

Agata Cudowska

TWÓRCZE
ORIENTACJE
ŻYCIOWE
W DIALOGU
EDUKACYJNYM

Studium teoretyczno-empiryczne

Wydawnictwo Uniwersyteckie
TRANS HUMANA
Białystok 2014

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Jadwiga Izdebska
 prof. zw. dr hab. Ryszard Rosa

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Jakub Olszewski

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nac. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax 857-457-286 zamówienia: tel. 857-457-423
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Praca naukowa finansowana ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2014

ISBN 978-83-61209-98-0

Druk i oprawa: TOTEM.com.pl

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ 1.	
Koncepcje orientacji życiowych	15
1.1. Kategoria orientacji życiowych w naukach społecznych	15
1.2. Uwarunkowania orientacji życiowych	18
1.3. Autorskie ujęcie orientacji życiowych	22
1.3.1. Podstawowe założenia koncepcji TOŻ	24
1.3.2. Określenie twórczych orientacji życiowych	35
1.3.3. Kształtowanie się twórczej orientacji	39
ROZDZIAŁ 2.	
Twórcze orientacje w perspektywie dialogicznej	42
2.1. Metafizyka orientacji	42
2.2. Aksjologiczny sens twórczych orientacji w przestrzeni spotkania	44
2.3. Twórcze orientacje w świecie życia codziennego	48
2.4. Emancypacyjny charakter twórczych orientacji życiowych	53
2.5. Twórcze orientacje w relacji z Innym	57
ROZDZIAŁ 3.	
Metodologiczne podstawy badań	61
3.1. Kontekst konstruowania projektu badawczego	62
3.2. Dwa paradygmaty w rozpoznawaniu orientacji życiowych	67
3.2.1. Specyfika hermeneutycznego podejścia	70
3.2.2. Wady i zalety badań jakościowych	74
3.2.3. Zrównoważone współlistnienie obu modeli badań	82
3.3. Etapy badań twórczych orientacji życiowych	86
3.3.1. Koncepcja pierwszego etapu badań	89
3.3.2. Koncepcja drugiego etapu badań	99

ROZDZIAŁ 4.

Twórcze orientacje życiowe w grupach społecznie zróżnicowanych	107
4.1. Preferencje badanych uczniów	108
4.2. Preferencje badanych studentów w zakresie twórczych orientacji życiowych	118
4.2.1. Studenci niepełnosprawni	120
4.2.2. Studenci o różnej orientacji seksualnej	123
4.2.3. Studenci uczelni artystycznych	126
4.3. Studenci preferujący twórczy model życia o sobie	129
4.4. Preferencje badanych nauczycieli	137
4.3.1. Twórczy stosunek do pracy zawodowej	141
4.3.2. Twórczość pedagogiczna w narracjach nauczycieli	151
4.5. Podsumowanie	156

ROZDZIAŁ 5.

Twórcze orientacje życiowe nauczycieli w rozwoju szkoły	158
5.1. Sytuacja nauczyciela w przestrzeni społecznej	158
5.2. Rola nauczyciela w twórczym rozwoju ucznia	166
5.3. Nauczyciel jako kreator zmiany oświatowej	179

ROZDZIAŁ 6.

Twórcze orientacje w konstruowaniu tożsamości	191
6.1. Tworzenie projektu tożsamościowego	191
6.2. Tożsamość poszukująca – tożsamość pogranicza	197
6.3. Indywidualne biografie wobec przemian	207

Zakończenie	218
--------------------	-----

Bibliografia	222
Spis form graficznych	232
Indeks osobowy	234
Streszczenie	239
Summary	242
Aneksy	245

Wstęp

Książka, którą oddaję do rąk Czytelników, jest swoistym zapisem moich wieloletnich peregrynacji naukowych w obszarze problematyki orientacji życiowych, jako kategorii opisującej w specyficzny sposób kondycję współczesnego człowieka. Jest ona bowiem w miarę stała w pewnym sensie, szczególnie w aspekcie aksjologicznym, ale też zmienna, bowiem zależna od dynamiki indywidualnej biografii. Mniej lub bardziej podatna na różne perturbacje w przestrzeni życia codziennego. Trudna rzeczywistość początku wieku zmusza człowieka do radzenia sobie z wieloma wyzwaniami w sferze społecznej i osobistej. Zagrożenia globalne w istotny sposób konstruują narracje współczesnego świata i myśl społeczną. Zdeterminowane prawami wolnego rynku i technologii życie współczesnego człowieka, który często postrzegany jest przez pryzmat cech i kompetencji potrzebnych na rynku pracy, stawia go przede wszystkim w roli konsumenta i pracownika. Przesłania mu to nierzadko potrzebę budowania własnego projektu tożsamościowego, refleksyjnego kształtowania orientacji życiowej i kreowania własnej biografii.

Sytuacja taka wymaga, w moim przekonaniu, wpisania koncepcji twórczych orientacji życiowych w kulturę bezpieczeństwa i praw człowieka, jako niezwykle ważną przestrzeń refleksji i realizacji ludzkiego potencjału. Od wielu lat uczestniczę w dyskursie naukowym¹ na te-

¹ Dyskurs jest traktowany w epistemologii jako taka forma myślenia, której celem jest poznanie poprzez zastosowanie myślowych operacji rozumowania. Dyskurs rozumieć tu także jako rozmowę, którą prowadzą podmioty edukacji nad pedagogicznym sensem praktyki edukacyjnej (por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje badawcze wynikające z uznania dyskursów edukacyjnych przedmiotem pedagogiki*,

mat filozofia i edukacji do bezpieczeństwa i pokoju, który ma na celu rozwijanie kultury pokoju i kreowanie pedagogii bezpieczeństwa². Toczy się on równolegle w kilku komplementarnych względem siebie płaszczyznach: 1) w obszarze historycznych i epistemologicznych uwarunkowań bezpieczeństwa i pokoju na świecie, 2) w przestrzeni ontologicznej refleksji nad poczuciem bezpieczeństwa personalnego jednostki, jej zakorzenieniem w bycie, nad zagrożeniami i szansami rozwoju, 3) w obszarze reguł prawnych będących gwarantem bezpieczeństwa i praw człowieka, 4) w sferze aksjologicznej odnoszącej się do wartości kreujących intersubiektywną (pomiędzy) oraz intrasubiektywną (wewnętrzna) przestrzeń bezpieczeństwa, 5) w przestrzeni dialogu i doświadczeniu spotkania, jako obszarach konstytutywnych dla budowania kultury bezpieczeństwa i pokoju, 6) w zdarzeniach interakcyjnych, będących miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym, w którym może urzeczywistnić się pedagogia bezpieczeństwa i pokoju.

W ten dyskurs, a szczególnie w jego płaszczyznę ontologiczną, aksjologiczną i dialogiczną, wpisuje się także zaproponowana przeze mnie koncepcja orientacji życiowych³. Konieczne jest bowiem szerokie, ho-

[w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006). Dyskurs pedagogiczny pozostaje w ścisłym związku z dyskursem edukacyjnym, tym bardziej, że wydaje się dziś dominować przekonanie o społecznym podłożu konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Sprzyja to zainteresowaniu procesami komunikacji, w toku których dochodzi do wypracowywania indywidualnych i społecznych poglądów na świat i możliwość przekształcania danego stanu rzeczy w inny (por. J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja „Aletheia”, Warszawa 1997).

² Pedagogię rozumiem tu jako całkowity obszar refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej, określa ona pewien typ myślenia, badania oraz działań realizowanych w szeroko pojętej edukacji.

³ A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997; idem, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.

listyczne i procesualne podejście do filozofii bezpieczeństwa i pokoju⁴. Takie spojrzenie na tę problematykę jest mi szczególnie bliskie, ponieważ od początku refleksji nad tymi zagadnieniami przyświecała mi idea budowania kultury bezpieczeństwa i pokoju w przestrzeni życia codziennego, której wyrazem jest między innymi twórcza orientacja życiowa jednostki⁵. Mój udział w dyskursie na temat filozofii i pedagogiki bezpieczeństwa, pokoju i praw człowieka skoncentrowany jest wokół refleksji nad poczuciem bezpieczeństwa, jego doświadczaniem i przeżywaniem przez jednostkę oraz namysłu nad uwarunkowaniami tego procesu. Mieści się w hermeneutyczno-fenomenologicznym paradygmacie⁶ jakościowych badań i analiz tej problematyki. Wskazuję w tym kontekście na fenomen bezpieczeństwa personalnego w planie życia, w biografii jednostki, w jej orientacji życiowej. Jego istoty poszukuję w filozofii spotkania i dialogu, która drugiego człowieka, Innego, czyni gwarantem naszej podmiotowości, autonomii i poczucia bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo człowieka jest dziś rozumiane szeroko, jego sens nie ogranicza się tylko do braku zagrożeń życia biologiczne-

⁴ R. Rosa, *Filozofia i edukacja do bezpieczeństwa. Wybrane aspekty ontologiczne, aksjologiczne i prakseologiczne*, Wydawnictwo AP, Siedlce 2005 oraz szereg innych publikacji Autora, wyszczególnionych w *Wykazie wybranych publikacji naukowych prof. dr hab. Ryszarda Rosy*, znajdującym się w pracy: *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra*, E. Jarmoch, J. Kunikowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce – Drohiczyń 2011, s. 23–35.

⁵ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych...*, op. cit.

⁶ Paradygmat od gr. *parádeigma*, czyli przykład, wzór, oznacza przyjęty wzorzec w jakiejś dziedzinie, wzorcową teorię o zasadniczym znaczeniu dla nauki, która umożliwia badaczom określonej dziedziny przyjęcie założeń uznawanych za pewne i skupienie się na rozwiązywaniu bardziej konkretnych problemów. Według T. S. Kuhna jest to całość założeń oraz kryteriów interpretacyjnych, które umożliwiają analizę i ocenę wyników badań naukowych. Zdaniem L. Flecka jest to grupowy sposób myślenia, w ramach którego wyróżnił styl myślowy i kolektywy myślowy. Styl myślowy jest właściwy dla danego kolektywu i stanowi nieświadomiony wymiar poznania. Jest pewnego rodzaju formą, która organizuje sposób postrzegania i wartościowania analizowanych zjawisk. Wspólnota stylów nie oznacza identyczności sposobów myślowych poszczególnych badaczy. Grono badaczy akceptujących dany styl myślowy stanowi kolektyw myślowy (A. J. Siegień, *Paradygmat*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 36–37).

go, czy zdrowia fizycznego. Ideę filozofii do bezpieczeństwa odczytuję jako zapewnienie jednostce takich warunków funkcjonowania, w których może ona rozwijać się we wszystkich sferach swojego ludzkiego istnienia, może urzeczywistniać swój twórczy potencjał, kreować siebie i swój świat. Tak usytuowana problematyka ma wiele wymiarów, zarówno w antroposferze *homo creator*, jak i w obszarze pogranicza filozoficznego, gdzie realizuje się bycie człowieka poprzez doświadczanie odmienności i twórcze jej rozumienie.

Kreatywność jednostki, która wyraża się w specyficznym, twórczym stosunku człowieka do życia, w hermeneutyczno-fenomenologicznym doświadczaniu codzienności oraz jej tworzeniu w imię idei „wspólnego dobra”, odgrywa szczególną rolę w procesie osiągania poczucia bezpieczeństwa personalnego. Zawiera ona w sobie także ideę pokoju na ziemi i bezpieczeństwa personalnego ludzi. Kreacyjny model funkcjonowania współczesnego człowieka wyrażam autorską koncepcją twórczych orientacji życiowych i wpisuję ją w ideę *Homo Explorens* (Człowieka Poszukującego)⁷. Podstawy teoretyczne koncepcji twórczych orientacji życiowych, po raz pierwszy zaprezentowane w pracy Kształtowanie Twórczych Orientacji Życiowych w Procesie Edukacji⁸, znajdują w niniejszym tomie swoje rozwinięcie, szczególnie w trzech wymiarach:

- 1) sytuacji człowieka w „pękniętej nowoczesności” XXI wieku (określenie Ulricha Becka⁹),
- 2) tożsamości jednostki w przestrzeni pogranicza globalnego,
- 3) dialogu, który jest podstawową relacją człowieka ze światem.

Tożsamość, jako definicja siebie, samookreślenie, jest pierwotnym doświadczeniem człowieka i podstawą kształtowania się orientacji życiowej jednostki. Kształtowanie orientacji życiowych, ich zmiana i ugruntowanie dokonuje się zawsze w przestrzeni społecznej, w środowisku życia. W najogólniejszym wymiarze tę przestrzeń tworzą dziś

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

procesy i zjawiska „późnej”, „płynnej”, czy też „pękniętej” nowoczesności XXI wieku¹⁰. W dużej mierze decydują one o przemianach w sferze orientacji życiowych, przez zapośredniczoną obecność innych światów w indywidualnej biografii, wpływają na jednostkowe i społeczne wybory w sferze wartości, aspiracji i motywów podejmowanych działań. Orientacje życiowe kształtują się i zmieniają w dialogu, bowiem relacja człowieka ze światem wewnętrznym i zewnętrznym (przyrody, kultury, innych ludzi) ma charakter dialogiczny. „Ja” określa siebie zawsze w odniesieniu do „Ty”, orientacje życiowe człowieka kształtują się więc w polifonicznej przestrzeni spotkania z Innym, spotkania z odmiennością. Im bardziej świadomie, otwarcie i z zaangażowaniem jednostka uczestniczy w tym spotkaniu, tym bogatsze są jej orientacje życiowe, bardziej twórcze, „wypełnione” różnorodnością sensów i znaczeń konstruujących świat codziennego doświadczenia.

Punktem wyjścia analiz empirycznych zawartych w niniejszej pracy jest koncepcja twórczych orientacji życiowych oraz Skala Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych¹¹. Jej zastosowanie w badaniach różnych grup społecznych: uczniów, studentów, nauczycieli, zamieszkałych na wsi i w mieście, pozwala na poszerzenie i pogłębienie rozpoznania tej problematyki.

Efektom tych analiz jest nie tylko diagnoza preferencji w zakresie orientacji życiowych badanych, ale także lepsze zrozumienie czynników wpływających na ich kształtowanie się u ludzi młodych i osób już dojrzałych. Umożliwiają one poznanie motywów dokonywanych przez nich wyborów życiowych, preferowanych wartości i wzorów społecznych zachowań. Prezentowane na łamach tej książki analizy empiryczne opierają się na badaniach własnych oraz na eksploracjach prowadzonych pod moim kierunkiem przez zespół badawczy, składający się ze studentów przygotowujących na ten temat prace magisterskie w latach 2006–2010.

Praca składa się z sześciu rozdziałów, których układ jest typowy dla tego typu edycji monograficznych. Dwa pierwsze rozdziały obejmu-

¹⁰ Ibidem.

¹¹ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych...*, op. cit., s. 146–149.

ją teoretyczne analizy tytułowej problematyki tomu. Przedstawiam tu orientacje życiowe jako kategorię opisową w świetle literatury przedmiotu oraz autorskie ujęcie tego pojęcia. Charakteryzuję koncepcję twórczych orientacji życiowych, jej źródła i specyfikę. Rozwijam dialogiczne ujęcie twórczych orientacji, opisując ich sens aksjologiczny, charakter emancypacyjny i znaczenie w świecie życia codziennego. Podstawowym wymiarem opisu twórczych orientacji życiowych jest w tym ujęciu relacja z Innym, jako podstawowy sposób bycia człowieka w świecie. W rozdziale trzecim prezentuję metodologiczne założenia podjętych badań w aspekcie uwarunkowań konstruowania projektu badawczego. Wskazuję na dwa paradygmaty w rozpoznawaniu specyfiki orientacji życiowych. Opisuję dwa etapy badań nad twórczymi orientacjami życiowymi, ze zwróceniem uwagi na charakterystyczne cechy każdego z nich. W rozdziale czwartym przedstawiam wyniki badań dotyczących preferencji w zakresie twórczych orientacji życiowych przejawianych przez młodzież wybranych szkół średnich, studentów i nauczycieli w województwie podlaskim. Implikacje teoretyczne prezentowanych analiz przedstawiam w kolejnych dwóch rozdziałach. W rozdziale piątym czynię to w aspekcie znaczenia twórczych orientacji życiowych nauczycieli w rozwoju uczniów i szkoły jako instytucji, której ten rozwój jest celem. Natomiast w rozdziale szóstym proponuję wpisanie twórczych orientacji życiowych w projekt tożsamościowy, którego specyfikę tworzy złożony kontekst funkcjonowania współczesnego człowieka, w sytuacji swoistego pogranicza filozoficznego, kulturowego i społecznego.

Książkę tę adresuję do wszystkich osób zainteresowanych refleksyjnym poszukiwaniem swojej drogi życiowej, świadomych potrzeby stawiania się na nowo każdego dnia, ciągłego podejmowania trudu samookreślenia w świecie niepewności i dokonywania wyborów w imię cenionych wartości, ale także do tych, którzy tylko przeczuwają potrzebę takiego poszukiwania i chcieliby dowiedzieć się jak robią to inni. W szczególności książkę tę adresuję do nauczycieli, dla których samoświadomość w zakresie orientacji życiowych jest ważna ze względu na specyfikę profesji i oddziaływania wychowawcze podejmowane przez nich w codziennej pracy. Dedykuję ją także młodym badaczom, któ-

rzy poszukują ciekawych obszarów peregrynacji naukowych. Orientacje życiowe są bowiem pasjonującą kategorią teoretyczno-empiryczną, której badanie jest wyzwaniem, a poznawanie jest interesującym doświadczeniem. Monografię tę adresuję także do słuchaczy, nie tylko tych przygotowujących prace magisterskie na temat orientacji życiowych różnych grup społecznych, ale do wszystkich, którzy studiując nauki społeczne i humanistyczne pragną poszerzyć swój horyzont poznawczy poza obowiązkowe przedmioty i standardowe problemy.

W tym miejscu pragnę bardzo gorąco podziękować recenzentom, Pani Prof. zw. dr. hab. Jadwidze Izdebskiej i Panu Prof. zw. dr. hab. Ryszardowi Rosie, których uwagi i refleksje pozwoliły na dopracowanie dzieła i były zachętą do pogłębienia prezentowanych analiz. Serdeczne podziękowania, za stworzenie klimatu sprzyjającego pracy naukowej i pomoc w jej opublikowaniu, składam Władzom Wydziału i Uczelni. Szczególne słowa wdzięczności kieruję do Pani Redaktor Elżbiety Kozłowskiej-Świątkowskiej, której życzliwość i profesjonalizm towarzyszą mi od ponad szesnastu lat, kiedy to ukazała się w Wydawnictwie Trans Humana moja pierwsza książka poświęcona orientacjom życiowym.

Dziękuję Moim Najbliższym, Andrzejowi i Ani, których miłość i akceptacja dają mi siłę do pracy i budzą chęć podejmowania nowych wyzwań badawczych.



Koncepcje orientacji życiowych

1.1. Kategoria orientacji życiowych w naukach społecznych

Orientacje życiowe są w miarę stałym konstruktym tworzonym przez system wartości indywidualnych człowieka, jego motywacji do działania, aspiracji i planów życiowych, postaw wobec różnych ważnych kwestii moralnych, społecznych, a także wyobraźni jednostki, jej skłonności i predyspozycji osobowościowych. W ciągu życia człowieka podlegają one różnym, większym lub mniejszym zmianom, w zależności od wewnętrznych uwarunkowań funkcjonowania jednostki, takich jak – predyspozycje intelektualne, osobowościowe, psychiczne i somatyczne, temperament, uzdolnienia oraz warunków zewnętrznych, w jakich żyje człowiek, między innymi: rodziny, środowiska lokalnego, szerszego kontekstu społecznego, sytuacji ekonomicznej, politycznej, społecznej, pozycji socjoekonomicznej, położenia geograficznego i środowiska przyrodniczego. Niemalże znaczenie ma tu także mobilność jednostki, wpływa ona bowiem na wielość i różnorodność doświadczeń gromadzonych w ciągu życia.

W literaturze przedmiotu orientacje życiowe ujmuje się różnie, w zależności od podejścia epistemologicznego stosowanego przy ich definiowaniu i charakterystyce¹. Pierwsze wzmianki na temat orien-

¹ Szerzej na ten temat: A. Cudowska, *Orientacje życiowe...*, op. cit.

tacji życiowych pojawiły się w 1917 roku, kiedy to Stefan Błachowski orientacje życiowe powiązał z nastawieniem jednostki do otaczającego świata². Poglądy na tę kategorię ewoluowały, czego wyrazem były różne jej ujęcia w pracach psychologów, socjologów, filozofów i pedagogów, poczynawszy od Clyde'a Kluckhohna, który po raz pierwszy użył terminu „orientacja wartościująca” w publikacji naukowej³.

Spotykane w literaturze różnorodne ujęcia tego terminu można zsyntetyzować w dwie grupy. Pierwszą tworzą koncepcje, które utożsamiają reprezentowany przez jednostkę typ orientacji życiowej z jej systemem wartości. Jest to, w moim odczuciu, zbyt uproszczenie problematyki. Wartości są, co prawda, komponentem składowym orientacji życiowej człowieka, ale nie wyczerpują znaczenia tej złożonej kategorii pojęciowej. Niemniej jednak pozostają kluczową kategorią orientacji życiowej jednostki. Od tego, co jednostka uważa za cenne, godne starań i poświęceń, od hierarchii ważności, jaką nadaje zjawiskom i rzeczom, zależy w głównej mierze preferencja określonej orientacji życiowej. Wymiar aksjologiczny dominuje w pedagogicznych i filozoficznych ujęciach tej problematyki. W literaturze spotykamy takie terminy jak „orientacja na wartości”, czy „orientacja ku wartościom”, stosują je między innymi Clyde Kluckhohn, Helena Sęk, Józef Tischner, Adam Zych⁴.

Drugą grupę ujęć orientacji życiowych można wyróżnić na podstawie analizy literatury psychologicznej i socjologicznej. W psycho-

² Stefan Błachowski *założyciel poznańskiej psychologii*, wstęp i dobór tekstów R. T. Stachowski, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

³ C. Kluckhohn, H. A. Murray, *Personality formation: The determinants*, [w:] *Personality in nature, society and culture*, C. Kluckhohn, H. A. Murray (red.), Alfred A. Knopf, New York 1953, przytaczam za: Cz. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1975.

