taradejna, dr Centrum Edukacyjne, Centralny Instytut Ochrony Pracy, Państwowy Instytut Badawczy

Anna Tomková, PhDr., Uniwersytet Karola w Pradze

Alena Vališova, Prof. dr hab, Katedra inżynierskiej pedagogiki na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT w Pradze

Tadeusz J. Zieliński, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Paweł Zieliński, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Teresa Zubrzycka-Maciąg, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ISSN 2083-0998 [nr 01/2013]