⁴ Cz. Matuszewicz, *Psychologia...*, op. cit.; H. Sęk, *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980; J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993; A. Zych, *Światopogląd współczesnej młodzieży akademickiej: studium postaw światopoglądowych studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.

logicznych ujęciach orientacji życiowych podkreśla się rolę czynności poznawczych, podstawowych składników osobowości ludzkiej⁵, oraz znaczenie wiedzy w wyborze określonych orientacji życiowych⁶. Socjologowie natomiast w interpretacjach orientacji życiowej jednostki nawiązują do teorii ról społecznych⁷. Opisywane są tutaj różne koncepcje orientacji życiowych, między innymi Zdzisława Cackowskiego, Bogdana Suchodolskiego, Józefa Kozielskiego, Bożeny Olszak-Krzyżanowskiej, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Dariusza Dolińskiego, Tadeusza Pilcha⁸.

Kategoria orientacji życiowych posiada więc walor interdyscyplinarności, ma duże znaczenie teoretyczne oraz nośność empiryczną. Przed pedagogami staje wyzwanie uspoźnienia i harmonizowania możliwie wielu aspektów orientacji życiowych. Bowiem w każdym z wyżej zasygnalizowanych ujęć jest poruszona szczególnie istotna jakość, wyrażająca sens i znaczenie tego pojęcia.

Można więc orientację życiową określić jako w miarę stały i spójny wewnętrznie zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i życiowo ważnych celów jednostki oraz środków do ich realizacji, podporządkowanych określonym wartościom, posiadającym dla jed-

⁵ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977.

⁶ S. Gerstman, *Podstawy psychologii konkretnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.

⁷ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Murawska i J. Wertenstein-Zuławski, wstęp i red. J. J. Wiatr, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.

⁸ Z. Cackowski, *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979; B. Suchodolski, *Kształt życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1982; J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987; T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1991; B. Olszak-Krzyżanowska, *Młodzież wobec nowych wyzwań: wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1992; D. Doliński, *Orientacja defensywna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.

nostki sens egzystencjalny⁹. Sposób przejawiania się orientacji życiowych jest wypadkową wielu czynników, takich jak: a) uznawane wartości, ich system i hierarchia, a także zmienność i wzajemne zależności; b) cechy osobowościowe jednostki; c) dotychczasowe doświadczenie życiowe; d) zakres i rodzaj posiadanej wiedzy, motywacji i umiejętności działania w różnych dziedzinach. Orientacje życiowe rozwijają się w miarę dorastania i dojrzewania jednostki, w procesie uczenia się, identyfikacji z osobami znaczącymi, internalizacji kulturowych wzorów życia. Kształtują się one w przekazie wewnątrzgeneracyjnym i w układach międzygeneracyjnych¹⁰.

1.2. Uwarunkowania orientacji życiowych

W tworzeniu się określonych orientacji życiowych bierze udział wiele procesów, wyznaczających indywidualne biografie. Możemy zaliczyć do nich z pewnością zjawiska o charakterze zewnętrznym wobec jednostki, których akcja przebiega w przestrzeni politycznej, gospodarczej i społecznej, ale w których jednostka bierze aktywny udział, bądź jedynie partycypuje. Możemy tę przestrzeń rozpatrywać na wielu poziomach ogólności i odnosić ją do różnego stopnia zaangażowania ludzi. Przy czym konieczne jest uwzględnienie przemian, jakim ona podlega, gdyż implikują one zmiany w innych sferach życia, na przykład w aksjologicznych preferencjach jednostki. W obszarze kształtowania się orientacji życiowych ogromną rolę odgrywa też przestrzeń zapośredniczona, tworzona przez media elektroniczne, określane dziś czwartą władzą. Niekontrolowany przyrost informacji, niemożliwy do ogarnięcia (szum informacyjny), propaganda, reklama, wirtualna rze-

⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe...*, op. cit.; B. Olszak-Krzyżanowska, *Orientacje życiowe młodzieży*, „Edukacja” 1988, nr 2; idem, *Młodzież wobec nowych...*, op. cit.

¹⁰ A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.

czywistość, przestrzeń przepływów¹¹ poza miejscem i czasem, w którym realizuje się codzienne życie człowieka, wpływają na dokonywane wybory w zakresie orientacji życiowych.

Rzeczony rozwój nowoczesnych technologii i paradygmat informacjonizmu implikują tworzenie kultury rzeczywistej wirtualności. Jej treść konstruuje takie procesy jak: dywersyfikacja masowej publiczności nowych mediów, komunikacja za pośrednictwem komputera, tworzenie się sieci społecznych, wspólnot wirtualnych i społeczeństwa interaktywnego oraz powstanie multimedialnego środowiska symbolicznego. W kulturze rzeczywistej wirtualności system komunikacyjny zorganizowany jest wokół elektronicznej integracji wszystkich trybów komunikacyjnych, od typograficznego po multisensoryczny. To właśnie procesy komunikacyjne są tu decydujące. Oparte są one na wytwarzaniu i konsumpcji znaków, nie ma więc rozdziału między rzeczywistością a reprezentacją symboliczną. Multimedia włączają w obręb swojej domeny większość bardzo zróżnicowanych ekspresji kulturowych, bez podziału na lepsze czy gorsze, popularne czy wysokie. Zacierają się więc podział między tym, co jest rozrywką, informacją, edukacją a perswazją. Tworzy to „gigantyczny, ahistoryczny hipertekst”¹². Media konstruuje więc nowe środowisko symboliczne, które wirtualność czyni naszą rzeczywistością. Rzeczywistością, w której kształtują się orientacje życiowe jednostki. Nie bez znaczenia dla ich tworzenia jest zjawisko mieszania się kultur, migracji oraz związanych z tym szans i zagrożeń. Zbliżanie się często przeciwstawnych doktryn politycznych, gospodarczych, religijnych, poprzez dialog władzy i dialog międzykulturowy kreuje nowe warunki konstruowania orientacji życiowych.

Obok tych zewnętrznych zjawisk, w procesie generowania określonych preferencji orientacji życiowych biorą udział także zdarzenia wewnętrzne, takie jak zwiększający i zmieniający się w toku życia zasób wiedzy podmiotu, nabywanie nowych umiejętności, wzrastające

¹¹ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

¹² Ibidem, s. 377.

doświadczenie, rozwój osobowości, a przede wszystkim proces budowania własnej tożsamości w postaci zbioru uświadomionych autocharakterystyk, definicji siebie. Jest to ten szczególny rodzaj samowiedzy jednostki, jej sądów, wyobrażeń, poczucia własnej wartości, kreowany w procesie interakcji społecznych, w dialogu z Innym i z Odmiennością, który kształtuje jej orientacje życiowe.

Gdzieś pomiędzy orientacjotwórczą przestrzenią zewnętrzną i wewnętrzną sytuuje się edukacja, jako złożony układ wielorakich procesów kształcenia i wychowania, w tym także samokształcenia i samowychowania, które w ciągu całego życia człowieka, z różną siłą, oddziałują na jednostkę i kreują jej orientacje życiowe. Ze swej istoty przynależy ona bowiem do wielu światów jednocześnie. Tworzenie orientacji życiowych nie może dziś dokonywać się poza edukacją, w którą człowiek jest uwikłany przez znaczną część swego życia. Przemiany współczesnego świata i rzeczywistości człowieka w społeczeństwie (po)nowoczesnym wydłużają coraz bardziej okres przebywania w formalnych systemach kształcenia i jednocześnie wymuszają całozyciową aktywność samokształceniową podmiotu. To stwarza także szczególny kontekst funkcjonowania edukacji, ale także czyni z niej swoistą przestrzeń tworzenia, ewoluowania, rozwijania się orientacji życiowych jej uczestników. Jakość i treść przygotowania jednostki do życia w społeczeństwie jest dzisiaj inna niż w niedalekiej jeszcze przeszłości.

Z powodu coraz szerszej wirtualizacji społecznego środowiska życia to zadanie staje się dziś bardzo trudnym wyzwaniem. Wydaje się, że istotnym celem działań podejmowanych w procesie kształcenia i wychowania w kulturze rzeczywistej wirtualności powinno być dążenie do umożliwienia jak największej grupie ludzi, uczestnikom tych procesów, stawania się w ich toku *the interacting*, czyli tymi, którzy wchodzi w interakcje z nowymi mediami (świadomie, dysponując określoną wiedzą i umiejętnościami). Realizacja tego celu związana jest z podejmowaniem przez nauczycieli profesjonalnych i nieprofesjonalnych określonych zadań w procesie edukacji, zorientowanych na przekazywanie wiedzy o nowych mediach i kształtowanie umiejętności korzystania z nich, rozwijania kompetencji komunikacyjnych, także w za-

kresie dyskusowania z przekazem i przyjmowania aktywnej, twórczej postawy w procesie kreowania świata życia codziennego. Przygotowanie nauczycieli do realizacji tych zadań wydaje się dziś najpilniejszym, a w Polsce jednocześnie najbardziej zaniedbanym wyzwaniem wobec polityki oświatowej oraz instytucji, w tym także uniwersytetów, przygotowujących nauczycieli. Przygotowanie to dziś rozumiemy szeroko i sytuujemy w paradygmacie edukacji ustawicznej, całożyciowej, której sens potwierdzają także międzynarodowe badania komparatystyczne International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), w toku których stwierdzono między innymi, że doksztalcający się nauczyciele uzyskują lepsze efekty nauczania, przejawiające się w wyższych osiągnięciach szkolnych uczniów z przedmiotów ścisłych¹³. Tymczasem wiele diagnoz kondycji polskiej edukacji skłania raczej do twierdzenia, że większość uczestników procesu kształcenia w naszym kraju, nie wyłączając nauczycieli, jest *the interacted*, czyli jest wciągana w relacje z mediami. Nazbyt często stworzenie uczniom dostępu do Internetu w szkole i zapewnienie im „teoretycznych” lekcji informatyki utożsamiane jest z edukacją medialną. To prowadzi do ignorowania konieczności i potrzeby świadomego, celowego, posiadającego rzeczywiste walory edukacyjne, włączania ucznia w polise-miczny dyskurs kulturowy i twórcze uczestnictwo w sieci interaktywnej komunikacji elektronicznej samodzielnie wybieranych wspólnot¹⁴. Rodzi to określone konsekwencje dla kształtowania się ich orientacji życiowych, przez ograniczenie doświadczeń i podatność na manipulacje ze strony totalizujących narracji.

¹³ Por. M. Váňová, *Pedagogika porównawcza*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.

¹⁴ A. Cudowska, *Edukacja w kulturze rzeczywistej wirtualności*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak (red.), t. 2, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.

1.3. Autorskie ujęcie orientacji życiowych

W kontekście zasygnalizowanych tu czynników wpływających na orientację życiową, niezmiernie trudną kwestią jest wnioskowanie o występowaniu u jednostki określonej orientacji życiowej. Jednym z głównych jej wskaźników jest aktywność werbalna i pozawerbalna człowieka, wyzwalana przez określony sposób wartościowania. Jednostka świadomie lub nieświadomie ocenia, nie tylko motywację, ale także podniety ją wyzwalające, powstałe przy tym napięcie psychoneurwowe, zasób wiedzy na temat określonego działania oraz cele, ku którym zmierza. Takie wartościowanie jest obecne we wszystkich działaniach człowieka. Nie jest ono jednak dostępne bezpośrednio poznaniu, w toku badań empirycznych gromadzimy bowiem dane dotyczące jedynie deklaracji preferencji w zakresie orientacji życiowych jednostek. Zawsze pozostaje więc margines niewiedzy i niepewności co do tego, na ile są one zgodne z prawdą. Określona orientacja życiowa, poczucie sensu własnego istnienia i kierunku, w jakim ono ma zmierzać nie jest zresztą ustalone raz na zawsze, człowiek nieustannie go poszukuje. Orientacje życiowe jako kategoria empiryczna są więc zmienne, subiektywne, trudne do jednoznacznego określenia i poznania, gdyż właściwie znajdują się w procesie ciągłego tworzenia.

Analiza porównawcza wielu różnych ujęć orientacji życiowych doprowadziła do wypracowania autorskiego określenia orientacji życiowych, jako względnie stałego i spójnego wewnątrznie zespołu przekonań jednostki na temat jej potrzeb, dążeń i celów życiowych. Jej podstawą są nastawienia oceniająco-wartościujące dokonywane przez świadomy podmiot w oparciu o posiadaną wiedzę o przedmiocie wartościowania. To ujęcie kategorii orientacji życiowych stało się podstawą utworzenia typologii orientacji, w której wyróżniłam siedem typów ustosunkowań wobec siebie i świata: orientację rodzinną, personalistyczną, hedonistyczną, przywódczą, zawodową zorientowaną na pracę i zawodową zorientowaną na karierę, społeczną i obserwacyjną¹⁵.

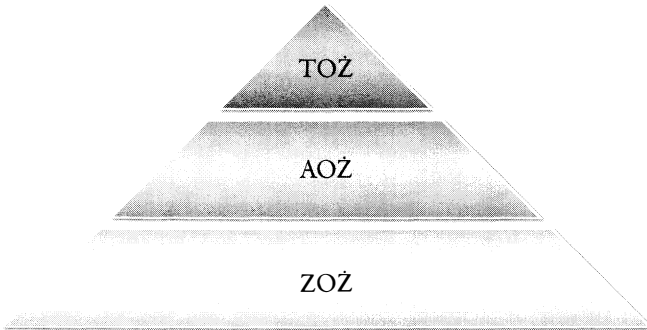
¹⁵ A. Cudowska, *Orientacje życiowe...*, op. cit.

Kolejne lata pracy, analiz teoretycznych i empirycznych zaowocowały rozwinięciem problematyki orientacji życiowych jednostki w kontekście zmieniającej się dynamicznie przestrzeni życia współczesnego człowieka. Wzbogaciłam samo pojęcie orientacji, a w szczególności poszerzyłam je o hermeneutyczno-fenomenologiczne rozumienie tej kategorii analitycznej. Wyeksponowałam kształtowanie się nowych obszarów zakorzenienia człowieka w świecie ponowoczesnym, w nowym typie społeczeństwa, które określane jest przez różne kategorie, jako społeczeństwo medialne, konsumpcyjne, ryzyka, sieci. Każde z tych określeń akcentuje inne aspekty funkcjonowania jednostki, wiążące się ze swoistymi szansami i zagrożeniami rozwoju podmiotu. Sformułowałam koncepcję Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ), oraz skonstruowałam narzędzie do ich pomiaru – Skalę Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych¹⁶. Przeprowadziłam też badania pilotażowe, a później badania właściwe, pierwsze w latach 2002–2003, w toku których Skala okazała się narzędziem wiarygodnym i trafnym, co oznacza, że to narzędzie badawcze rzeczywiście mierzy to co ma mierzyć i adekwatnie odzwierciedla znaczenie pojęcia twórczych orientacji życiowych. W kolejnych latach prowadziłam szeroko zakrojone badania nad preferencjami w zakresie twórczych orientacji życiowych w dwóch grupach młodzieży: szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia (z przewagą uczniów liceów ogólnokształcących i profilowanych) oraz studentów białostockich uczelni wyższych, a także nauczycieli różnych typów szkół na Podlasiu (z przewagą nauczycieli pracujących w Białymstoku). W toku tych wieloletnich pomiarów preferencji w zakresie twórczych orientacji życiowych potwierdziłam również rzetelność autorskiego narzędzia badawczego. Posiada ono taką właściwość, że przy każdym powtórzeniu obserwacji badanego zjawiska uzyskiwałam taki sam wynik, potwierdzający rozkład preferencji dla twórczych orientacji życiowych. Niezależnie od czasu, miejsca i specyfiki badanej próby powtarzał się taki sam rozkład badanej zmiennej: najwięcej wskazań dla zachowawczych orientacji życiowych (na piramidzie jako ZOŻ), najmniej dla twórczych

¹⁶ Idem, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, op. cit.

orientacji (na piramidzie jako TOŻ), a pomiędzy tymi grupami sytuowały się osoby niezdecydowane, które określiłam jako preferujące ambiwalentną orientację życiową na kontynuum twórcze *versus* zachowawcze (na piramidzie jako AOŻ).

RYSUNEK 1. Relacje proporcjonalne preferencji w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze w badanej próbie



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Preferencje dla twórczych orientacji życiowych okazały się najrzadsze w analizowanej dymensji. Proces dochodzenia do takiego wniosku, charakterystykę prowadzonych badań i analiz empirycznych przedstawiam w kolejnych rozdziałach książki.

1.3.1. Podstawowe założenia koncepcji TOŻ

Koncepcję twórczych orientacji życiowych wyprowadzam z filozoficznych i psychologicznych koncepcji procesu twórczego oraz ze sformułowanej wcześniej koncepcji orientacji życiowych jednostki w wymiarze aksjologicznym¹⁷. Podstawową kategorią jest więc tutaj twórczość, jako proces, zjawisko i wartość. Wiąże się z tym zagadnienia postaw i twórczych zachowań oraz rola motywacji poznawczej w ich generowaniu. Ważną kwestią są bariery hamujące rozwój twórczych orientacji życiowych oraz czynniki, które go stymulują. Przyjęłam także założenie o przydatności integracyjnego oraz interak-

¹⁷ A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych...*, op. cit.

cyjnego ujęcia procesu twórczego¹⁸ dla wyjaśnienia i opisu kategorii twórczych orientacji życiowych w wymiarze empirycznym. „Partnerami” interakcji są tutaj: cel, czyli to, co człowiek pragnie osiągnąć nowego i wartościowego oraz struktury próbne, czyli pomysły i wszelkie produkty wytworzone w odpowiedzi na wymagania celu. To ujęcie, w moim przekonaniu, współbrzmi z kategorią orientacji życiowych, traktowaną jako swoista struktura, na którą składają się poglądy, postawy, preferowane wartości, aspiracje jednostki i wzajemne zależności między tymi elementami. Wielu inspiracji w obszarze tej problematyki dostarcza jej odczytanie w perspektywie antropologii filozoficznej Michała Bachtina, gdzie człowiek twórczo postrzegający siebie i swój świat funkcjonuje w otwartej, „polifonicznej” przestrzeni pogranicza. Dąży do rozumienia innej kultury przez etyczną postawę „nie-współobecności” i realizuje siebie w dialogicznym współbyciu z Innymi, w ciągłym procesie stawania się, w niedokończeniu, poszukiwaniu siebie z przyszłości.

Koncepcję twórczych orientacji życiowych konstruuje w układzie trzech płaszczyzn odniesienia. W płaszczyźnie ontologicznej wpisuje się ona w pewną wizję człowieka współczesnego, którą odczytuję jako ideę „człowieka poszukującego” (*homo explorans*)¹⁹. Akcentuje ona aktywną, podmiotową rolę jednostki i świadome podejmowanie decyzji oraz odpowiedzialność za nie. Wydaje się przekroczeniem Baumanowskiej metafory człowieka, jako tego, który „jest w drodze”²⁰. Oznacza uświadomienie sobie wielu możliwych obszarów aktywności twórczej jednostki. To „poszukiwanie” może być skierowane na zewnątrz jak i do wewnątrz.

Przyjęcie jakiejś jednej, swoistej cechy ludzkiej istoty za determinant określający wizję człowieka najbardziej uprawnioną dla danej artykulacji kondycji ludzkiej, posiada w literaturze przedmiotu znaczą-

¹⁸ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.

¹⁹ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, op. cit.

²⁰ Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa i J. Giebułtowski, red. nauk. M. Kempny, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998.

czą reprezentację. Znane są koncepcje opisujące człowieka jako *homo faber*, *homo aestheticus*, *oeconomicus*, *homo ludens*, *homo creator*²¹, czy *homo construens*²². Niezależnie od tego, jaki atrybut człowieczeństwa wyznaczy kategorię opisu osoby ludzkiej, to w każdym z tych wymiarów jest jakaś prawda o człowieku współczesnym, a istotnym jej elementem pozostaje fakt, że w każdym z tych aspektów człowiek jest „istotą poszukującą”. Traktuję więc tę kategorię jako dopełnienie, poszerzenie zakresu, znaczenia i logiki bycia człowieka w świecie. Można ją też zapewne sytuować w niektórych obszarach transgresyjnej koncepcji człowieka i kultury Józefa Kozielskiego²³. Takiej logice bycia człowieka w świecie bliski jest Frommowski paradygmat twórczości jako „widzenie i doświadczanie”, „bycie świadomym tego, czego ktoś inny jest świadom”²⁴. Warunkami zaistnienia postawy twórczej są w tym ujęciu: ciekawość, koncentracja, zaangażowanie, doświadczanie „ja”, akceptowanie konfliktów i przeciwieństw, wiara w rzeczywistość własnego doświadczenia.

Dla ontologicznego sensu rozważanej koncepcji istotna jest zmiana, jaka dokonała się w filozoficznym myśleniu drugiej połowy XX wieku. Człowiek jako podmiot sam dla siebie stał się obiektem refleksji²⁵. Człowiek postrzega siebie z poziomu epistemicznego, czyli takiego, w którym jego aktywność ukierunkowana jest na otaczającą rzeczywistość. Człowiek postrzega więc siebie myślącego, poznającego i przekształcającego rzeczywistość, doświadcza swojej ontycznej aktywności²⁶. Tylko na tym poziomie możliwe wydaje się generowanie

²¹ B. Suchodolski, *Kształt...*, op. cit.

²² T. Borowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa 1998.

²³ J. Kozielski, *Koncepcja transgresyjna...*, op. cit.; idem, *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997; idem, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

²⁴ E. Fromm, *The Creative Attitude*, [w:] *Creativity and Its Cultivation*, red. H. H. Anderson, Harper and Row, New York 1959.

²⁵ L. Ostasz, *Byt ludzki. Antropologia filozoficzna*, Wydawnictwo Tasso, Kraków 1994.

²⁶ *Drogi współczesnej filozofii*, wybrał i wstępem opatrzył M. J. Siemek, przeł. S. Cichowicz, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1978.

i rozwijanie twórczych orientacji życiowych, gdyż tu człowiek zdobywa świadomość swojej kreacyjnej roli, a ta umożliwia mu „umyślną twórczość”²⁷. To epistemologiczne myślenie pozwala rozszerzyć nasze postrzeganie rzeczy, zjawisk i procesów na czas przeszły (perspektywę historyczną), teraźniejszy i przyszły. W kategorii „umyślnej twórczości” zaakcentowany jest niezwykle ważny aspekt koncepcji twórczych orientacji życiowych, gdyż podstawową rolę w ich kształtowaniu się odgrywa właśnie świadomość, a jeszcze ściślej mówiąc samoświadomość, która umożliwia samostanowienie. Obie te dyspozycje otwierają szansę na zamierzone wzbogacanie siebie, a w konsekwencji twórcze realizowanie i kreowanie własnego, niepowtarzalnego stylu życia.

Psychologiczną płaszczyznę koncepcji twórczych orientacji życiowych opisuje ujęcie twórczości zaproponowane przez psychologów humanistycznych, którzy twórczość wiążą nie tyle z wytworem, ile ze stylem życia. Podobny punkt widzenia spotykamy w rozważaniach Ericha Fromma i jego koncepcji postawy twórczej jako wieloczynnikowego konstrukt²⁸. W tym ujęciu twórczy potencjał jest przypisywany każdej jednostce, ale jego rozwój wymaga sprzyjających warunków, stąd proces samorealizacji jest udziałem niewielu ludzi. Z punktu widzenia koncepcji twórczych orientacji życiowych bardzo istotne jest także opisywanie twórczości w psychologii kultury. Analizuje ona funkcjonowanie twórcy w określonym środowisku, uwzględniając proces tworzenia, osobowość kreatywną i wytwór. Twórczość jest tu indywidualnym wyborem, interpretacją i restrukturyzacją pojmowania świata w taki sposób, że wiąże się to z codziennym doświadczeniem jednostki. Ta opcja poznawcza istotnie współbrzmi z koncepcją twórczych orientacji życiowych jednostki, sytuuje bowiem twórczość w jej codziennym doświadczeniu. Jeżeli twórczość jest stylem życia, cechującym się permanentnym rozwojem osobowości, to tendencje do rozwoju są immanentnym składnikiem natury ludzkiej. Każdy jest więc potencjalnie twórczy, tylko nie w takim samym stopniu i nie w taki

²⁷ M. K. Stasiak, *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2000.

²⁸ E. Fromm, *The creative attitude...*, op. cit.

sam sposób. Niebagatelną rolę spełniają tu warunki, które umożliwiają zaistnienie twórczości, lub utrudniają ten proces. W tym kontekście centralną kategorią procesu twórczego staje się „samorealizacja”, rozumiana jako tendencja do ciągłego rozwoju, której celem jest pełna integracja osobowości, harmonijna koegzystencja wszystkich jej cech, czyli samourzeczywistnienie. Samorealizacji musi jednak towarzyszyć myślenie w kategoriach wspólnego dobra, bowiem dążenie jednostki do urzeczywistnienia jej potencjału rozwojowego nie może wiązać się z krzywdą drugiego człowieka, czyli nie może pozbawiać go takiej samej możliwości. Samorealizacji musi więc towarzyszyć szczególna refleksyjność, którą postrzegam w perspektywie aksjologicznej i antropologicznej, jako cechę osobowościową. Lech Witkowski odnosi ją nie tylko do poszerzania punktów widzenia, ale także do troski o jakość własnych uzasadnień w kontekście ich złożoności i głębokości skojarzeń, wniknięcia w istotę i sens zaistniałych sytuacji²⁹.

Koncepcję twórczych orientacji życiowych³⁰ sytuuję w teorii *everyday creativity*, szczególnie cennej dla pedagogicznego ujęcia problematyki twórczości. W tej przestrzeni umieszczam również swoje rozważania i badania empiryczne dotyczące twórczego funkcjonowania jednostki w środowisku. Wpisują się one także, w moim przekonaniu, w szeroko rozumiany przedmiot zainteresowań pedagogiki twórczości, określony przez Krzysztofa J. Szmida jako poszukiwanie i analiza teoretyczna oraz empiryczna „edukacyjnych uwarunkowań rozwoju kreatywności dzieci, młodzieży i dorosłych”³¹. Znajdują one też swoje uprawomocnienie w treści postulatów i działań praktycznych w tym obszarze, sytuują się bowiem w obszarze pomocy jednostce w tworzeniu, rozumianej jako budzenie oraz wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku. Tworzenie zaś dotyczy tu życia codziennego, rozwiązywania problemów osobistych i społecznych, podejmowania

²⁹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kultury symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 112.

³⁰ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, op. cit.

³¹ K. J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 11.

wyzwań i nowych zadań, realizacji własnego potencjału rozwojowego, stawiania sobie realnych celów i osiągania ich poprzez aktywne, twórcze uczestnictwo w kulturze i w życiu społeczności.

Ruth Richards, jedna z autorek propagujących takie podejście, w treść tych teorii wpisuje zarówno osobowość twórczą, jak i wytwory twórczości, czyli produkty, idee, zachowania, wynikające z codziennej aktywności człowieka we wszystkich sferach jego życia, od pracy zawodowej po czas wolny³². Twórczość codzienna wiąże się z potrzebą rozwoju, przekształcania środowiska, przetrwania w różnych warunkach, z poszukiwaniem sensu życia, z fenomenologicznym przeżywaniem i doświadczaniem codzienności. Wynika ona z realizacji zadań rozwojowych, z rozwiązywania problemów i projektowania własnej przyszłości. W tym sensie jest więc własnością człowieka i jest powszechna, jak powszechne jest uczestnictwo ludzi w kulturze, zróżnicowane jednak co do specyfiki, intensywności, charakteru, rodzaju i znaczenia. Twórczość codzienna wpisana jest w proces samorealizacji jednostki „pomaga osiągnąć dobrostan psychiczny, albowiem służy zdrowiu psychicznemu (*work in the service of health*). Dzięki niej umacniają się siły fizyczne i psychiczne, twórca może stawić czoło przeciwnościom losu i rozwijać stałą tendencję do samorealizacji. Może dzięki temu wnieść określony wkład do tworzącego się świata”³³. Taki właśnie stosunek do życia przejawiający się w twórczych postawach, podejmowaniu nowych zadań, oryginalnym rozwiązywaniu problemów, uznawaniu twórczości za wartość, chęci urzeczywistniania własnego potencjału rozwojowego, gotowości ciągłego uczenia się i doskonalenia w codziennym życiu jest wyrazem twórczych orientacji życiowych.

Wspomniana tu koncepcja Ruth Richards jest jednym z trzech ujęć twórczości egalitarnej, którą w psychologii i pedagogice odróżnia się od twórczości elitarniej, wybitnej. Twórczość powszechna dokonuje się w wymiarze subiektywnym, osobistym i jest wyrazem określonego

³² R. Richards, *Everyday Creativity*, [w:] *Encyclopedia of Creativity*, M. A. Runco, S. R. Pritzker (red.), Academic Press, San Diego 1999.

³³ M. Modrzejewska-Świgulska, *Teorie twórczości codziennej*, [w:] K. J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit., s. 160.

stylu życia. Jednocześnie odnosi się do szerokiego rozumienia kultury, wykraczającego poza jej ujęcie artystyczne³⁴. Ruth Richards interesuje się szczególnie związkami twórczości ze zdrowiem psychicznym. W prowadzonych przez nią, wraz z zespołem, wieloletnich badaniach tego problemu okazało się, że działania twórcze sprzyjają zdrowiu oraz rekonwalescencji po przebytych chorobach³⁵. Twórczością codzienną określane są w tym ujęciu celowe świadome działania na rzecz samorozwoju i poszukiwanie sensu życia. Jej przejawem jest nowość i oryginalność rozwiązań podejmowanych problemów, znaczenie wytworów tych działań dla podmiotu i jego najbliższego otoczenia w codziennym życiu, na przykład w wychowaniu dzieci, w realizacji zadań zawodowych, w sposobie spędzania wolnego czasu, w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Zespół badaczy pod kierunkiem Ruth Richards skonstruował narzędzie służące do identyfikacji i pomiaru poziomu twórczości codziennej Lifetime Creativity Scales (LCS), czyli Skalę Twórczości Życiowej. Obejmuje ona maksymalne poziomy twórczości, którym przypisano oceny od 0 do 5, oraz zasięgi działań twórczych, które także są oceniane w skali od 0 do 5 przez specjalnie przeszkolonych sędziów w drugim etapie badań, na podstawie transkrypcji wywiadów narracyjnych przeprowadzonych w etapie pierwszym. Oceny opierają się na wypowiedziach badanych dotyczących ich życia, więc jak każda tego typu analiza jakościowa jest obciążona subiektywizmem, który z jednej strony jest zaletą takich badań, ale też niesie ze sobą określone trudności w rozpoznaniu faktycznego poziomu twórczości i jej znaczenia w życiu badanych. Wszyscy ich uczestnicy: badani, osoby przeprowadzające wywiady i sędziowie, dokonują swoistych interpretacji materiału empirycznego. Wspominam o tym dlatego, że jako badacz i autor narzędzia służącego rozpoznawaniu

³⁴ A. Kłosowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1964.

³⁵ R. Richards, D. K. Kinney, I. Lunde, M. Benet, A. P. C. Merzel, *Creativity in manic-depressives cyclothymes their normal relatives, ans control subjects*, [w:] *Eminent Creativity, Everyday Creativity and Health*, R. Richards, M. A. Runco (red.), Ablex Publishing Corporation, London 1997, za: M. Świąulska, *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

twórczych orientacji życiowych, nieustannie borykam się z różnego rodzaju problemami przy analizie danych, do czego jeszcze powrócę w dalszej narracji.

Nieco inaczej twórczość egalitarną, powszechną ujmują Marc Runco, nazywa ją twórczością osobistą i podobnie jak Ruth Richards uważa, że wszyscy jesteśmy zdolni do twórczych zachowań i wytwarzania własnych, oryginalnych interpretacji doświadczeń. Tak rozumiany twórczy potencjał jest cechą natury ludzkiej i każdy człowiek musi odkryć swoje własne rozumienie danego bodźca³⁶. Z kolei angielska badaczka Anna Craft twórczość egalitarną określa jako twórczość przez małe „t” i opisuje jako dyspozycję do świadomego planowania życia, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, przybliżających jednostkę do osiągnięcia indywidualnych celów życiowych. Osoby posiadające tę cechę są samosterowne, otwarte poznawczo, chętnie podejmują ryzyko, wyróżniają się eksploracyjnym sposobem bycia nazywanym „Possibility Thinking”, czyli myśleniem w kategoriach możliwości, które prowadzi do odkrywania nowych perspektyw życiowych i wprowadzania innowacji we własnym życiu. Autorka opisuje trzy etapy takiego sposobu życia, w którym dochodzi do realizacji twórczości przez małe „t”, jest to: impuls, generowanie nowych rozwiązań i urzeczywistnianie pomysłów, czyli działanie³⁷. Anna Craft nie konstruuje narzędzia badawczego do empirycznej weryfikacji prezentowanego ujęcia teoretycznego, natomiast znajdujemy tu odniesienie do edukacji, gdyż podkreśla ona, że kształtowanie twórczego sposobu bycia wymaga stymulacji ze strony nauczycieli i rodziców. Powinni oni zachęcać do podejmowania wyzwań, którymi mogą być dywergencyjne zadania edukacyjne.

³⁶ M. A. Runco, *Creativity Giftedness*, [w:] *Conceptions of Giftedness*, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), University Press, Cambridge 2005; idem, *Reasoning and personal creativity*, [w:] *Creativity and Reason in Cognitive Development*, J. C. Kaufman, J. Bear (red.), University Press, Cambridge 2006, za: M. Świągulska, *Twórczość w wymiarze...*, op. cit.

³⁷ A. Craft, *Creativity Across the Primary Curriculum*, Routledge, London and New York 2000, za: M. Świągulska, *Twórczość w wymiarze...*, op. cit.

Wyeksponowanie twórczości codziennej jako jednego z rodzajów kreatywności posiada szczególniey walor w koncepcji TOŻ, przenosi bowiem akcenty w analizie tego zjawiska, ze szczególnych uzdolnień i predyspozycji na samoświadomość jednostki. Domeną takiej twórczości są wszystkie formy i dziedziny ludzkiej aktywności, a nie tylko wybrane obszary kultury. Jest taką formą aktywności, która polega na generowaniu wytworów i zachowań nowych oraz wartościowych dla działającego podmiotu, zakotwiczona jest w świadomości aksjologicznej jednostki. Walor subiektywności nie umniejsza w żaden sposób znaczenia tej formy aktywności dla podmiotu jak i społeczności, w której on aktywnie funkcjonuje pomnażając, poprzez swoją twórczą postawę, jej dobrostan.

Koncepcję twórczych orientacji życiowych sytuują także w płaszczyźnie twórczości rozumianej jako wspomaganie rozwoju człowieka. Takie ujęcie zaproponowali polscy pedagodzy społeczni Kazimierz Kornilowicz i Helena Radlińska w latach trzydziestych XX wieku³⁸. Było to trzydzieści lat przed słynnym już wystąpieniem Paula J. Guilforda, którym zainicjował zainteresowanie psychologów twórczością i na długo przed koncepcjami amerykańskich psychologów humanistycznych, między innymi Carla R. Rogersa, Abrahama H. Masłowa, Roberta J. Mayo i Ericha Fromma, którzy wskazywali potrzebę wspierania rozwoju twórczego potencjału każdego człowieka³⁹. Wspomaganie człowieka w rozwoju, w jego twórczym stawianiu się, zajmujeoczesne miejsce także w autorskiej idei człowieka poszukującego *homo explorans*⁴⁰.

³⁸ K. Kornilowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, O. Czerniawska (red.), Ossolineum, Wrocław 1976; H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

³⁹ K. J. Szmidt, *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

⁴⁰ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych...*, op. cit.

Pojęcie pomocy w tworzeniu wprowadził do polskiej pedagogiki społecznej Kazimierz Kornilowicz w 1930 roku i uznał ją za podstawowe zadanie pracy kulturalno-oświatowej z młodzieżą. Jej istotą jest pomaganie jednostkom i grupom w rozwoju i realizacji ich uzdolnień, współdziałanie w rozwoju twórczości przez przygotowanie twórczych pracowników. Kornilowicz znacznie rozszerzył więc pojęcie pracy kulturalnej, dodając do szerzenia wartości kulturalnych i ułatwiania dostępu do nich pomoc w tworzeniu. W ten sposób jednostka nie jest traktowana tylko jako konsument kulturalnego dorobku, ale także jako potencjalny twórca.

Celem pomocy w tworzeniu jest, w tym ujęciu, kształtowanie twórczej postawy i to nie tylko wobec wartości kultury, ale także wobec życia jako całości. To właśnie czyni koncepcję pomocy w tworzeniu bardzo znaczącą w rozumieniu twórczych orientacji życiowych, które nie są tożsame z postawą twórczą, ale taka postawa odgrywa w nich zasadniczą rolę obok twórczości, jako wartości zakorzenionej w intersubiektywnej przestrzeni aksjologicznej jednostki, w jej antroposferze. Jest to względnie stały, ale też podlegający ewolucji, zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest więc wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego jednostki, jej stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czy wreszcie czynników środowiskowych. Orientacje życiowe są zatem siłą rzeczy zmienne i rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych. Pozostają one swoiste, specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie kreatywnych orientacji. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, tworzą na nowo, ewoluują, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Podstawowym imperatywem ich powstawania jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane.

Pomoc w tworzeniu, w znaczeniu, które nadał temu pojęciu Kornilowicz, ma także wiele wspólnego z koncepcją *everyday creativity* twórczości codziennej Ruth Richards⁴¹ i z twórczością płynną Edwarda Nęcki, która jest zadatkami, możliwością, pewnego rodzaju potencją i koniecznością do zaistnienia innych rodzajów twórczości: skryształizowanej dojrzałej i wybitnej, nie gwarantuje jednak żadnych osiągnięć. Odnacza się ciekawością poznawczą, emocjami filokreatywnymi, potrzebą nowości, otwartością pozwalającą na płynne wytwarzanie pomysłów, a więc pewną swobodą ideacyjną⁴². Pomoc w tworzeniu, jako kierunek pracy kulturalnej, jest adresowana do wszystkich, nie tylko do wybitnie uzdolnionych. Kazimierz Kornilowicz rozszerza bowiem twórczość na działalność gospodarczą i społeczną, nie ogranicza jej do sfery naukowej czy artystycznej, pojmując kulturę szeroko, jako wszystkie przestrzenie i wytwory ludzkich działań. Pomoc w tworzeniu powinna być więc ukierunkowana na zaspokojenie potrzeby ekspresji jednostki, podniesienie jej poczucia wartości oraz „stwierdzenie owoców swego istnienia”⁴³. Jej warunkiem jest połączenie działań rozbudzających aktywność twórczą z jednoczesnym kształtowaniem określonych umiejętności i przewidywaniem różnych obszarów tych działań.

Kazimierz Kornilowicz podkreślał ogromne znaczenie warsztatów działań twórczych, zarówno w twórczości artystycznej, jak i w twórczości społeczno-gospodarczej. Od istnienia takich warsztatów zależniał wszelką działalność wychowawczą w zakresie twórczości. Brak takich warsztatów może bowiem skutecznie uniemożliwić twórcze działanie i rozwój kreatywnego potencjału jednostki. Pisał, że „osobowość twórcza wychowuje się przede wszystkim w warsztacie twórczości”⁴⁴. Nie bez znaczenia jest tu także osoba mistrza-twórcy i bezpośredni kontakt z nim. Mimo upływu wielu lat od sformułowania tej koncepcji nie wydaje się, abyśmy dziś byli nazbyt blisko jej urzeczy-

⁴¹ R. Richards, *Everyday Creativity...*, op. cit.

⁴² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002.

⁴³ K. Kornilowicz, *Pomoc w tworzeniu...*, op. cit.

⁴⁴ Ibidem, s. 139.

wistnienia. Kornilowicz zaplanował organizację całego systemu placówek kultury, określanych przez niego jako ogniska oświatowo-kulturalne. Miałyby one realizować funkcje pracy kulturalnej, wprowadzać w życie ideę kształcenia przez czyn, przez zabawę, metody aktywizujące. Ich pracownicy mieliby być ludźmi czynu twórczego, a więc takimi, którzy rozumieją ideę pomocy w tworzeniu i sami tworzą oraz integrują społeczność wokół pomocy w rozwoju twórczego potencjału jednostki. Druga wojna światowa przerwała jednak wdrażanie tej innowacji, a po wojnie nie została ona podjęta w praktyce, jedynie jej założenia teoretyczne były i są nadal inspiracją nowych koncepcji powstających na gruncie pedagogiki społecznej. Jedną z nich jest teoria pracy kulturalno-oświatowej, która w świetle tego, co dzieje się w przestrzeni edukacyjnej w naszym kraju, nadal pozostaje tylko teorią właśnie. Paradygmat ekonomiczny, którym każde kolejne władze oświatowe uzasadniają zamykanie małych szkół wiejskich, pozbawiając mieszkańców jedynych ośrodków kultury i myśli naukowej, skazując te miejscowości na izolację, a w końcu wyludnienie, wyklucza jakiegokolwiek działania na rzecz realizacji idei Kornilowicza.

1.3.2. Określenie twórczych orientacji życiowych

Orientacje życiowe ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Jest ona zjawiskiem złożonym w płaszczyźnie interpersonalnej jak i intrapersonalnej, w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia. Podstawę jej określenia stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. Jest to więc względnie stały, ale też podlegający ewolucji, zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego jednostki, jej stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czy wreszcie czynników środowiskowych. Orientacje życiowe są więc siłą rzeczy zmienne i rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych. Pozostają one swoiste, specyficzne

dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie kreatywnych orientacji. Zakorzenie są one w subiektywności, która w fenomenologicznej perspektywie poznawczej Edmunda Husserla jest źródłem wszelkiej obiektywizacji⁴⁵. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, tworzą na nowo, ewoluują, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, ewoluowaniem „od” i dążeniem „do”. Podstawowym imperatywem ich powstawania jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są wreszcie aksjologicznie nasyczone i etycznie zaangażowane.

Twórcze orientacje życiowe, sytuowane w nakreślonej tu przestrzeni problemowej będą więc specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je też zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań. W tego typu orientacji ważne jest też wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Wpisana jest w nią także celowa, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności. Ta świadomość i celowość własnych działań jest istotnym imperatywem rozumienia twórczych orientacji życiowych, odróżniającym je od pojmowania twórczości w ogóle, która nie zawsze oznacza świadome tworzenie. Liczne koncepcje twórczości określają twórczym także tego, kto tworzy nie zdając sobie z tego sprawy, na przykład dziecko, dla którego twórczość jest naturalną formą ekspresji, czy też osobę chorą psychicznie⁴⁶. Odmienne jednak rzecz się ma

⁴⁵ E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przeł. D. Gierulanka, wstęp R. Ingarden, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967.

⁴⁶ J. Koziellecki, *Psycho-transgresjonizm...*, op. cit.

w przypadku twórczych orientacji życiowych, są one zawsze konsekwencją świadomego wyboru.

Twórczość codzienna, wpisana w realizowane obowiązki, w planowanie przyszłych działań, w podejmowanie nowych wyzwań jest nie tylko potrzebą, ale wręcz koniecznością w dynamicznie zmieniającym się świecie. Wymagana jest dzisiaj od uczniów, studentów, nauczycieli, pracowników nowoczesnego rynku pracy, od polityków i przedsiębiorców. Od dawna jest obecna w teleologii edukacji, jako ważny cel procesów kształcenia i wychowania. Wiele wskazuje na to, że stała się dzisiaj także wartością, choć z jej realizacją w praktyce edukacyjnej bywa różnie.

Twórcza orientacja życiowa nie musi przejawiać się w moim przekonaniu w formie wytwórczej, to znaczy, że jej miarą nie jest wytwór (nowy i oryginalny), chociaż oczywiście może być on jej istotnym elementem. Przypuszczam, że osoby charakteryzujące się twórczą orientacją życiową są lepiej przygotowane do funkcjonowania w rzeczywistości hipermedialnej, w społeczeństwie otwartym. To, co nowe i nieznanne wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania. Osoby takie charakteryzuje autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych wrażeń i doświadczeń w istotny sposób ukierunkowuje działanie. Niejako z założenia akceptują one zmianę jako coś naturalnego, ponieważ same nieustannie się zmieniają, a próbują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy. Podstawowym atrybutem twórczego typu orientacji życiowej jest także, w moim przekonaniu, poczucie wolności moralnej i autonomia sądów oceniająco-wartościujących jednostki. Silnie rozwinięty system wartości sprzyja nadawaniu znaczenia wartościom ze względu na nie same, a nie dlatego, że wymagają tego jakieś autorytety. Aksjologiczne zaangażowanie jednostki w kreowanie świata życia codziennego wiąże się z refleksyjnością i podmiotowym zakorzenieniem w byciu, a także z odpowiedzialnością za wspólne dobro.

Jedną z podstawowych kategorii w koncepcji twórczych orientacji życiowych staje się aktualizacja własnego potencjału rozwojowego, a także potrzeba kreowania siebie i swego świata. W świetle ustaleń

psychologii humanistycznej, dotyczących osobowości twórczych, uzasadnione wydaje się twierdzenie, iż osoby odznaczające się orientacją kreatywną sprawniej postrzegają rzeczywistość dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, ale i uogólniania czy abstrahowania, umiejętności klasyfikowania, ale także świeżości spojrzenia. Są także zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem. Opisany jest on przez Abrahama H. Maslowa za pośrednictwem zestawu pewnych cech, charakteryzujących osobę zaangażowaną w rozwiązywanie jakichś pasjonujących ją kwestii: a) przeszłość i przyszłość nie istnieje, liczy się tylko teraźniejszość; b) zanika poczucie obowiązku, pojawia się natomiast poczucie dziecięcej niewinności; c) zawęża się świadomość, znika obawa zahamowanie, postawy obronne, pojawia się poczucie siły, akceptacji siebie; d) otwarcie się na procesy pierwotne; e) ujawnia się ekspresywność i spontaniczność⁴⁷. Oczywiście przydatność tych cech do wyjaśniania kategorii orientacji kreatywnych jest w znacznym stopniu ograniczona, ale niewykluczone, że okresowe zaistnienie przynajmniej kilku z nich jest istotne dla twórczego stosunku jednostki do życia. Nie dotyczą one zapewne wszystkich sytuacji życiowych, a ich nasilenie także jest różne i uwarunkowane wieloma czynnikami.

Zaprezentowane tu rozumienie kategorii twórczych orientacji życiowych nie odnosi się więc do jakiegoś szczególnego rodzaju twórczości, związanego z działalnością profesjonalną, ale do tak zwanej „twórczości pierwotnej” człowieka⁴⁸ i do koncepcji twórczości codziennej Ruth Richards⁴⁹. Wpisanie potrzeby samorealizacji w autorską koncepcję wydaje się uzasadnione również wobec wyrażonego przez Carla R. Rogersa przekonania, że jest ona czymś więcej niż tylko jedną z potrzeb ludzkich, staje się wręcz atrybutem materii⁵⁰. Jest więc

⁴⁷ A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, red. nauk. T. Rzepa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ R. Richards, *Everyday Creativity...*, op. cit.

⁵⁰ C. R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta: grupy spotkaniowe*, przeł. A. Dodziuk, E. Knoll, Thesaurus-Press: Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991.

tym samym osadzona nie tylko w naturze człowieka, ale także w naturze wszechświata, a to z kolei czyni nie tylko możliwym, ale i koniecznym odwołanie się do niej w procesie wychowania. Strukturalizacja jako właściwość materii u człowieka przybiera formę dążenia do rozwoju, doskonalenia się, stawania się coraz pełniej funkcjonującą osobą. Jednym zaś z istotnych warunków tendencji do aktualizacji twórczego potencjału jednostki jest rozbudowana sfera ego, pozostawiająca w osobowości człowieka niewiele miejsca nieświadomości. Warunkiem osiągnięcia takiego stanu rzeczy jest żywość i świeżość percepcji, otwarcie się na doświadczenia, tolerancja na niejednoznaczność oraz minimalizacja mechanizmów obronnych, a także umiejętność bawienia się pomysłami⁵¹. Zdaniem Edgara Morina przyczyna osiągnięcia człowieka mieści się we wzajemnej wymianie i porozumieniu między logiką a uczuciem, tym, co spekulatywne i tym, co egzystencjalne⁵².

1.3.3. Kształtowanie się twórczej orientacji

Urzeczywistnianie twórczej orientacji życiowej staje się możliwe, gdy jednostka podda się imperatywowi działania i ujawni się tak zwany „fenomen wolności”⁵³. Pojmowany jest on jako wyzwolenie od dotychczasowych ograniczeń i wolność do stworzenia czegoś nowego. Aby mogła się ona zrealizować trzeba dostrzec rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, gdzie zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. W Heglowskiej tradycji tego nurtu uznaje się, że wiedza pojawia się w świadomości i posiada swoje wewnętrzne uzasadnienie. Konstruuje ją fenomeny, czyli to, co jest „wyniesione na światło”, „umieszczone w jasności”, „objawiające się”. Poznanie wymaga więc sięgnięcia do tego wewnętrznego doświadczenia, ale jedno-

⁵¹ Por. np. E. Fromm, *The creative attitude...*, op. cit.; C. R. Rogers, *Towards a Theory of Creativity*, [w:] *Creativity and its Cultivation*, H. H. Anderson (red.), Harper and Row, New York 1959; A. H. Maslow, *Creativity in self-actualizing people*, [w:] *Creativity and its Cultivation*, op. cit.

⁵² E. Morin, *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*, przeł. R. Zimmand, przedmowa B. Suchodolski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.

⁵³ W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983.

cześniej porzucenia wstępnych założeń, które Edmund Husserl nazywa „epoché”⁵⁴. Uznaje się tutaj zasadniczą wartość powrotu do Ja, by odkryć naturę oraz istotę rzeczy samych w sobie. Świadomość, stanowiąca istotny składnik w interpretowaniu kategorii twórczych orientacji życiowych, jest w tradycji fenomenologicznej początkiem zdobywania wiedzy, odkrywania jej esencji. Zdaniem Husserla to właśnie ten sens jest najważniejszy. Fenomenologiczne ujęcie poznania siebie i świata podkreśla znaczenie intencjonalności, która jest przecież tak ważna w odczytaniu istoty kreatywnych orientacji życiowych. Akt intencjonalny jest postrzeganiem czegoś, na przykład jakiejś rzeczy. To „ukierunkowanie” na obiekt, niekoniecznie rzeczywisty, wydaje się być istotną przesłanką fenomenologicznego oglądu świata. Akt intencjonalny w tej perspektywie filozoficznej składa się z „noematu” i „noezy”. Ten pierwszy jest fenomenem, a nie rzeczywistym obiektem, zmienia się w naszej percepcji zależnie od tego: kiedy go spostrzegamy, pod jakim kątem, na tle jakich przeżyć, chęci, potrzeb. Każdemu „noematowi” odpowiada jakaś „noeza”, czyli „samouzasadnienie”, „doskonała rzeczywistość”⁵⁵. Postrzeganie „noematyczne” oznacza odkrywanie i objaśnianie, rozwijanie się i stawanie się czymś odrębnym, a więc jest to twórcze przetwarzanie fenomenów, czyli aktualnych prezentacji w świadomości. Natomiast wyjaśnianie „noetyczne” koncentruje się na samych procesach intencjonalnych. Dochodzi w nich do zaistnienia wzajemnych relacji „noematu” i „noezy” oraz wyprowadzenie z nich sensu. „Noematyczny” wymiar przeżycia w koncepcji nazywa się „teksturalnym”, a „noetyczny” – „strukturalnym”. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że oba te aspekty przeżycia osobistego doświadczenia są podstawowe dla jego twórczych transformacji. Ten fenomenologiczny ogląd relacji człowieka ze światem, ze sobą i z Innym istotnie konstruuje treść odczytań orientacji twórczych.

Zdolność widzenia inaczej, wskazywana w fenomenologicznym oglądzie, należy do istoty twórczego podmiotu. Człowiek kreuje swo-

⁵⁴ E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii...*, op. cit.

⁵⁵ Idem, *Medytacje kartezjańskie*, z dodaniem uwag krytycznych R. Ingardena, przeł. A. Wajs, wstęp A. Póltawski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.

je życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie podejmuje wyzwania i poddaje się konieczności działania. Staje więc na drodze osiągnięcia osobistej wolności poprzez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać. Dochodzi, co prawda, do afirmacji aktualnego stanu rzeczy, odmawia się mu jednak ostatecznej akceptacji. Im głębsze jest rozumienie tego, co postrzegamy, tym bardziej staje się ono indywidualne, swoiste, jednostkowe. Wierność sobie, akcentowana w fenomenologicznym ujęciu bycia i stawania się człowieka, pozostaje więc także ważną kwestią w realizowaniu twórczych orientacji życiowych. Jest ona jednocześnie istotnym czynnikiem oryginalności myślenia i działania we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności. Odchodzenie od siebie oznacza odcinanie się od własnego źródłowego Ja i najczęściej przyznanie koncesji na rzecz innych „źródeł”. W fenomenologicznym myśleniu oznaczałoby też odejście od prawdy i wiedzy. W procesie kształtowania się orientacji życiowej może to mieć niekorzystne konsekwencje w postaci realizowania cudzego modelu, sposobu na życie, przyjmowanie obcych standardów, celów i aspiracji, co nierzadko kończy się frustracją, niespełnieniem i zahamowaniem rozwoju⁵⁶.



⁵⁶ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych...*, op. cit.

ROZDZIAŁ 2.

Twórcze orientacje w perspektywie dialogicznej

2.1. Metafizyka orientacji

Metafizyka fundamentu rozwijała się w perspektywie bytu i niebytu, a po jej zmianie w metafizykę poszukiwania orientacji, filozofia dialogu stała się jej najmocniejszym wyrazem. Doszło do przekształcenia filozofii z poszukiwania prawdy w poszukiwanie orientacji, jak pisze Marek Szulakiewicz¹. „Pozbawiony filozoficznej metafizyki człowiek nie może bowiem zaprzestać poszukiwań i toczenia wizji rzeczywistości, w której zjawiska fizyczne, biologiczne, psychiczne, wreszcie społeczne i kulturowe mogłyby znaleźć zrozumienie”². Jest to stwierdzenie o znaczeniu podstawowym, wręcz konstytutywnym, dla idei *homo explorens*, koncepcji współczesnego człowieka, który nieustannie poszukuje siebie, zrozumienia i sensu w świecie niepewności, symulaków, iluzji stabilności i bezpieczeństwa, nieprzewidywalnym, o którym futurolog amerykański Paul Saffo powiedział, że wszystko się w nim zmienia, a najgorsze jest to, że zmienia się w tym samym

¹ M. Szulakiewicz, *Dialog jako podstawa metafizyki. Od metafizyki fundamentu do metafizyki orientacji*, [w:] *Filozofia dialogu*, t. 1, J. Baniak (red.), Wydział Teologiczny UAM, Poznań 2003.

² Ibidem, s. 16.

czasie i te zmiany nakładają się na siebie, więc nie można przewidzieć ich konsekwencji³.

Punktem wyjścia dla budowania obrazu świata i poszukiwania kierunku działania jest w tym ujęciu filozoficznym codzienność, praktyka życia człowieka. Czasowość człowieka, konkretność zdarzeń, zjawiska zwyczajne stanowią podstawę budowania nowej filozofii, w której poszukiwanie prawdy przeradza się w poszukiwanie orientacji. Dokonuje się więc tu przejście od abstrakcyjnego świata teoretycznego do żywego świata odpowiedzialności⁴, od teorii poznania przez antropologię filozoficzną do filozofii dialogu, która za swój fundament przyjęła etykę i w codzienności każe poszukiwać orientacji⁵. Wymaga to stałej otwartości na rzeczywistość, która objawia się nam w postaci Innego⁶. Dialog jest podstawową relacją z Innym, jest więc konstytutywnym elementem spotkania. Innego traktuję tu jako wielowymiarowe spektrum znaczeń, współtworzone przez odmienność osobową. Kategoria Innego jako każdego kto nie jest mną, czyli nie Ja, wyraża sens relacji dialogicznej i osobowej. Jej treść oddaje różnicę i nie-tożsamość osób, ale też podkreśla podobieństwo, współuczestniczenie w pewnym doświadczeniu, współtworzeniu świata. Inny i Ja, jako także Inny dla Drugiego tworzymy związek dialogiczny, wchodzimy w relacje, kreujemy przestrzeń doświadczenia, wspólnotę przeżyć

³ J. O. Green, *Nowa era komunikacji*, przeł. P. Głowacki, przedmowa P. A. Gilster, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.

⁴ M. Szulakiewicz, *Dialog jako podstawa...*, op. cit.

⁵ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007

⁶ M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983; W. Bibler, *Myslenie jako dialog*, przeł. i wstęp J. Dobieszewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992; M. Buber, *O Ja i Ty*, [w:] *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 1991; M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, wybór, przeł. i wstęp J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992; H. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993; E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, PWN, Warszawa 2002; J. Tischner, *Myslenie według wartości*, op. cit.; idem, *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000.

i działań. Prawda nie może być już zredukowana do sądów logicznych, ale staje się pewnym sposobem bycia człowieka wobec świata, polega na możliwości działania, zaangażowania i podjęcia odpowiedzialności za wspólne dobro. Kategorie te konstruują narrację twórczych orientacji życiowych, jako jednego z możliwych sposobów realizowania się idei *homo explorens* w codzienności. W tym ujęciu prawda musi zaistnieć w przestrzeni spotkania, w relacji międzyludzkiej.

2.2. Aksjologiczny sens twórczych orientacji w przestrzeni spotkania

Spotkanie jest warunkiem wejścia człowieka w świat wartości. Dokonuje się w nim odkrycie aksjologicznego sensu świata, wartości w świecie i rozpoznanie siebie jako wartości. Spotkanie jest zatem jedyną przestrzenią doświadczenia dobra i zła, wolności i tragiczności, których źródłem jest drugi człowiek⁷. Jest też czymś więcej niż tylko zobaczeniem, usłyszeniem Innego i podaniem mu ręki. Zdaniem Józefa Tischnera „Spotkać to osiągnąć bezpośrednią naoczność tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego”⁸. Takie prawdziwe spotkanie zdarza się niezwykle rzadko, „W życiu takie spotkanie wydarza się raz, a być może nie wydarzy się nigdy. Dlatego tragizm człowieka polega na tym, że może on przeżyć życie i nigdy nie doświadczyć tego, czym jest autentyczne spotkanie”⁹. Zdaniem Tadeusza Gadacza nie można określić jednoznacznych okoliczności warunkujących spotkanie, ponieważ jest ono wydarzeniem¹⁰.

Etyczny¹¹ punkt wyjścia w dialogu z Innym, jako podstawowy i pierwszy w filozofii dialogu, sytuuje Innego poza horyzontem po-

⁷ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, op. cit., s. 121–122.

⁸ J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.

⁹ T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 112–113.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Etyka od gr. *ethikós*, czyli moralność – system wartości i norm postępowania, obowiązujący w danej zbiorowości lub w danej epoce, a także nauka o moralności, zaj-

znawczym ego, a każdy ruch wobec niego jest znaczący. Nieobojętność ma już charakter odpowiedzialności i oznacza nieodzowność pozycji dialogowej w relacji z Innym, a także orientację na sprawiedliwość i odpowiedzialność. Widoczne jest to szczególnie w filozofii Emanuela Lévinasa, który etyczność stawia przed ontologią „poziom etyki jest wcześniejszy niż poziom ontologii”¹². Samo poznanie filozof ten określa przez zrozumienie i wiąże ze sprawiedliwością, czyli z porządkiem moralnym. W tym ujęciu nie jest możliwa wiedza całościowa, każda ma bowiem siłą rzeczy charakter redukcyjny. Byty są od siebie odseparowane i nie dają się sprowadzić do jednej płaszczyzny, dlatego Inność nigdy się nie prezentuje. Jeśli się objawia, to jedynie jako pochodna, ślad pod postacią twarzy, mowy, relacji, a nie jako esencja. Wiedza tak jak mowa ma swój relacyjny charakter, dlatego potrzebna jest taka wiedza, w której perspektywa Ja nie może przeważać. Relacją, która łączy Ja z Innym nie jest rozum czy interes, ale źródłowa odpowiedzialność, którą Ja odkrywa jako sferę wolności. „Między mną a Innym ziele różnica, której nie może pokonać żadna jedność percepcji. Moja odpowiedzialność za Innego jest właśnie nie-obojętnością tej różnicy: bliskością Innego”¹³.

Emanuel Lévinas wskazuje na odpowiedzialność jako zasadniczą więź z Innym. Pierwotnym stanem między Ja i Innym jest separacja, nie ma bowiem wspólnoty świadomości. Konieczna jest więc odpowiedzialność nie tylko za własną wolność, ale także za wolność Innego. Jednocześnie jednak, przekonanie jakie żywi Ja o słuszności postępowania, nie powstrzyma poczucia krzywdy, jakie może żywić Inny. Świadomości wytworzone na gruncie różnych kultur posługują się

mująca się ustalaniem obowiązujących norm postępowania oraz opisem i wyjaśnianiem rzeczywiście występujących moralności (*Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd, Warszawa 1998, s. 241). Przedmiotem etyki jest teoria dobra, dzieli się na aksjologię, czyli teorię wartości i deontologię, czyli naukę o powinnościach (W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 74).

¹² E. Lévinas, *Całość i nieskończoność...*, op. cit., s. 237.

¹³ Idem, *Bóg i filozofia*, [w:] idem, *O Bogu, który nawiedza myśl*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994, s. 134.

różnymi metafizykami uzasadnień, co nie gwarantuje nawet wspólnej płaszczyzny dyskursu. Kultura, która czyni nas członkami określonej społeczności, jest bowiem nieodłącznym składnikiem podmiotowości. Dążenie do zachowania transcendencji Innego jest konieczne dla zapewnienia rozwoju Jego podmiotowości. Transcendencję rozumiem za Lévinasem, jako ideę przekraczającą myśl, która o niej myśli¹⁴. Nie konotuje ona z konieczności religii, ale jest właściwym wymiarem relacji jednostki i stanowi o możliwości wydarzenia się spotkania. Niszczenie możliwej transcendencji wiąże się z wykluczeniem wydarzenia się dobra w bycie¹⁵.

Niepowtarzalność Ja tkwi w odpowiedzialności za drugiego człowieka, która jest możliwa dzięki wolności. Wolność jednostki jest warunkiem respektowania prawa Innego do wolności. Wolność jest możliwością podejmowania decyzji i związanych z tym wyborów, jest uprawnieniem do mówienia i działania. Jest też czymś innym niż spontaniczność związana z koniecznością zabezpieczenia swoich podstawowych potrzeb. Wolność nie może urzeczywistniać się poza instytucjami społecznymi i politycznymi, wywodzi się ona bowiem z porządku etycznego. Aby budować wolność trzeba wejść w relację z Innym, nawiązać z nim dialog. Ja jest bowiem wolne tylko wtedy, gdy Inny pozwala na to. Bez szacunku wobec Innego nie ma wolności. Szacunek ten i uznanie prawa Innego do godności jest podstawą moralności rozumianej jako dobro wspólne. Przy czym dobrostan i wolność Innego jest warunkiem mojego dobra i mojej wolności. Bez zrozumienia tych prostych prawd nie można dziś budować edukacji w jej różnych wymiarach i formach, nie można urzeczywistnić dialogu i stworzyć możliwości wydarzenia się spotkania.

Dopiero spotkanie bowiem daje możliwość ustalenia co jest dobre i dla kogo, w określonym czasie i miejscu. Wezwanie do czynienia dobra jest więc uniwersalne, ale odpowiedzialność za nie jest indywidualna i zawsze wiąże się z postawą odpowiedzialności za i wobec Innego. Ta odpowiedzialność powinna poprzedzać wolność i być określona,

¹⁴ Idem, *Całość i nieskończoność...*, op. cit., s. 8–10, 80–82.

¹⁵ Ibidem.

czy nawet kontrolowana przez sprawiedliwość. Odpowiedzialność dotyczy także tego, co Inny czyni wobec Innego, czyli wobec Trzeciego. „Każdy z ludzi odpowiada za winy drugiego. Odpowiadamy nawet za sprawiedliwego, każdemu zagraża zepsucie”¹⁶. Sprawiedliwość wymaga bowiem ponoszenia odpowiedzialności poza granicą wyznaczoną przez obiektywne prawo, to nie ktoś Inny jest odpowiedzialny za świat tylko Ja. Od mojej postawy dawania pierwszeństwa Innemu przed Ja, otwarcia na Innego, na życie społeczne, zależy relacja dialogiczna.

Podmiot jest w tym ujęciu odpowiedzialny za możliwość wydarzenia się spotkania, za współtworzenie sprawiedliwego społeczeństwa, warunków współżycia i dialogu. Do tego potrzebna jest świadomość, wiedza i sprawiedliwość. Taką wiedzę, umożliwiającą wypełnianie obowiązków, podejmowanie działań, sądzenie, formułowanie opinii, powinniśmy zdobywać w procesie edukacji. „Dzięki temu, że drugi jest także tym trzecim – w stosunku do innego, który jest także jego bliźnim (w społeczeństwie nigdy nie jest się we dwóch, tylko przynajmniej we trzech), dzięki temu, że «ja» znajduje się przed bliźnim i tym trzecim, muszę porównywać, muszę ważyć i oceniać. Muszę myśleć. Konieczne jest przeto, bym stał się świadomy”¹⁷.

Ta świadomość swojej postawy w świecie, nacechowanej poczuciem wolności i sprawstwa, odpowiedzialnością, nie tylko za siebie, ale też za Innego, określa, w moim przekonaniu, swoistą refleksyjność jednostki, którą wpisuję w przestrzeń znaczeń twórczych orientacji życiowych. Przy czym na refleksyjność można tu spojrzeć nie tylko z perspektywy aksjologicznej, ale także antropologicznej, traktując ją jako cechę osobowościową. Lech Witkowski, pisząc o wyzwaniach autorytetu we współczesnym świecie odnosi refleksyjność nie tylko do poszerzania punktów widzenia, ale także „(...) troski o jakość własnych uzasadnień w kontekście ich złożoności i głębokości skojarzeń, wnik-

¹⁶ Idem, *Religia dorosłych*, [w:] idem, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przeł. A. Kuryś, J. Migasiński, Wydawnictwo Atext, Gdynia 1991, s. 22.

¹⁷ Idem, *Bóg, śmierć i czas*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 220–221.

nięcia w samą sytuację, poza jej łatwo dostępne przejawy¹⁸. Odróżnia przy tym refleksyjność funkcjonalną, prostą, która może przyrastać niemal automatycznie, chociażby przez „podłączenie się” do sieci informacji w Internecie, oraz refleksyjność strukturalną, bardziej złożoną, dużo trudniejszą, „(...) głębiej działającą i wyznaczoną przez wysoki poziom jakości operacji myślowych (kompetencji poznawczych i moralnych), w której skład muszą wchodzić efekty zaawansowania rozwojowego jednostki i zapotrzebowania na takie w jej otoczeniu społecznym¹⁹. Wiąże ją z autonomią strukturalną, późną i trudno osiąganą jako poziom zaawansowania rozwojowego w modelu Kohlberga²⁰. To wskazuje na jeszcze jedną ważną inspirację przy konstruowaniu koncepcji twórczych orientacji życiowych, jaką stanowi teoria emancypacji.

2.3. Twórcze orientacje w świecie życia codziennego

Nowa metafizyka orientacji, która poszukuje prawdy i sensu w żywym świecie odpowiedzialności, w dialogicznej relacji człowieka ze światem, przyjmując za swój fundament etykę, zwraca się w kierunku świata życia człowieka i kontekstu jego istnienia. Proces świadomego uwalniania się od ograniczeń, budowanie podmiotowego świata przez intersubiektywnie konstruowaną strukturę znaczeń ludzkiego myślenia i działania²¹ wpisuje się nieuchronnie w narrację twórczych orientacji życiowych, która jest jednocześnie próbą realizowania idei *homo explorans*. Świat życia jest kategorią, która może być opisywana jako tło lub teren aktywności człowieka, który gromadzi doświadczenia minionych pokoleń, jako układ elementów. Tworzy się poprzez inter-

¹⁸ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kultury symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 112.

¹⁹ Ibidem, s. 112.

²⁰ Ibidem.

²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.

subiektywną wiedzę podzielaną przez jego członków, którzy interpretują sytuacje i realizują określone plany działania. Urzeczywistniają się w nim także określone orientacje życiowe jednostek. Poszerzanie świata życia dokonuje się poprzez zaangażowanie i aktywność podmiotu, zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, podejmowanie trudu zrozumienia rzeczywistości oraz interpretacji zdarzeń, przez zdobywanie nowych doświadczeń.

Świat życia jest też narażony na różne praktyki kolonizacyjne i przemoc strukturalną, na przykład poprzez wpływ i agresywne działanie mechanizmów rynkowych czy administracyjnych, a nawet szerzej – instytucjonalnych, jak moglibyśmy skonstatować za Ulrichem Beckiem²². Jednym z podstawowych wymiarów przemian świata życia współczesnego człowieka wydaje się bowiem indywidualizacja, która determinuje zależność od rynku, od instytucji i skazuje ludzi na zewnętrzną standaryzację. Biografie jednostek są coraz bardziej instytucjonalnie napiętnowane i to od wczesnych lat życia, najpierw poprzez odpowiednie regulacje w systemie edukacji, a później przez system pracy zawodowej i ubezpieczeń społecznych. W sytuacji, jaką stwarza proces indywidualizacji, spostrzeganie świata staje się coraz bardziej prywatne i ahistoryczne. Dzieci nie znają już kontekstu życia ani rodziców, ani dziadków. Zawężają się horyzonty percepcji czasowej życia, jak konstatuje U. Beck: wszystko kurczy się do terażniejszości i obraca się wokół osi własnego Ja. „Zmniejszają się obszary, w których wspólnie podjęte działanie pobudza indywidualne biografie”²³. Niesie to ze sobą poważne konsekwencje dla wszystkich sfer życia, od możliwości politycznej kontroli i wpływu, aż po kształtowanie codziennego porządku życia rodziny przez masowe, wystandaryzowane programy telewizyjne. Kształtują się nowe formy społeczne polegające na nakładaniu się i powiązaniu zindywidualizowanej prywatności i pozornie oddzielonych instytucjonalnych dziedzin i sektorów produkcji, edukacji, konsumpcji, rynku pracy itp. Uzależnienie od instytucji sprzyja podatności indywidualnych położeń na kryzysy. W zależności

²² U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, op. cit.

²³ Ibidem, s. 202

bowiem od koniunktury gospodarczej i sytuacji na rynku pracy, powiązane z instytucjami, indywidualne biografie powodują powstanie „generacyjnych upośledzeń lub uprzywilejowań w odpowiednich położeniach grupowych”²⁴.

We współczesnych społeczeństwach mamy też do czynienia ze szczególnym zjawiskiem „odmasowienia”. Technologia pozwala bowiem na indywidualizację produktów, rynki rozpadają się na nisze, media mnożą się i różnicują na coraz węższe audytoria. Struktury społeczne i kultura nabierają coraz bardziej heterogenicznego charakteru. „Wraz z odmasowieniem dywersyfikacji ulegają potrzeby ludzkie, a zatem również żądania polityczne”²⁵. Rosnąca różnorodność stylów życia wywołuje coraz bardziej różnorodne oczekiwania wobec polityków. Dziś rządy w państwach demokratycznych konstruują koalicje wielu partii, a nie pojedyncze ugrupowania polityczne. Zdaniem Alvina Tofflera, powstaje zatem „wielofunkcyjna, szybko rozwijająca się «demokracja mozaikowa», działająca według własnych reguł”²⁶. Narastają także różnego rodzaju zagrożenia i niepokoje społeczne, dla których doskonałą pożywką są: analfabetyzm, bezrobocie, bezdomność, ubóstwo, fanatyzm. Nowa architektura wiedzy także wymusza zmiany we wszystkich sferach życia. Rozpowszechnianie się komputeryzacji oraz sieci nowych mediów, służących przemieszczaniu się danych, implikują „rewolucję wiedzy”, przekształcającą cały system wiedzy w „infosferę”. Sytuację zmiany społecznej dokonującej się w społeczeństwach innej nowoczesności, można za Beckiem przedstawić syntetycznie, choć siłą rzeczy w formie uproszczonej, w siedmiu podstawowych tezach²⁷:

1. W bogatych krajach uprzemysłowionych po drugiej wojnie światowej wystąpiło zjawisko „społecznego impulsu industrializacji”, które oznaczało wyzwolenie ludzi z tradycyjnych warunków życia, utratę oparcia w rodzinie przy wysokim materialnym poziomie

²⁴ Ibidem, s. 200.

²⁵ A. Toffler, *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI wieku*, przeł. P. Kwiatkowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 345.

²⁶ Ibidem, s. 345–346.

²⁷ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka...*, op. cit.

- życia i rozbudowanych zabezpieczeniach socjalnych. Nie wnika tu rzecz jasna w szczegółowe konsekwencje takiego stanu rzeczy.
2. Zanikają charakterystyczne dla kultury określonych klas i warstw formy życia, powstają natomiast wysoce zindywidualizowane formy egzystencji, w których jednostka jest sama dla siebie centrum planowania i dowodzenia życiem.
 3. W zdetradycjonalizowanych formach życia kryzysy i choroby postrzega się indywidualnie, a nie przez pryzmat uwarunkowań społecznych. Rozszerza się też zjawisko dystrybucji masowego bezrobocia.
 4. Na to wszystko nakłada się też wyzwolenie z położenia uwarunkowanego płcią i zmiana pozycji kobiet w społeczeństwie.
 5. To, co w sferze prywatnej przyjmuje postać problemów wzajemnych stosunków w języku teorii społecznej jest sprzecznością przepołowionej u podstaw społeczeństwa przemysłowego nowoczesności, która indywidualną wolność i równość zawsze dzieliła nierówno i jednej płci przyznawała, a drugiej odmawiała.
 6. W rozwiniętym społeczeństwie rynku pracy występuje zróżnicowanie położenia indywidualnych, co nie jest jednak równoznaczne z udaną emancypacją. Obserwuje się bowiem tendencję do instytucjonalizacji i standaryzacji stylów życia. Uwolnione jednostki stają się paradoksalnie zależne od rynku pracy, a przez to także od wykształcenia, konsumpcji, społeczno-prawnych regulacji i zabezpieczeń socjalnych, od możliwości w zakresie medycyny, od dominujących koncepcji psychologii i pedagogiki.
 7. Indywidualizacja w omawianym tu wymiarze jest rozumiana jako „pelen historycznych sprzeczności proces uspołecznienia”. Nowe ruchy społeczne (ekologiczne, pokojowe, feministyczne) są z jednej strony wyrazem pojawiających się w społeczeństwie ryzyka nowych zagrożeń i sprzeczności, z drugiej zaś ich formy polityzacji wynikają z procesów tworzenia tożsamości społecznej w świecie skrajnie zindywidualizowanym i zdetradycjonalizowanym.

Niepewność, nietrwałość i brak bezpieczeństwa, skłaniają ludzi do tego, by świat i Innego w tym świecie traktowali jak przedmioty jed-

norazowego użytku. Jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy jest rozpad związków partnerskich i wspólnot, które coraz częściej mają charakter przejściowy i tymczasowy. Istotnym skutkiem nieprzewidywalności świata i konsumeryzacji życia jest także kryzys zaufania i niechęć do angażowania się w działalność społeczną i polityczną, a więc w sferę publiczną. Wyraźnie kurczy się więc przestrzeń polis, wspólnych działań, na rzecz dobra ogółu. Kształtuje się nowa mentalność człowieka w niepewnym świecie, której wyrazem jest „surfowanie”, poruszanie się po powierzchni zjawisk, bez potrzeby zanurzania się i zaangażowania, bez konieczności tworzenia trwałych więzi, ale za to z możliwością łatwego ich rozwiązania, zerwania²⁸. Kształtuje się nowy model życia, nowy typ orientacji życiowej, w której najważniejszą wartością staje się użycie, natychmiastowe, tu i teraz. Nade wszystko atrakcyjna jest nowość i przyjemność przeżywania²⁹. Źródłem takiego stosunku do życia, świata i swojego w nim miejsca wydaje się być lęk wywołany erozją instytucji, przechodzeniem od wspólnotowego modelu życia do jego skrajnie zindywidualizowanych form, strategia standaryzacji różnicy i celowe wzbudzenie poczucia niepewności ludzkiej kondycji, jako sposób utrzymania władzy³⁰.

Zjawiska te mogą powodować sfragmentaryzowanie świata życia, „(...) dzielenia go na niezależne, oderwane od siebie części, z którymi podmiot układu oddzielne relacje”³¹. Niesie to na ogół poczucie niepewności, odczytywany podmiotowo układ elementów rzeczywistości materialnej i niematerialnej, tworzących kontekst funkcjonowania jednostki, nie tworzy wtedy spójnego obrazu świata. Ta niepewność może wyrażać się w niemożności określenia swoich preferencji w stosunku do orientacji życiowych, w swoistej ambiwalencji wobec braku zdecydowanych poglądów na temat cenionych wartości, własnych aspiracji i dążeń.

²⁸ A. Cudowska, *Dialog w świecie globalnych nierówności*, [w:] *Oblicza dialogu*, idem (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008.

²⁹ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłąkania*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.

³⁰ Z. Bauman, *Życie na przemił*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

³¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, op. cit., s. 104.

Czyni to jednostkę podatną na uzurpatorskie wpływy pseudoautorytetów³², na uwikłanie w cudze pragnienia i oczekiwania, na utratę autonomii, także, a może przede wszystkim, w wymiarze moralnym.

2.4. Emancypacyjny charakter twórczych orientacji życiowych

Jedną z ważnych inspiracji w przestrzeni konstruowania znaczeń twórczych orientacji życiowych jest emancypacyjna teoria edukacji, która eksponuje znajomość i rozumienie kontekstu mówienia i działania jako warunek samodzielności jednostki w świecie życia. Ta zaś, wraz z podmiotowością, autonomią, otwartością, zaangażowaniem i działaniem na rzecz wspólnego dobra, stanowi istotny komponent opisu twórczego ustosunkowania do życia. Uczestniczenie podmiotu w świecie życia jest w tym ujęciu zależne od jego usytuowania w polu, w relacji do centrum. Świat życia jest tu postrzegany jako świat codzienny³³ i wydaje się, że analogie do koncepcji twórczości codziennej nie są tu przypadkowe. Jednostka preferująca twórczą orientację życiową, przejawiającą się w twórczości codziennej, działa w świecie życia codziennego, w nim lokuje siebie i swoje ekspresje. Świat codzienny jest przestrzenią społecznych interakcji usytuowanych w konkretnym czasie w wymiarze historycznym, podmiot działa w nim i jednocześnie współtworzy proces zmiany własnej sytuacji społecznej i historycznej. Położenie podmiotu w świecie życia, rodzaj i zakres uczestnictwa w nim, określone przez Marię Czerepaniak-Walczak w kategoriach „centralne”, „peryferyjne”, „na marginesie” i „poza marginesem”³⁴, odczytuję także jako znaczące w rozumieniu kategorii twórczych orientacji życiowych.

Treść wpisana w każdą z tych kategorii objaśniających sytuację podmiotu w świecie oddaje także w pewnej mierze sposób ustosun-

³² L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, op. cit.

³³ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjne*, t. 2, przeł. A. M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

³⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, op. cit., s. 106–107.

kowania jednostki do życia. Kategorii położenia centralnego w świecie życia odpowiada twórcza orientacja życiowa, ponieważ opisujące to położenie cechy są również istotne w tym typie orientacji, choć nie wyczerpują oczywiście ich opisu. Innymi słowy, osoby o twórczych preferencjach w życiu postrzegam jako lokujące się w centralnym położeniu w świecie życia, czemu sprzyja właśnie ich twórcza orientacja życiowa. Centralne usytuowanie w świecie życia umożliwia bowiem krytyczne i odważne, a także twórcze, uczestniczenie w przekształcaniu siebie i elementów otoczenia (materialnego i symbolicznego). Umożliwia rozumienie mechanizmów rządzących dostosowaniem i zmianą, konfrontowania ich z faktami, normami i przeżyciami, które jest niezbędne także w procesie budowania twórczych orientacji życiowych. Niemniej ważne jest w tym procesie, przypisane także do centralnego położenia podmiotu w świecie życia, negocjowanie i nadawanie nowych znaczeń poszczególnym elementom tego świata.

Typowe dla ambiwalentnego ustosunkowania się do życia jest specyficzne oddalenie od centrum, przejawiające się zdystansowanym obserwowaniem faktów, zjawisk i procesów dokonujących się w świecie życia. Nie unieważnia to jednak możliwości osobistego włączenia się w przebieg zdarzeń, ale tylko wtedy, gdy jednostka podejmie taką decyzję. Okazjonalne, sporadyczne uczestniczenie w zdarzeniach przeplatane okresami wycofania i obojętności wobec elementów świata życia, cechujące peryferyjne położenie podmiotu, jest także znamienne dla ambiwalentnych orientacji życiowych.

Ostatnie dwa typy położen jednostki w świecie życia, na marginesie i poza marginesem są, w moim odczytaniu charakterystyczne dla zachowawczych orientacji życiowych. Opisane są jako dające niewielkie szanse włączenia się podmiotu w bieg zdarzeń. Jednostka nie rozumie mechanizmów rządzących w świecie, pozostaje więc w izolacji, nie podziela wartości uznawanych w centrum. W modelu emancypacyjnym osoba bądź grupa sytuująca się na marginesie, lub wykluczona, ma status kogoś gorszego³⁵. Zapewne nie może być tu zastosowana prosta analogia do zachowawczego modelu orientacji życiowych w odniesie-

³⁵ Ibidem.

niu do przymiotów osobowych, a jedynie do ustosunkowania jednostki wobec życia. Zachowawcze preferencje w tej mierze mogą być niekorzystne z jakiegoś określonego punktu widzenia, na przykład roli zawodowej, w której szczególnie ceni się twórcze nastawienie. Nie pociągają jednak za sobą pejoratywnej oceny osób wybierających ten model orientacji życiowych. Chociaż z perspektywy przemian dokonujących się w świecie codziennym, w przestrzeni społecznej i politycznej, z pozycji wyzwań, zagrożeń i szans, jakie niesie późna nowoczesność, twórcze orientacje życiowe są bardziej pożądane z indywidualnego i społecznego punktu widzenia.

Perspektywa emancypacyjna w oglądzie twórczych orientacji życiowych eksponuje jeszcze jeden, bardzo istotny element, którego obecność jest z nimi związana. Są nim kompetencje emancypacyjne jako pewna podmiotowa dyspozycja niezbędna w świadomym podejmowaniu działań na rzecz przewyższania trudności, rozwiązywania problemów i urzeczywistniania swojego potencjału rozwojowego. „Kompetencja emancypacyjna jest to wyuczana i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia”³⁶. Taka dyspozycja podmiotu jest harmonijnym połączeniem wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia. Cechuje ją interaktywność, czyli aktualizowanie stosownie do zmieniającego się kontekstu oraz stałość sytuacyjna, czyli możliwość włączania nowych informacji i doświadczeń do już istniejących struktur poznawczych i tym samym modyfikowanie zachowań i działań wobec zmieniających się warunków. Kompetencje emancypacyjne są więc w pewnym sensie stabilne, ale także dynamiczne, podobnie jak to się ma z orientacjami życiowymi. Wpisanie tych kompetencji w przestrzeń opisywania twórczych orientacji życiowych jest więc ze wszelkich miar uzasadnione i konieczne. Ujawniają się one w codziennych interakcjach społecznych, rozwijają się w trakcie nabywania pod-

³⁶ Ibidem, s. 130.

miotowego doświadczenia. Przejawem kompetencji emancypacyjnych oraz ich konstytutywnego znaczenia w koncepcji twórczych orientacji życiowych jest indywidualna autonomia jednostki, która je preferuje, aktywne uczestnictwo podmiotu w życiu społecznym, gospodarczym, politycznym, kulturalnym i zawodowym, poczucie odpowiedzialności za siebie, ale także Innego, za kondycję wspólnoty, za ład społeczny i realizowanie w nim idei wspólnego dobra.

Szczególne znaczenie kompetencji emancypacyjnych w twórczych orientacjach życiowych wynika także z ich struktury. Konstytuują je bowiem elementy bardzo ważne, a nawet wręcz podstawowe w rozumieniu sensu tych orientacji, w których krytyczne myślenie, odważne mówienie i działanie oraz odpowiedzialność za słowa i czyny wiążą się z otwartością na świat i twórczym jego przekształcaniem. Taka swoista innowacyjność w codziennym życiu, oznaczająca umiejętność alternatywnego zachowania się, zwłaszcza w nowych sytuacjach, stanowi istotny element zarówno kompetencji emancypacyjnych jak i twórczych orientacji życiowych. Związki tych orientacji z kompetencjami emancypacyjnymi sięgają także transgresyjnego ujęcia twórczych orientacji życiowych, na co wskazywałam już w swoich analizach³⁷.

W opisywaniu twórczych orientacji życiowych szczególna rola przypada też racjonalności emancypacyjnej jako sprawności intelektualnej, która umożliwi uzasadnianie własnej perspektywy myślowej, krytyczną ocenę zdarzeń i sytuacji ograniczających oraz projektowanie działań sprzyjających osiągnięciu zamierzonych celów. Racjonalność emancypacyjna promuje działania typowe w przestrzeni twórczych orientacji życiowych, nastawione na pozytywną zmianę i postęp, rozumiany jako realizacja pożądanego w imię wspólnego dobra wartości. Przejawem tej racjonalności jest zdolność podmiotu do konstruowania sądów i wniosków na podstawie krytycznego myślenia i swobodnej wymiany poglądów³⁸. Cechuje go więc, tak znamieną dla twórczych orientacji życiowych, postawa dialogiczna w relacji z polifoniczną

³⁷ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, op. cit.

³⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, op. cit.

przestrzenią społecznego dyskursu. Osobiste przeżycie i odwaga dopuszczenia do głosu własnych doświadczeń i własnej perspektywy, przy jednoczesnym poszanowaniu i twórczym rozumieniu perspektywy Innego jest tu punktem wyjścia do osiągnięcia nowych jakości w świecie życia. Uwrażliwia na dylematy i ambiwalencje, zmusza do stawiania pytań i odkrywania nowych sensów i znaczeń w przestrzeni codzienności, z pozoru znanej i oczywistej, skłania do poszukiwania nowych rozwiązań. Krytyczna ocena rzeczywistości i kreowanie zmiany wymaga nie tylko odwagi myślenia i działania, ale także ponoszenia konsekwencji czynów, które nie zawsze możemy przewidzieć. Świadoma zgoda na nieprzewidywalność, gotowość zmierzenia się z różnorodnymi konsekwencjami własnych decyzji jest wyrazem dojrzałości człowieka do bycia wolnym, autonomicznym i twórczym podmiotem, współautorem świata życia, na równi z Innym, który jest niezbędnym dla zaistnienia w pełni rozwiniętej podmiotowości Ja.

2.5. Twórcze orientacje w relacji z Innym

Twórcze orientacje życiowe mają charakter emancypacyjny i dialogiczny zarazem, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie dojrzewania jednostki, zdobywania przez nią podmiotowości i wolności. Budowanie wolności wymaga wejścia w relacje z Innym, nawiązania z nim dialogu. Ja jest bowiem wolne tylko wtedy, gdy Inny pozwala na to. Bez szacunku wobec Innego nie ma wolności. Szacunek ten i uznanie prawa Innego do godności jest podstawą moralności rozumianej jako dobro wspólne. Przy czym dobrostan i wolność Innego jest warunkiem mojego dobra i mojej wolności. Podstawową relacją, w której kształtują się orientacje życiowe, jest relacja dialogiczna, w której szczególna rola przypada trzeciej strategii dialogicznej, wyróżnionej przez Lecha Witkowskiego³⁹. Ukierunkowana jest na to, co własne, gdzie rozmowa i spotkanie z odmiennością jest wysiłkiem

³⁹ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka: nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.

wzbogacania siebie. Przekonania Innego są tak samo ważne, ich akceptacja zmienia także moje spojrzenie na świat, jego odczytanie, rozumienie i twórcze z nim relacje.

Spotkanie i dialog jest w tym ujęciu inspiracją do nowego sposobu myślenia i budowania tożsamości podmiotów komunikacji. Jest to rzeczywista reprezentacja dialogu, czyli takiego spotkania w kulturze, w którym rozmowa z Innym jest formą zapośredniczenia rozmowy z samym sobą⁴⁰. Stanowi ona wartość dla podmiotu, a jej przestrzeń jest etycznie i aksjologicznie nasycona, bo autentyczny dialog prowadzi się tylko z tym, kto dysponuje własną prawdą⁴¹. W tym dialogu nie chodzi więc o gwarancję racji, lecz o stawanie się człowieka w spotkaniu z Innym, wykroczenie poza własną perspektywę poznawczą i emocjonalną w kierunku odmienności, by potem znów powrócić do siebie, ale już innego, nie tego z przeszłości. W ten sposób dochodzi do kreacji siebie, twórczego stawania się w codzienności. Zrozumienie nie musi kończyć się porozumieniem, ale nigdy nie oznacza obojętności, wymaga zaangażowania, które pozwala odkrywać prawdę o świecie i sobie samym.

Przekroczenie perspektywy obserwacyjnej w rozumieniu odmienności umożliwia ewolucję podmiotu w kierunku czynienia go zdolnym do kreowania rzeczywistości, a jednocześnie niezatracania własnego punktu widzenia. Prymat postawy „niewspółobecności” zaproponowanej przez Bachtina w jego antropologii filozoficznej⁴² posiada podstawowe znaczenie w wielopodmiotowym dialogu. Otwartość na fenomen pogranicza, swoistej „niewspółobecności” Innego, który zawsze występuje z własnej perspektywy, zabezpiecza przed uzurpacją jednej opcji etycznej do prezentowania konwencji i kanonów w odczytywaniu świata. Otwartość na kulturową i podmiotową

⁴⁰ H. G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, op. cit.

⁴¹ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

⁴² M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970; idem, *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski, Czytelnik, Warszawa 1982; idem, *Dialog – język – literatura...*, op. cit.; idem, *Estetyka twórczości...*, op. cit.

różnorodność ma za zadanie budzenie czujności etycznej, wrażliwości na ambiwalencję świata, zabezpieczanie przed jego redukowaniem. Aby to otwarcie nie było jednak pozorne, konieczne jest twórcze rozumienie. Podmiotowa relacja „Ja–Ty” jako pierwotne doświadczenie człowieka eksponuje możliwość spoistości, swoistego zestrojenia wielu autonomicznych głosów.

Wielogłosowość jest nie tylko uprawniona, ale wymaga też zrozumienia twórczego, otwierającego na przeżywanie świata, który dociera do człowieka spowity w cudze słowa. To rozumienie nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina, ale wymaga także zdystansowania, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Zrozumienie nie może więc zakończyć się empatycznym wczuciem się w sytuację Innego i przyjęciem jego perspektywy w oglądzie świata. W procesie dialogicznym zmieniają się wszyscy jego uczestnicy, reinterpretują własne założenia światopoglądowe, zdobywają samowiedzę, a „polifoniczność” przestrzeni pogranicza zabezpiecza przed jednością w rozumieniu. Jedność potwierdza jedynie znane już znaczenia, a identyfikacja z partnerem dialogu nie stworzy szansy jego zrozumienia, jeżeli nie przeobrazi się w procesie dialogicznym w postawę „niewspółobecności”. Porzucenie w dialogu własnej perspektywy poznawczej nie wzbogaca w żaden sposób życia o nowe sensy, natomiast zachowanie jej daje możliwość dostrzeżenia tych obszarów, które dla partnera dialogu są niedostępne z jego punktu widzenia. Dopiero zaangażowana „niewspółobecność” wobec podmiotu relacji dialogicznej pozwala na transgresyjne doświadczenie odmienności, umożliwia jej zrozumienie i lepsze poznanie siebie.

Ważnym tropem myślenia w narracji i interpretacji twórczych orientacji życiowych jest dynamiczne ujęcie struktury człowieka jako istoty, która się staje, obecne w filozofii Józefa Tischnera i modelu *paidei* wylaniającego się z niej w formie pedagogii agatologicznej⁴³. Jej fundamentalnym założeniem jest przekonanie, że człowiek rodzi się z dobra, a budowanie człowieczeństwa to wybieranie tego, co dobre.

⁴³ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, op. cit.

Metafora rodzenia się człowieka jest bliska ujęciu istoty bycia człowieka w świecie jako istoty wciąż niedokończonej, poszukującej swojego miejsca w świecie życia, zakorzenienia w bycie poprzez twórcze odczytanie i przekształcanie rzeczywistości⁴⁴. Stawanie się człowieka oznacza wydobywanie na wierzch czegoś, co już jakoś istnieje, rozświetlanie czegoś, co jest na razie niewidoczne, ale może zostać ujawnione w procesie rozwoju, realizacji twórczego potencjału w imię ideałów wspólnego dobra.

Podstawową rolę odgrywają tu procesy wrastania w kulturę, dokonujące się poprzez wychowanie rozumiane jako spotkanie, w toku którego dochodzi do poznania wartości i poznania siebie jako wartości. Proces ten jednak nie może na tym się zakończyć. Konieczne jest bowiem także twórcze przekształcanie kultury w tym procesie, dokonujące się w dialogu z Innym, z Odmiennością. Stawanie się człowieka, jego rodzenie się, dokonuje się także poprzez wybór określonej orientacji życiowej, w którą wpisane są wartości, motywacja do działania, postawy i przekonania jednostki, ukierunkowujące jej aspiracje i dążenia.



⁴⁴ Por. założenia idei człowieka poszukującego w: A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych...*, op. cit.

ROZDZIAŁ 3.

Metodologiczne podstawy badań

Badania nad preferencjami w zakresie twórczych orientacji życiowych prowadzimy od 2006 roku¹. Mają one charakter diagnostyczny, stosujemy w nich procedurę ilościowo-jakościową, triangulacyjną. Wykorzystujemy koncepcję analizy danych jakościowych zaproponowaną przez Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana². Podejmowane w ich toku problemy mają naturę teoretyczno-praktyczną. Są formułowane zarówno w celu wzbogacenia teoretycznej wiedzy na temat niektórych aspektów twórczych zachowań i rozumienia twórczości przez podmioty edukacji, które wyrażają się w ich orientacjach

¹ Badania terenowe prowadzili studenci studiów stacjonarnych uczestniczący w prowadzonych przeze mnie seminariach magisterskich w Zakładzie Pedagogiki Porównawczej, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku: Monika Bobel, Magdalena Dec, Sylwia Dołęgowska, Katarzyna Faszczewska, Justyna Maria Gawrysiak, Marta Gąsowska, Iwona Małgorzata Klim, Katarzyna Kotowicz-Kietura, Karolina Kotowska, Sylwia Mioduszevska, Anna Pabich, Marta Sokół, Zdzisława Żochowska. W książce wykorzystane zostały dane zgromadzone przez nich w trakcie badań terenowych, z zastosowaniem mojego narzędzia badawczego Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych, kwestionariuszy ankiet i wywiadów przygotowanych na seminariach magisterskich. Materiał empiryczny zgromadzony podczas tych badań poddałam całościowej analizie, prezentując tutaj autorskie opracowanie wyników.

² M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.

życiowych, jak i w celu wspomaganie praktyki wychowania i kształcenia, oraz samowychowania i samokształcenia. Stosowanie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole twórczych problemów, heurystycznych metod ich rozwiązywania, wspieranie i nagradzanie kreatywnych postaw i zachowań uczniów, studentów i nauczycieli służących wspólnemu dobru może sprzyjać rozwojowi twórczych orientacji życiowych. Jednocześnie takie orientacje wspomagają twórcze zachowania w codziennej praktyce edukacyjnej, sprzyjają budowaniu przestrzeni wspólnego uczenia się w szkole, realizowania w niej pasji, rozwijania zainteresowań, przekraczania ograniczeń, a nie tylko realizacji obowiązku szkolnego.

3.1. Kontekst konstruowania projektu badawczego

W toku badań i analiz problematyki orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze podejmowaliśmy zarówno empiryczne eksploracje ilościowe, jak i empiryczne badania jakościowe, w przekonaniu, że nie są one wobec siebie opozycyjne, ale komplementarne³. W literaturze metodologicznej nauk społecznych i humanistycznych od wielu lat toczy się dyskusja na temat zalet i wad, możliwości i ograniczeń obu podejść epistemologicznych do poznawania rzeczywistości. Nabierają one szczególnego znaczenia w pedagogice wobec złożoności przedmiotu jej badań. Wzięcie pod uwagę zarówno tradycyjnych, jak i współczesnych sposobów uprawiania pedagogiki skłania do określenia go przez wychowanie, kształcenie i samokształcenie człowieka w ciągu całego życia⁴. Zwraca też uwagę na wszelkie, a zwłaszcza świa-

³ Takie stanowisko o dopełnianiu się wzajemnym tych dwóch podejść metodologicznych wyraża wielu autorów, między innymi S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006; H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.

⁴ S. Palka, *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*, [w:] *Koncepcjonalizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

domu, oddziaływania wychowawcze, ich uwarunkowania, przebieg i skutki, ale także możliwości, które ono stwarza, ze względu na dobro człowieka⁵. Przedmiot badań pedagogiki jest więc nie tylko złożony i wielowymiarowy, ale także interdyscyplinarny, gdyż zajmuje się zjawiskami dotyczącymi działalności człowieka⁶. Człowiek zaś zawsze pozostaje w relacjach z innymi ludźmi, ze światem społecznym i przyrodniczym. Te relacje są ze swej istoty dialogiczne, wyzwalają twórcze działanie jednostki, określają wraz z determinantami biologicznymi typ ustosunkowania człowieka do siebie i świata, budują w nim świat. Dialogiczne ujęcie edukacji, jako procesu twórczego stawania się człowieka, wyznacza dziś jedną z najistotniejszych perspektyw jej rozwoju. Przejawiane przez jednostkę preferencje dla określonych orientacji życiowych są, w moim przekonaniu, głęboko wpisane w przedmiot pedagogiki. Legitymizuje je również wyprowadzanie przedmiotu badań pedagogicznych z praktyki edukacyjnej.

Znaczenie twórczości w edukacji i w szeroko rozumianej pracy pedagogicznej jest od dawna akcentowane przez opiniotwórcze gremia międzynarodowe. W wielu raportach oświatowych, między innymi Edgara Faure'a⁷, RAPORCIE KLUBU RZYMSKIEGO⁸, w RAPORCIE EKSPERTÓW BIE⁹. Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji dla XXI wieku, pisząc o wielu nierozwiązanych problemach naszych czasów, stwierdza, że to nie brak zasobów intelektualnych czy gospodarczych uniemożliwia podjęcie właściwych działań, ale brak umiejętności twórczego posługiwania się wiedzą i innowacyjnymi środkami tech-

⁵ M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, op. cit.

⁶ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, op. cit.

⁷ E. Faure, *Uczyć się aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1975.

⁸ *Uczyć się – bez granic: jak zewrzeć „lukę ludzką”?: raport Klubu Rzymskiego*, J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, przeł. M. Kukliński, PWN, Warszawa 1982.

⁹ *Bliskie i dalekie cele wychowania*, przeł. I. Wojnar, PWN, Warszawa 1987.

nologicznymi¹⁰. Twórczość, nie tylko w edukacji, jest dziś potrzebą, a nawet koniecznością, wobec dynamicznych przemian społeczeństwa światowego, ogromnego przyspieszenia rozwoju cywilizacyjnego oraz towarzyszących tym procesom zagrożeń. Twórczość jest zjawiskiem wspólnym dla całej ludzkości, umożliwia porozumienie, także ponad podziałami. Istnieje u każdego człowieka i „(...) czeka tylko na odpowiednie warunki, które umożliwią jej wyzwolenie i ekspresję”¹¹. Jednym z najistotniejszych obszarów życia człowieka, który powinien tworzyć warunki dla ujawniania i rozwoju ludzkiej kreacji, jest edukacja. Szczególnie, że twórczość rozumie się dziś szeroko i definiuje ją w wielu wymiarach: 1) atrybutywnym, jako produkt twórczości; 2) procesualnym, jako twórczy proces; 3) personalnym, w którym twórczość jest traktowana jako cecha podmiotu, 4) ekologicznym, gdzie akcentuje się środowiskowe uwarunkowania kreatywności.

Funkcjonowanie człowieka, w każdym z trzech wymiarów: fizycznym, psychicznym i duchowym¹², jest bardzo zróżnicowane. W orientacjach życiowych jednostki każdy z tych wymiarów znajduje swoje odzwierciedlenie. Zasadne więc wydaje się stosowanie różnych podejść metodologicznych w jego poznawaniu i rozumieniu. W literaturze naukowej obszernie opisuje się zarówno cechy badań ilościowych jak i jakościowych. Źródłem tych pierwszych jest empiryzm metodologiczny (teoriopoznawczy), który uznaje dominującą rolę doświadczenia w poznaniu (*empeiria* od greckiego – doświadczenie). Podejście jakościowe czerpie inspiracje w szczególności z nauk filozoficznych, głównie hermeneutyki i fenomenologii, filozofii dialogu, filozofii poznania, etnometnologii (antropologii kulturowej). Podstawy badań jakościowych wyprowadzane są także z interakcjonizmu symbolicz-

¹⁰ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, przeł. W. Rabczuk, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.

¹¹ C. R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, przeł. M. Karpiński, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2002.

¹² K. R. Popper, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999; idem, *Logika odkrycia naukowego*, przeł. U. Niklas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

nego (nurtu socjologicznego), z psychologii humanistycznej, pedagogiki kultury i personalizmu pedagogicznego¹³. Oba modele opisywane są w dostępnej literaturze metodologicznej, między innymi przez: Krystynę Ablewicz, Earla Babbie'go, Janusza Gniteckiego, Martina Hammersley'a i Paula Atkinsona, Dariusza Kubinowskiego, Ireneusza Kaweckiego, Krzysztofa Konarzewskiego, Krzysztofa T. Koneckiego, Heinza H. Krügera, Mieczysława Łobockiego, Alberta W. Maszke, Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana, Clarka Moustakasa, Urszulę Ostrowską, Stanisława Palkę, Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman, Mieczysława Sawickiego, Mariana Śnieżyńskiego, Davida Silvermana¹⁴.

¹³ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.

¹⁴ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1993; idem, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996; idem, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996; idem, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo PTP, Poznań 2003; K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1994; I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994; M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Semper, Warszawa 1996; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000; U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; K. T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa 2000; M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, op. cit.; M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2000; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001; M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001; C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003; A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004; H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, wstęp i opracowanie B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2005; S. Palka, *Metodologia ba-*

Wśród polskich metodologów istnieje też duże zróżnicowanie poglądów na temat metod badań i można zasadniczo wyróżnić tu dwa podejścia. Przedstawiciele pierwszego odróżniają metody i techniki badawcze w naukach pedagogicznych. Niektórzy do metod zaliczają: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków i sondaż diagnostyczny, zaś do technik włączają obserwację, wywiad, ankietę, badanie dokumentów; taki podział znajdziemy na przykład w pracy Pilcha i Bauman¹⁵. Z kolei Łobocki do metod badań pedagogicznych zalicza: obserwacje, szacowanie, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, socjometrię, analizę dokumentów, metodę dialogową, biograficzną i sondaż diagnostyczny. W obrębie poszczególnych metod wyróżnia techniki, takie jak na przykład obserwacji niestandardyzowanej i standardyzowanej¹⁶. Drugą grupę tworzą teoretycy i badacze, którzy stosują w metodologii pedagogiki tylko kategorię metod badawczych. Należą do niej między innymi Gnitecki, Konarzewski, Palka, Władysław Zaczyński¹⁷. Jest to podejście znamienne dla metodologów nauk społecznych, między innymi socjologii i psychologii, jest też często spotykane w zagranicznych opracowaniach metodologicznych z pedagogiki¹⁸.

dań..., op. cit.; *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wprowadzenie K. T. Konecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; idem, *Prowadzenie badań jakościowych*, przeł. J. Ostrowska, red. nauk. K. T. Konecki, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2008; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

¹⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit.

¹⁶ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

¹⁷ J. Gnitecki, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo PTP, Poznań 2003; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania...*, op. cit.; S. Palka, *Metodologia badań...*, op. cit.; W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

¹⁸ S. Palka, *Metodologia. Badania...*, op. cit.

3.2. Dwa paradygmaty w rozpoznawaniu orientacji życiowych

Każde z dwóch podejść eksploracyjnych stosowanych w pedagogice posiada swój model badawczy. Zgodnie z prezentowanym stanowiskiem o ich wzajemnym dopełnianiu się, w naszych badaniach stosujemy zarówno model empirycznych badań ilościowych (choć ograniczamy się jedynie do opisu ilościowego), jak i badań jakościowych. W tym miejscu kilka uwag porządkujących i organizujących narrację na temat obu modeli wydaje się niezbędnych, ale nie pretendujących do całościowego przedstawiania tej problematyki, ze względu na jej złożoność, obszerność i dostępność literatury przedmiotu. Celem empirycznych badań ilościowych, realizowanych według modelu stosowanego w naukach przyrodniczych, jest opis oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów, a także weryfikacja hipotez o związkach między zmiennymi. Wyjaśnianie badanych elementów rzeczywistości może służyć odkrywaniu prawidłowości przyczynowo-skutkowych, na przykład związku między środowiskiem socjokulturowym małego miasta a preferencjami w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze młodych małżonków lub związków korelacyjnych, na przykład zróżnicowania preferencji w zakresie twórczych orientacji życiowych ze względu na płeć, kierunek studiów, czy staż pracy nauczycieli.

Badaniom takim towarzyszą pewne istotne założenia epistemologiczne. Jednym z nich jest przekonanie o możliwości poznania rzeczywistości przez badanie jej elementów. Innym z kolei jest przeświadczenie, że badacz może być niezależny wobec poznawanego fragmentu zdarzeń i procesów jako obiektywny obserwator. Konsekwencją takiego założenia jest też neutralność aksjologiczna, czyli powstrzymanie się od wszelkiego oceniania i wartościowania obserwowanych zjawisk. Istotnym przekonaniem, konstytuującym podejście jakościowe w pedagogice, jest także przenoszenie reguł i schematów rządzących światem przyrodniczym na zjawiska pedagogiczne. Jest nim także uogólnianie uzyskiwanych wyników na inne grupy osób, sytuacje, procesy, związane z kategorią reprezentatywności próby badanej.

Krytyczny stosunek do tego typu założeń zaowocował tworzeniem modelu empirycznych badań jakościowych w pedagogice, których głównym celem jest rozumienie i interpretacja badanych zjawisk. Do analizowanego wycinka rzeczywistości podchodzi się holistycznie, uwzględnia się kontekst zdarzeń. Przyjmuje się założenie o potrzebie wartościowania w procesie poznawania rzeczywistości. Wyjaśnienia i interpretacje są adresowane tylko do określonego miejsca i czasu, nie mogą być generalizowane na całą populację, czy inne okoliczności. Poznawanie rzeczywistości jest traktowane kontekstualnie, zgodnie z przekonaniem, że podejście subiektywne do badanego zjawiska jest jedynym możliwym.

Odmienne w obu modelach empirycznych założenia teoriopoznawcze implikują przyjęcie odmiennych metod badania. W pedagogice do ilościowych metod zalicza się na ogół: obserwację, skalowanie, wywiad skategoryzowany, ankietę, socjometrię, testy, analizę dokumentów i eksperyment. Chociaż i w tym względzie istnieją rozbieżności między badaczami. Heinz H. Krüger i Nicolle Pfaff do głównych metod w badaniach ilościowych zaliczają standaryzowane wywiady ustne lub pisemne, obserwację ustrukturyzowaną oraz różne testy¹⁹. Wskazują na mało przejrzysty zakres jakościowych metod gromadzenia danych i dzielą je na trzy formy metodologiczne: różne techniki ankietowania (badacz intensywnie współpracuje z jedną lub kilkoma badanymi osobami), różne metody obserwacji (wymagające aktywności własnej badacza przy tworzeniu materiałów) oraz metody niereaktywne, przy których badacz ma do dyspozycji już istniejący materiał w postaci dokumentów. W grupie technik ankietowania wyróżniają wywiady indywidualne i metody dyskusji grupowej²⁰. Badacze są zgodni co do tego, że w badaniach jakościowych stosuje się otwarte sposoby gromadzenia materiału empirycznego. Podstawowymi metodami badawczymi są więc: obserwacja uczestnicząca, wywiad

¹⁹ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.

²⁰ Ibidem.

swobodny (narracyjny, introspekcyjny, otwarty), analiza dokumentów osobistych, metoda biograficzna oraz badania w działaniu²¹.

W rozpoznawaniu preferencji dla twórczych orientacji życiowych zastosowaliśmy metodę wywiadu pisemnego standaryzowanego oraz metodę skalowania, jako sposób zbierania materiału empirycznego typowy dla badań ilościowych. Natomiast analizę dokumentów osobistych i tworzonych przez instytucje oświatowe, wywiad narracyjny oraz obserwację uczestniczącą wykorzystaliśmy w ramach jakościowej procedury gromadzenia danych. W ten sposób stworzyliśmy możliwość uwierzytelnienia gromadzonego w toku badań terenowych materiału empirycznego przez procedurę triangulacji metod. W takim konwergencyjnym modelu łączenie metod traktuje się jako strategię trafności wyników badań, a także jako koncepcję ewaluacji metod i narzędzi. W modelu konwergencji, zalecanym przez Normana K. Denzina i Yvonn S. Lincoln, łączenie metod służy maksymalizowaniu walidacji badań, a zgodność wyników uzyskiwanych za pomocą metod ilościowych i jakościowych jest tu traktowana jako sposób oceny trafności wyników²².

Ilościowy i jakościowy modele badań empirycznych różnią się także procedurą analityczną. Najczęściej wskazywaną odmiennością jest nieformułowanie hipotez w badaniach jakościowych. Przyjmuje się w nich punkt widzenia osób badanych, który wymaga otwartego i szczerego wchodzenia w relacje dialogiczne, nie narzucania przez badacza własnych schematów interpretacyjnych, słuchania i podejmowania ciągłych prób zrozumienia poznawanego w toku aktywności badawczej fragmentu rzeczywistości. Konieczne jest w tym podejściu dążenie do odkrywania przeżyć wewnętrznych badanych osób, wczuwanie się w ich przeżycia i sposób doświadczania świata, przez empatyczne słuchanie i rozumienie.

²¹ S. Palka, *Metodologia. Badania...*, op. cit.

²² N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i Praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Orientacja humanistyczna, antypozytywistyczna ma swoje korzenie w przednaukowej refleksji nad zjawiskami wychowania. Znamienne dla niej badania i analizy jakościowe koncentrują się na rozumieniu zjawisk w ich unikalności. Zrozumienie to wymaga holistycznego podejścia, uwzględniającego kontekst badanych zjawisk. Ta dziedzina badań obejmuje kontekst odkrycia i dotyczy procesu odkrywania. Celem badania jest zrozumienie sytuacji, tak jak czyni to osoba badana, a miarą trafności analiz jakościowych jest uznanie przez badanych zgodności opisu z ich życiem.

W badaniach tych nie formułuje się hipotez, a ich celem jest, zdaniem Kaweckiego, odkrywanie idei ułatwiających wgląd w zjawisko²³. Przewidują one szerokie możliwości interpretacji, które zawężają się w miarę obserwacji i postępującej analizy. Dane jakościowe gromadzone są w sposób otwarty, w ich opracowywaniu stosuje się niematematyczne procedury analityczne, prowadzące do interpretacji i wydobycia znaczeń. Niektórzy badacze uważają, że efektem stosowania tych procedur analitycznych jest jakościowy opis²⁴, podczas gdy inni są zdania, że rolą badacza jest takie zaprezentowanie danych „aby mówiły same za siebie”²⁵. Niezależnie od tych kontrowersji zgodnie podkreśla się, że istotną cechą badań jakościowych jest subiektywizm, rozumiany jako sięganie poza „dane obiektywne”, do interpretacji, rozumienia i nadawania znaczeń. Najważniejszy jest tutaj punkt widzenia osoby badanej, jej oceny i odczucia, a ona sama jest traktowana jako podmiot.

3.2.1. Specyfika hermeneutycznego podejścia

Początki badań pedagogicznych związane są z hermeneutycznym podejściem do rzeczywistości społecznej. Hermeneutyka od greckiego *hermeneucin* oznacza objaśnianie sensu jakiejś wypowiedzi, zaś *hermēneutikós* określa dyscyplinę filologiczną zajmującą się badaniem,

²³ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

²⁴ S. Palka, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1.

²⁵ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła...*, op. cit.

objaśnianiem i wewnętrzną interpretacją źródeł pisanych²⁶. Hermeneutyka jako nauka o sztuce interpretacji tekstów pozostaje do dzisiaj podstawowym paradygmatem w jakościowych badaniach pedagogicznych. Jej twórcą był filozof i teolog Fridrich D. E. Schleiermacher, który w początkach XIX wieku opracował jej podstawowe założenia ogólne. Wprowadził pojęcie koła hermeneutycznego i wyróżnił dwie formy rozumienia: 1) gramatyczne, odnoszące się do warstwy językowej tekstu, 2) psychologiczne, które określane jest przez identyfikację z nadawcą, aby poprzez znajomość jego losów uchwycić sens wypowiedzi. Obie formy miały w ostateczności umożliwić zrozumienie sensu wypowiedzi tak samo jak rozumiał ją twórca, a może nawet lepiej.

Do rozważań Schleiermachera nawiązał Wilhelm Dilthey, który hermeneutykę ogólną uczynił metodologiczną podstawą nauk humanistycznych. Jego zdaniem nauki humanistyczne zmierzają do zrozumienia znaczenia ludzkiej ekspresji, tekstów pisanych i dzieł sztuki, czyli znaków. Sformułował własną koncepcję rozumienia, wyróżniając w niej rozumienie elementarne, powiązane ze sprawami życia praktycznego, oraz rozumienie wyższe, które wypływa z elementarnego i powiązane jest z wysiłkiem metodologicznie przygotowanego umysłu. Umysł taki zdolny jest do myślenia hermeneutycznego, przyporządkowuje to, co jest do zrozumienia jakiegoś szerszemu kontekstowi ogólnoludzkiemu. Kolisty ruch rozumienia hermeneutycznego pokazuje, że rozumienie wstępne, pierwotne jest niezbędnym warunkiem rozumienia tekstu. Jednak w trakcie interpretacji ulega ono modyfikacji i rozszerzeniu, umożliwiając tym samym lepsze zrozumienie, chociaż pełne rozumienie z autorem nigdy nie jest możliwe. Różnica hermeneutyczna określająca odstęp między intencjami autora a rozumieniem czytelnika pozostaje więc stałym elementem ich wzajemnych relacji²⁷.

Niezmienną jakością rozumienia hermeneutycznego jest także to, że nigdy się ono nie kończy, ma bowiem permanentny charakter. Koło

²⁶ *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977.

²⁷ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań...*, op. cit.

hermeneutyczne zatacza swoje kolejne kręgi wraz z tym, jak pojedyncze części tekstu interpretujemy, analizujemy, a także modyfikujemy nasze dotychczasowe rozumienie przez wyprowadzenie ich z całości i na odwrót – całość określamy przez jej części. Wobec hermeneutycznego podejścia badawczego sformułowano zarzuty, które w dużej mierze zdezaktualizowały się wraz z rozwojem tradycyjnej hermeneutyki w kierunku jakościowych badań pedagogicznych. Subiektywny, intuicyjny i spekulatywny charakter analiz przynoszący różne interpretacje tego samego tekstu wydaje się dziś być postrzegany jako wator tego podejścia epistemologicznego, choć zapewne nie wszyscy się z tym zgadzają.

Stalość różnicy hermeneutycznej czyni ważnym każde odczytanie tekstu, nie wiemy bowiem, która jego interpretacja jest bardziej adekwatna do zamierzeń autora. Taka różnorodność może być wzbogacająca oraz inspirująca dla eksploracji poznawczych, może przyczyniać się do lepszego rozumienia rzeczywistości wychowawczej. Współczesne rozumienie hermeneutyki wykracza znacznie poza interpretacje i wyjaśnianie tekstu, ewoluuje w kierunku rozumiejącego doświadczenia świata jako całości. Tworzy w metodologii pedagogicznej metateoretyczne ramy dla jakościowych analiz, w których hermeneutyka jest traktowana przede wszystkim jako metoda rozumienia znaczeń. W tym właśnie sensie jest przez nas wykorzystywana w badaniach i analizach preferencji twórczych orientacji życiowych.

Hermeneutyka, fenomenologia i etnometodologia tworzą swoiste założenia filozoficzne badań jakościowych. Hermeneutyka jest też traktowana jako metoda badań jakościowych, obok metody etnograficznej, badania przez działanie (*action research*), studium przypadku, obserwacji uczestniczącej, analizy dokumentów czy wywiadu²⁸. Od lat osiemdziesiątych trwa żywa debata nad kwestiami epistemologicznymi, które leżą u podstaw badań jakościowych. Istnieją podręczniki poświęcone tego typu analizom, między innymi pod redakcją Den-

²⁸ E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

zina i Lincolna²⁹, a także seria traktująca o badaniach jakościowych, wydawana przez Sage, obejmująca ponad 24 tomy. Powstały czasopisma takie jak „Qualitative Health Research”, „Qualitative Studies in Education”, oraz biuletyny, między innymi „Culture Anthropology Methods”. Badacze prowadzący analizy jakościowe spotykają się co roku na Ethnography in Education Research Forum, a także w trakcie konferencji Ethnography Qualitative Research in Education, organizowanych od 1988 roku. Cyklicznie odbywają się spotkania poświęcone komputerowemu oprogramowaniu stosowanemu w opracowywaniu danych jakościowych, jednym z nich jest międzynarodowa konferencja dotycząca komputerów i metodologii jakościowej (International Conferences on Computers and Qualitative Methodology). W badaniach jakościowych obserwuje się też, obok analiz pojedynczych przypadków, studia obejmujące wiele miejsc badania i wiele metod. W ostatnich dekadach analizy jakościowe coraz bardziej się rozpowszechniają, a badacze praktykujący metodę fenomenologiczną zaczęli objaśniać swój sposób postępowania³⁰. Na polskim rynku wydawniczym pojawiają się także nowe prace z tego obszaru tematycznego³¹.

²⁹ *Handbook of qualitative research*, N. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), CA: Sage, Thousand Oaks 1994 (także późniejsze wydania).

³⁰ M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych...*, op. cit.

³¹ Między innymi: C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody...*, op. cit.; W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauk o wychowaniu*, przeł. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; *Analiza układów społecznych: przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, J. Lofland (red.), przeł. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009; M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; K. Charmaz, *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

3.2.2. Wady i zalety badań jakościowych

W literaturze metodologicznej wskazuje się wiele zalet i wad badań jakościowych. Do tej pierwszej grupy należy fakt iż pozwalają one zrozumieć badaną rzeczywistość edukacyjną, odsłonić nieznanę dotąd zjawiska, dotrzeć do dużej liczby szczegółów, poznać cały obszar problemów związanych z subiektywnym przeżywaniem świata przez człowieka, z jego postawami, przekonaniem i motywami postępowania. Analizy jakościowe, zdaniem Babbiego, umożliwiają pełniejsze rozumienie zjawisk społecznych, są szczególnie wskazane w określonych sytuacjach i w stosunku do pewnych typów zjawisk. John i Lyn Loflandowie³² zaliczają do nich: działania zwyczajne; epizody; spotkania; „odgrywanie” różnych ról społecznych; związki między nimi, czyli zachowania typowe dla dwóch lub więcej ról, na przykład matka – syn, nauczyciel – uczeń. W tej kategorii wymieniają także grupy społeczne; organizacje (na przykład szkoły); miejsce zamieszkania; społeczności o małej skali; „światy społeczne”, czyli byty społeczne o mglistych granicach, na przykład „świat sportu”; a także style życia lub subkultury.

Zdaniem Milesa i Hubermana zaletą danych jakościowych jest to, że odnoszą się one do pospolitych zdarzeń, które przebiegają w sposób naturalny, co daje możliwość uchwycenia tego, czym jest realne życie. Dane te osadzone są bowiem w lokalnym środowisku, tam, gdzie dzieją się zdarzenia. Badania jakościowe kładą nacisk na specyficzny przypadek, czyli zjawisko wyodrębnione i osadzone w swoim kontekście. Istotną cechą danych jakościowych jest ich bogactwo i całościowość, a także możliwość ujawniania złożoności zjawisk. Zbieranie danych jakościowych w długim okresie umożliwia badanie dowolnych procesów, nawet historii zdarzeń, a także ocenę ich przyczyn. Ponadto, badania jakościowe cechują się giętkością – czas zbierania danych i stosowane metody mogą ulegać zmianie w trakcie badań. Przywoływani autorzy podkreślają także znaczenie poznawania doświadczeń umożliwiających rozpoznawanie znaczeń, które ludzie przypisują zdarzeniom ze swego życia. W literaturze akcentuje się także to, że badania i dane jakościowe są nierzadko najlepszą strategią tworzenia hipotez. Do

³² Przytaczam za: E. Babbie, *Badania społeczne...*, op. cit.

spraw szczególnie istotnych w badaniach jakościowych Babbie zalicza: różne role obserwatora (uczestnictwo, niepełne uczestnictwo lub dystans) i stosunek do badanych (przyjęcie punktu widzenia badanych lub oddzielenie badacza od badanych, wynikające z różnic władzy i statusu). W terenowych badaniach jakościowych przyjęcie określonych paradygmatów implikuje stosowanie różnych metod, takich jak: neutralizm, etnometodologia, teoria ugruntowana, studium przypadku, etnografia, instytucjonalne badania uczestniczące³³. Zaletą badań jakościowych, zdaniem Krügera, jest kompleksowe ujęcie „perspektyw osób działających”, opierające się na otwartości dostępu do badanego pola. Tworzą one modele i uogólnienia z możliwie najmniej zafalszowanego (najbardziej autentycznego) doświadczenia badacza na danym polu. Teorie formułuje się tutaj w oparciu o doświadczenie z danego materiału, dlatego zawsze odnoszą się one do przedmiotu badań, odtwarzają subiektywne struktury znaczeń, a nierzadko rozpoznają zasady „wykraczające poza płaszczyznę sensu subiektywnego, a zatem już nieuświadomiane przez osobę działającą, zarazem mające jednak duże znaczenie dla skutków jej działania”³⁴.

Specyficzny dla analiz jakościowych subiektywizm może być jednak postrzegany jako ich wada i poważna przeszkoda w procesie poznania. Zastrzeżenia formułuje się wobec, cenionej w tych badaniach, zaangażowanej postawy badacza. Większość badań jakościowych jest też czasochłonna i kosztowna. Badaniom jakościowym stawia się również zarzut braku wiarygodności z powodu niemożliwości powtórzeń. Do wad tego podejścia badawczego zalicza się niski poziom rygoru metodologicznego, opisową interpretację zjawisk, choć to akurat bywa też uznawane za jego zaletę. Poważnym problemem analiz jakościowych jest zaufanie do ich wyników, ponieważ nie ma, podzielanych przez wszystkich, reguł wyprowadzania wniosków i weryfikacji ich wiarygodności. Pytanie: czy w ogóle mogą być? Czy rzeczywiście należy ich poszukiwać? Te wątpliwości wydają się tym bardziej zasad-

³³ Ibidem.

³⁴ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań...*, op. cit., s. 18.

ne, że wielu badaczy uważa analizę jakościową za pewien rodzaj sztuki i często stosują oni podejście intuicyjne.

W pedagogicznych badaniach jakościowych w ostatnich latach dominują studia nad światem przeżycia, nawiązujące do teorii fenomenologii społecznej oraz interakcjonizmu, badania interakcji, badania zorientowane na teorię naznaczania społecznego, czy strategię ewaluacyjną hermeneutyki obiektywnej. Istotnym nurtem badań jakościowych w pedagogice są też analizy biograficzne, oraz jakościowe analizy treści, głównie interpretacje dokumentów. „Projekty badawcze orientacji jakościowej prowadzone są współcześnie prawie we wszystkich pedagogicznych subdyscyplinach i na wszystkich polach badawczych, począwszy od historycznych badań nad kształceniem i socjalizacją poprzez badania dotyczące dzieciństwa, wieku młodzieńczego, szkoły czy uczelni, badania nad płcią i kobietami aż po pedagogikę szkolną i pedagogikę pracy, pedagogikę mediów, edukację dorosłych i ludzi starszych oraz pedagogikę społeczną”³⁵.

Znamienną cechą badań jakościowych jest ich nawracający, kolisty, płynny charakter. Odmiennie niż w ilościowej strategii badawczej, pierwszeństwo przyznaje się w nich zebranym danym i badanemu obszarowi, a nie przyjętym wcześniej teoriom. Najczęściej rezygnuje się w nich z formułowania hipotez, a ustalenie problemów badawczych implikuje wyodrębnienie pola badawczego, czyli obszaru uważanego za szczególnie istotny oraz interesujący dla podjętej problematyki. Precyzyjne sformułowanie problemów w ramach badań jakościowych jest bardzo ważne również dlatego, że warunkuje dalsze etapy eksploatacji: dobór i skład materiału empirycznego, wybór narzędzi gromadzenia danych oraz ich ewaluacji. Taka precyzja jest jednak konieczna w każdym badaniu, także w ich modelu ilościowym. Być może, szczególnym uzasadnieniem nieformułowania hipotez jest otwartość badań jakościowych, ich elastyczność, nawracający charakter, oraz ich ukierunkowanie na opis istniejącej sytuacji³⁶.

³⁵ Ibidem, s. 20.

³⁶ Por. np. D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej*

Badania jakościowe można prowadzić na wiele różnych sposobów, wymienia się ponad 20 strategii badań jakościowych w edukacji: etnologię, studia nad wspólnotą, antropologiczną historię życia, etnografię, mikroetnografię, analizę dyskursu, etnografię komunikacji, etnometodologię, fenomenologię, poststrukturalizm, badania terenowe, strategię obserwacji uczestniczącej, strategię obserwacji bez uczestnictwa, znawstwo, strategię obserwacyjną, etologię człowieka, badania dyskretne (nieintrodukcyjne), dziennikarstwo jako dochodzenie, strategię wywiadu, biografie, historię ustną, krytykę literacką, historię, filozofię, analizę treści, badania archiwalne³⁷. Czasami wyróżnia się tylko główne tradycje badań jakościowych: psychologię ekologiczną, holistyczną etnografię, etnografię komunikacji, antropologię kognitywną i symboliczny interakcjonizm³⁸. Liczne i rozległe klasyfikacje badań jakościowych nie zawsze rozjaśniają tę problematykę, gdyż mogą szybko stać się przestarzałe, gdy na przykład nowy prąd zyskuje uznanie badaczy, a w tym czasie inni uzupełniają tradycyjne dane o statystyki, jak konstatują Miles i Huberman. Zasadne wydaje się więc wyróżnienie powtarzających się typowych cech badań jakościowych.

1. Badania jakościowe przebiegają w czasie intensywnego, lub trwającego dłuższy okres kontaktu z „terenem” albo sytuacją będącą odbiciem codziennego życia jednostek, społeczności czy organizacji;
2. Rolą badacza jest uzyskanie holistycznego oglądu badanego kontekstu (systemowego, scalonego): jego logiki, uporządkowania, zasad;
3. Badacz próbuje uchwycić dane o spostrzeżeniach lokalnych „aktorów” sytuacji „od wewnątrz”, przez czujność, empatyczne zrozumienie, „branie w nawias” uprzednich opinii;

praktyki, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

³⁷ H. F. Wolcott, *Posturing in qualitative inquiry*, [w:] *The Handbook of qualitative research in education*, M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (red.), Academic Press, New York 1992.

³⁸ E. Jacob, *Qualitative research traditions: A review*, „Review of Educational Research” 1987, nr 57(1).

4. Głównym zadaniem badacza jest wyjaśnienie dróg, jakimi ludzie dochodzą do zrozumienia, wyjaśnienia sytuacji i podejmują działania;
5. Z materiałów (notatek terenowych) badacz wydobywa te tematy, które może poddać ocenie informatorów, i które powinien zachować w ich oryginalnej formie przez cały czas;
6. Istnieje wiele możliwych interpretacji materiału badawczego;
7. W badaniach używa się względnie mało standardowych narzędzi;
8. Większość prowadzonych analiz dotyczy słów, które mogą być tak organizowane, by umożliwiły badaczowi ustalenie przeciwieństw, porównywanie, analizę i narzucenie na słowa schematów, wzorów czy postaci³⁹.

Wymienione cechy są znamienne dla naturalistycznych studiów, ale są różnie wykorzystywane w poszczególnych tradycjach badań jakościowych, takich jak:

1. Interpretatywizm, w którym ludzka działalność jest pojmowana jako tekst, czyli zbiór symboli wyrażających warstwy znaczeniowe (W. Dilthey);
2. Antropologia społeczna, w której badaczy interesują regularności w zachowaniu ludzi, w codziennych sytuacjach: użycie języka, wytwory, rytuały, relacje;
3. Kooperacyjne badania społeczne, w których podejmuje się zbiorowe działania w jakimś społecznym otoczeniu, a badacze tworzą procesom w czasie rzeczywistym, w postaci „refleksji” – kiedy badacz zadaje pytania, zgłasza zastrzeżenia lub dialektyki – kiedy badacze i lokalni „aktorzy” posiadają odmienne interpretacje danych; typowym ich przykładem są badania przez działanie, jako strategia wprowadzania zmian instytucjonalnych⁴⁰.

³⁹ M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych...*, op. cit.

⁴⁰ Ibidem.

W obrębie poszczególnych typów badań jakościowych używa się różnych procedur analitycznych. Do klasycznych rozwiązań w tej mierze należą⁴¹:

1. Dołączanie kodów do zbioru notatek polowych z obserwacji lub wywiadów;
2. Notowanie refleksji na marginesach;
3. Sortowanie i segregowanie materiałów, aby rozpoznać podobne frazy, związki, wzory, tematy, cechy różniące i wspólne sekwencje;
4. Izolowanie tych cech i zabieranie ich w teren w następnej fazie gromadzenia danych;
5. Stopniowe wypracowywanie małego zbioru uogólnień, obejmującego zgodności między danymi;
6. Zestawianie tych uogólnień z formalnie uporządkowanym ogółem wiedzy w formie pojęć czy teorii.

Wyróżnia się także w literaturze metodologicznej trzy podstawowe kierunki jakościowych interpretacji danych:

1. Uporządkowanie materiału empirycznego, ukierunkowane przede wszystkim na odtworzenie subiektywnie pojmowanego znaczenia i dokonanie wstępnych typizacji;
2. Opracowanie na podstawie danych jakościowych powiązanej z przedmiotem teorii oraz rekonstrukcja działania społecznego;
3. Próba odszyfrowania struktury zjawiska, niezależnie od wiedzy i woli osoby podejmującej działanie⁴².

Pierwszy z wymienionych kierunków odwołuje się do typologicznej koncepcji deskryptywno-analitycznej. Postępowanie badacza polega, najogólniej rzecz ujmując, na wczuciu się w sytuację tak, aby odpowiednio ująć teorie codzienności, kierując działaniem osób badanych. Drugi kierunek polega na dokonaniu „metakomunikacyjnej rekonstrukcji interpretacji”⁴³. Wzory wyjaśnienia wypracowane wcześniej przez badacza są tutaj krytycznie sprawdzane i ewentualnie

⁴¹ Ibidem.

⁴² H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań...*, op. cit.

⁴³ Ibidem, s. 26.

dokonuje się ich zmiany. Trzecią fazę interpretacji stanowi opracowanie wypowiedzi, która jest kwintesencją teorii codzienności i punktem odniesienia dla osób badanych, którym kierują się oni w trakcie swojego postępowania. W typologicznej metodzie deskryptywno-analitycznej sposobem eksploracji danych jest także jakościowa analiza treści, w której centrum znajduje się analiza wypowiedzi osób badanych. Krüger i Pfaff wyróżniają w tym postępowaniu trzy techniki interpretacyjne: 1) analiza podsumowująca, która obejmuje redukcję materiału do krótkiego tekstu, zachowującego jednak wszystkie istotne dla rozpoznawanego przedmiotu badań elementy; 2) analiza wyjaśniająca, która tłumaczy niejasne, wieloznaczne lub sprzeczne miejsca w tekście, poprzez uwzględnianie kontekstu zdarzeń; 3) analiza strukturyzująca, która poszukuje w zebranych materiale jakichś kategorii, typów lub formalnych struktur⁴⁴. Drugą grupą spośród wymienionych przez autorów koncepcji interpretacyjnych są metody tworzenia teorii. Poszukiwanie ugruntowanej teorii zapoczątkowali amerykańscy badacze Barney Glaser i Anselm Strauss, którzy wypracowali dwie zasady metodologiczne jakościowych analiz danych: równoczesność pozyskiwania danych i ich interpretacji oraz analizę porównawczą. Pierwsze analizy prowadzą do formułowania tymczasowych koncepcji, które są kodowane i następnie weryfikowane dzięki nowym danym. Dochodzi do rozpoznania najważniejszych dla teorii wymiarów i kategorii. Badacz może w każdym momencie wracać do swojego materiału, zbierać też nowe dane i ponownie poddawać je interpretacji, aby osiągnąć niezbędną integrację teorii⁴⁵. Ugruntowanie teorii może odbywać się także poprzez metodę dokumentacyjną opracowaną przez Ralfa Bohnsacka⁴⁶, która obejmuje cztery etapy interpretacji w ramach dyskusji grupowej: 1) formułującą, wypracowującą tematyczną strukturę przebiegu dyskusji; 2) refleksyjną, dokonującą rekonstrukcji ram, w których pojawiają się zidentyfikowane treści; 3) opis dyskursu, rekonstruowany jako przebieg dyskusji grupowej w kontekście; 4) porównanie

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem.

grup dyskusyjnych, które prowadzi do opracowania typologii specyficznej dla danego przedmiotu dyskusji i jej podmiotów. Trzecim kierunkiem interpretacji danych jest koncepcja struktur głębi. Jedną z takich koncepcji psychoanalitycznej interpretacji tekstu, która zmierza do odkrycia tego, co jest nieuświadomione, ukryte w społecznych formach interakcji i biografiach indywidualnych, opracował teoretycznie Alfred Lorenzer⁴⁷. Rozwija się też koncepcja hermeneutyki obiektywnej Ulricha Oevermanna, która w przeciwieństwie do psychoanalitycznej interpretacji tekstu nie interesuje się rekonstrukcją psychicznie nieuświadomionych struktur danego przypadku, ale dąży do pokazania społecznych struktur obiektywnych, niezależnych od intencji uczestników procesów społecznych⁴⁸.

W analizach problematyki twórczych orientacji życiowych zastosowaliśmy koncepcję analizy danych jakościowych Milesa i Hubermana, którzy określają siebie jako dziedziców „transcendentalnego realizmu”, wyrażają więc przekonanie, że zjawiska społeczne istnieją nie tylko w umyśle człowieka, lecz także w obiektywnym świecie. Wśród tych zjawisk można znaleźć uprawnione i dosyć stałe relacje. Zjawiska powiązane są z pewną regularnością i porządkiem, a ze wzorów tych zjawisk możemy wyprowadzić pojęcia, które leżą u podstaw życia społecznego oraz indywidualnego. Miles i Huberman podzielają też poglądy interpretatywizmu, według którego wiedza jest wytworem społecznym i historycznym, więc fakty docierające do nas są obciążone teorią. Dostrzegają też znaczenie aspektu subiektywnego, fenomenologicznego, tworzącego znaczenia, jako centrum życia społecznego. Celem badacza jest – w tej orientacji – rejestrowanie i wykraczanie „poza” ten proces przez budowę teorii objaśniających realny świat, wyjaśnianie zdarzeń, a nie opisywanie ich porządku, poszukiwanie jednostkowych lub społecznych procesów, mechanizmów umożliwiających przyczynowy opis działających sił. Autorzy uważają, że granice między nastawieniami epistemologicznymi coraz częściej zacierają się. Obecnie, pragmatyzm jak i teoria krytyczna posiadają cechy zarówno

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

interpretatywizmu jak i postpozytywizmu, czyli zgodność z regułami logiki formalnej⁴⁹. Koncepcja analizy danych jakościowych zaproponowana przez Milesa i Hubermana składa się z trzech współbieżnych potoków działań: redukcji danych, reprezentowania danych, wyprowadzania i weryfikacji wniosków. Opisuję te etapy w dalszej części rozdziału, tutaj pragnę jedynie podkreślić, że zaproponowana przez Milesa i Hubermana koncepcja analizy danych jakościowych posiada, w moim przekonaniu, szczególne znaczenie w pedagogice, ze względu na specyfikę badań podejmowanych przez tę dyscyplinę. Jest to bowiem całościowe ujęcie analizy jakościowej, poczynając od wstępnego projektu badań wraz z ich konceptualizacją, poprzez zbieranie danych, kodowanie, różne typy reprezentacji aż do wyprowadzania wniosków i pisania sprawozdań.

3.2.3. Zrównoważone współlistnienie obu modeli badań

W dyskusji metodologicznej, toczącej się od kilku dziesięcioleci w naukach o wychowaniu, po burzliwych debatach nad przydatnością ilościowych i jakościowych metod badawczych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, nastąpił etap pokojowej koegzystencji, której wyrazem jest łączenie obu rodzajów metod. Postuluje się także wiązanie koncepcji teoretycznych z różnymi podejściami metodologicznymi⁵⁰. Takie stanowisko znajduje swoje uzasadnienie w równoprawnym i równoważnym charakterze obu sposobów eksploracji faktów pedagogicznych, które są różnorodne i złożone w swej naturze, a jednocześnie mają charakter globalny, są powszechne we współczesnych społeczeństwach. Niektóre z nich poddają się pomiarowi, jak na przykład osiągnięcia szkolne uczniów z matematyki i przedmiotów ścisłych⁵¹, inne są dostępne jedynie obserwacji, jak na przykład zachowania agresywne uczniów w szkole, a jeszcze inne można badać meto-

⁴⁹ M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych...*, op. cit.

⁵⁰ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań...*, op. cit.

⁵¹ Są one przedmiotem międzynarodowych badań komparatystycznych, prowadzonych cyklicznie od lat osiemdziesiątych XX wieku przez International Association for the Evaluation of Educational Achievement IEA.

dami eksperymentalnymi, jak na przykład postawy uczniów w sytuacjach problemowych.

Poznanie, interpretowanie i rozumienie zjawisk wychowawczych wymaga stosowania obu podejść metodologicznych. Wzorzec badań wywodzący się z nauk przyrodniczych jest w pedagogice niezbędny, gdyż jest ona nauką społeczną. Równie ważne jest w niej podejście hermeneutyczno-fenomenologiczne, ponieważ jest też nauką humanistyczną. Zatem w pedagogice potrzebny jest dyskurs interparadygmatyczny, ale także intraparadygmatyczny, jak przekonuje Urszula Ostrowska⁵². Uzasadnień łączenia paradygmatów w badaniach dostarczają także cele poznania pedagogicznego. Należą do nich nie tylko opis i wyjaśnianie faktów oświatowo-wychowawczych, ale także ich interpretacja, ewaluacja i wartościowanie, choć to ostatnie może być dyskusyjne, zależy bowiem od paradygmatu epistemologicznego, w ramach którego dokonujemy analiz.

Dostrzeżenie zalet lub wad jakościowego podejścia badawczego zdeterminowane jest zapewne preferowaną przez badacza orientacją metodologiczną. Wydaje się jednak istotne holistyczne podejście do tego problemu i uwrażliwienie na oba typy analizy, które mogą być z pożytkiem podejmowane w odniesieniu do różnych sytuacji i obszarów eksploracji w edukacji, w celu lepszego ich poznania i zrozumienia. Zjawiska wychowawcze, z którymi ma do czynienia praktyk – nauczyciel, pedagog szkolny, wychowawca, mają wielowymiarową, złożoną strukturę i zawsze osadzone są w jakimś kontekście. Poznanie ich i zrozumienie, w celu kreowania pozytywnej zmiany rzeczywistości wychowawczej, wymaga różnorodnych sposobów gromadzenia, analizowania oraz interpretowania badanych zjawisk. Poprzestanie na jednym typie badań prowadziłoby nieuchronnie do jednostronności wniosków, a tym samym naiwnego i uproszczonego postrzegania rzeczywistości wychowawczej.

⁵² U. Ostrowska, *Dialog w badaniach pedagogicznych – aspekty aksjologiczne*, [w:] *Oblicza dialogu*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008.

Uzasadnienia dla podejmowania badań ilościowych i jakościowych w pedagogice dostarcza sama natura eksplorowanych obszarów, gdyż fakty pedagogiczne mają walory ilościowe i jakościowe jednocześnie. Jeżeli stwierdzimy, że w klasie szkolnej są uczniowie wyróżniający się twórczym stosunkiem do nauki, są zaciekawieni i zaangażowani w zdobywanie wiedzy, stosują osobiste, niekonwencjonalne heurystyki w rozwiązywaniu problemów, to poczyniliśmy obserwację o naturze jakościowej. Jeżeli zechcemy sprawdzić ilu takich uczniów jest w całej szkole i zastosujemy odpowiednie narzędzia pomiarowe, na przykład testy twórczości i skale, to uzyskamy wynik o charakterze ilościowym. Pozwoli nam to stwierdzić, jaki procent ogółu badanych uczniów wykazuje preferencje dla twórczych rozwiązań w sytuacjach problemowych, kreatywnych zachowań, postaw, czy orientacji życiowych. Oba podejścia badawcze są ze sobą powiązane w naukach pedagogicznych, w procesie poznawania rzeczywistości wychowawczej⁵³.

Łączenie obu procedur w badaniach może wzbudzać także pewne wątpliwości i kontrowersje. Zwraca na to uwagę Danuta Urbaniak-Zajac, stwierdzając, że jednoczesne stosowanie w badaniach dwóch orientacji metodologicznych nie wydaje się zasadne, ponieważ opierają się one na odmiennym wyobrażeniu badanej rzeczywistości⁵⁴. Ta konstatacja wyraża także mój niepokój metodologiczny i ciągły namysł nad zastosowanymi rozwiązaniami w toku badań i analizy wyników. Kiedy żadna wiedza nie jest pewna⁵⁵, bogactwo modeli i orientacji metodologicznych w naukach społecznych może przyprawić o zawrót głowy, kiedy za uzasadnioną przyjmujemy tezę Jacka Piekarskiego o istnieniu tolerantyzmu metodologicznego⁵⁶, bardzo trudno jest podejmować badania, a dokonywane wybory metodologiczne, obarczone zawsze możliwością błędu, nabierają szczególnej wymowy. Dlatego

⁵³ Por. m.in. S. Palka, *Ilościowo – jakościowe badania...*, op. cit.; idem, *Metodologia badań...*, op. cit.

⁵⁴ D. Urbaniak-Zajac, *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*, [w:] *Metodologiczne problemy...*, op. cit.

⁵⁵ K. R. Popper, *Droga do wiedzy...*, op. cit.; idem, *Logika odkrycia...*, op. cit.

⁵⁶ J. Piekarski, *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem*, [w:] *Metodologiczne problemy...*, op. cit.

zanim przejdę do przedstawienia zastosowanej w naszych badaniach procedury triangulacji, krótko zasygnalizuję podstawowy problem związany z łączeniem badań ilościowych i jakościowych.

Odmienność między badaniami ilościowymi i jakościowymi nie sprowadza się tylko do stosowania albo nie stosowania operacji liczbowych (statystyk). Badania jakościowe są mocno zróżnicowane, czemu dałam wyraz w powyższych opisach. Poszczególne ich metody odwołują się do różnych założeń filozoficznych i teoretycznych. Cechą wspólną tych badań wydaje się przekonanie badaczy, że elementy świata społecznego obdarzone są sensem i znaczeniem, który jest tworzony w codziennej praktyce. Reguły i prawidłowości przebiegu tej praktyki mają jedynie charakter historyczny i lokalny, możemy więc je poznawać tylko z perspektywy jej uczestników. Celem tych badań jest poznanie świata społecznego z perspektywy działających w nim ludzi. Na pytanie o możliwość takiego poznania odpowiedzią są poszczególne metody badań jakościowych, kształtujące się jako wyraz niezadowolonia z istniejących sposobów poznawania człowieka i jego świata, na co wskazywałam już wcześniej. Podnoszoną już w opisie badań jakościowych cechą jest też otwarta postawa badacza, który nie zakłada co chce osiągnąć, a czynione przez niego w toku badań ustalenia ciągle są weryfikowane, przebudowywane pod wpływem nowych danych. W tych badaniach kontekstem jest zbiór warunków, w których funkcjonuje człowiek, natomiast w badaniach ilościowych (nomologicznych) to badacz tworzy kontekst wybierając określone zmienne, analizując ich wartości, czy też zależności między nimi⁵⁷. W badaniu ilościowym poszukujemy prawidłowości, które są rezultatem uogólnienia o charakterze statystycznym. Natomiast w badaniach jakościowych można dokonywać generalizacji na podstawie systematycznego porównywania, jak to się dzieje w metodzie teorii ugruntowanej, gdzie już w analizie pierwszych danych badacze wyprowadzają kategorie, które tworzą bazę dla dalszych porównań⁵⁸. Założenia tkwiące u podstaw metody pociągają za sobą inną perspektywę ujmowania ba-

⁵⁷ D. Urbaniak-Zajac, *W nawiązaniu do wystąpień...*, op. cit.

⁵⁸ Ibidem.

danego obiektu. Ta świadomość towarzyszyła mi nieustannie podczas opracowywania projektu badań nad twórczymi orientacjami życiowymi. Badania ilościowe oparte są na założeniu, że światem społecznym rządzą takie same prawidłowości jak w świecie przyrodniczym, że poznanie jest odzwierciedleniem obiektywnie istniejącej rzeczywistości (niezależnej od aktywności badacza), natomiast w badaniach jakościowych przyjmuje się, że obiekty świata społecznego wyposażone są w sensy i znaczenia, tworzone i zmieniane w procesie interakcji.

3.3. Etapy badań twórczych orientacji życiowych

Próbując przezwyciężyć trudność łączenia badań ilościowych z jakościowymi sięgnęliśmy po triangulację i w ramach jednego projektu badawczego wykonaliśmy badania i analizy w dwóch oddzielnych etapach. Pierwszy z nich mieści się w orientacji pozytywistycznej, jest przykładem badań ilościowych, z zastosowaniem typowej dla tych badań procedury metodologicznej, natomiast drugi sytuuje się w orientacji jakościowej. Zastosowaliśmy w nim odmienną od pierwszej procedurę metodologiczną, umownie można ją określić „otwartą”, zgodną z wyżej opisanymi założeniami podstawowymi. Elementem łączącym oba etapy jest ten sam przedmiot badań, choć w każdym z etapów określany inaczej. W pierwszym etapie definiowany jest przez założenia autorskiej koncepcji teoretycznej Twórczych Orientacji Życiowych, specyficzne dla niej pojęcia i kategorie deskryptywne, oraz badany za pośrednictwem poddanego standaryzacji narzędzia badawczego Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych. W drugim etapie eksploracji przedmiot badań ujmowany jest w perspektywie osób badanych, ich osobistych idiosynkrazji⁵⁹, własnego sposobu

⁵⁹ Pojęcie idiosynkrazji pojawia się w koncepcji amerykańskiego filozofa Richarda Rorty'ego w aspekcie problemu podmiotowości, w wizji nabywania przez nas wrażliwości i kompetencji moralnej oraz zdolności poznawczego reagowania na otoczenie i doświadczenie w trybie uczuleń, tzw. idiosynkrazji, uczuleń na jednostkowe, konkretne i niepowtarzalne, wyjątkowe w swej specyfice przejawy zła, krzywdy, bólu, upokorzenia czy niesprawiedliwości, por. L. Witkowski, *Edukacja wobec spo-*

doświadczenia twórczości, własnego sposobu rozumienia twórczego stosunku do życia i postrzegania oraz przeżywania siebie jako osób twórczych w codziennej pracy. Istnieje też w tych badaniach swoiste dla klasycznej triangulacji, opisywane przez Krügera i Pfaff⁶⁰, następstwo zdarzeń w projekcie badawczym. Najpierw prowadzimy badania ilościowe, których efektem jest określenie liczby badanych osób preferujących twórczy model życia (prezentowane są jako proste dane procentowe, zilustrowane wykresami), dopiero potem przechodzimy do drugiego etapu, w którym biorą udział tylko ci badani, którzy w pierwszym etapie uzyskali wysokie wskaźniki preferencji dla twórczych orientacji życiowych w Skali Preferencji TOŻ, a także wyrazili chęć wzięcia udziału w indywidualnych spotkaniach z badaczem, który przeprowadzał wywiad narracyjny oraz analizował dokumenty, takie jak kroniki szkolne czy protokoły z posiedzeń rad pedagogicznych. W pierwszym etapie zastosowaliśmy metodę sondażu diagnostycznego i metodę skalowania, natomiast w etapie drugim wykorzystaliśmy metodę indywidualnych przypadków. Badania kwestionariuszem ankiety audytoryjnej o charakterze otwartym i kwestionariuszem Skali Preferencji TOŻ były przeprowadzane w szkołach na lekcjach wychowawczych, bez obecności nauczyciela. Natomiast sposoby dotarcia do grup badanych studentów były bardziej zróżnicowane, badania w pierwszym etapie odbywały się bądź w czasie zajęć na uczelni, bądź w czasie indywidualnych kontaktów bezpośrednich, a także za pośrednictwem poczty elektronicznej. Badania z wykorzystaniem kwestionariuszy wywiadów narracyjnych realizowane były w czasie indywidualnych spotkań, najczęściej w badanych placówkach.

W triangulacji następuje wiązanie ze sobą wielu zróżnicowanych metod, technik i narzędzi badawczych, aby uzyskać jak najbardziej rzetelny, trafny i wielostronny materiał badawczy, co jest tym bardziej cenne, że żaden sposób poznania nie dostarcza wiedzy pewnej. Denzin

ów o (po)nowoczesność, IBE, Warszawa 1997; idem, *Homo idiosyncraticus. Richard Rorty czyli spór o powagę ironii*, [w:] *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, A. Jamrozikowa (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1993.

⁶⁰ H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań...*, op. cit.

wyróżnił cztery rodzaje triangulacji: a) źródeł, która polega na pozyskiwaniu danych w różnym czasie, miejscach i w różnych środowiskach; b) badaczy, która oznacza zaangażowanie w proces badawczy różnych obserwatorów lub ankierów, aby zredukować wpływ subiektywnych spostrzeżeń osób prowadzących badania; c) metod, która odnosi się do stosowania w jednym projekcie różnych metod poznania; d) teorii, która sprowadza się do obserwowania przedmiotu badań z różnych perspektyw⁶¹. Mogą one ze sobą współwystępować w badaniach pedagogicznych w celu lepszego rozpoznania przedmiotu analiz, by lepiej go poznać i zrozumieć, jak to ma miejsce w naszym projekcie badawczym. Samo pojęcie triangulacji jest metaforą stosowaną na określenie różnych metod i zostało wprowadzone do słownika metodologii przez Donalda Campella i Donalda Fiske w teorii testów psychologicznych dla określenia następowania po sobie wielu pomiarów ilościowych, dokonywanych za pomocą różnych instrumentów pomiarowych⁶². To pojęcie Denzin przystosował do jakościowych badań społecznych i od tej pory zaczęto stosować je na określenie łączenia metod ilościowych i jakościowych. Jedną z najbardziej znanych koncepcji triangulacji jest model fazowy Allana Bartona i Paula Lazarsfelda, w którym metody jakościowe służą generowaniu pytań – problemów badawczych i eksploracji hipotez. Natomiast następujące po nich metody ilościowe gwarantują kontrolowane tworzenie i sprawdzanie założeń na temat badanej rzeczywistości, czyli weryfikację hipotez badawczych. W tym modelu decydująca rola przypada ilościowym metodom badań.

W najnowszych koncepcjach triangulacji szczególne miejsce przypisuje się badaniom jakościowym, które występują po badaniach ilościowych i pełnią funkcję autonomiczną, a nie instrumentalną⁶³. Taki typ triangulacji zastosowaliśmy w naszych badaniach, następuje w nim sekwencyjne użycie ilościowych i jakościowych metod badawczych i nie zachodzi pomieszczenie logiki badawczej, gdyż oba typy ba-

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

dań są realizowane oddzielnie. Badania ilościowe rozpoczynające rozpoznanie przedmiotu badań mają tutaj charakter diagnostyczny.

3.3.1. Koncepcja pierwszego etapu badań

W pierwszym etapie realizacji projektu badawczego przeprowadziliśmy właśnie badania ilościowe, które wymagają zastosowania procedury charakterystycznej dla nich. Cechuje się ona przyjęciem przed badaniem jasno określonych założeń metodologicznych. Przedmiotem naszych eksploracji uczyniliśmy preferencje badanych w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze. Celem tych badań było poznanie preferencji badanych uczniów, studentów i nauczycieli we wskazanym zakresie, a także rozpoznanie wybranych czynników/warunków towarzyszących preferencjom twórczym. Przyjeliśmy więc obok zmiennej zależnej, czyli interesujących nas preferencji orientacji życiowych, zmienne niezależne, które mogły mieć znaczenie w określaniu przez badanych preferencji w zakresie twórczych orientacji życiowych. Wybraliśmy je na podstawie wcześniejszych doświadczeń badawczych, wyprowadziliśmy je z teoretycznych założeń psychologicznych koncepcji twórczości⁶⁴ oraz z koncepcji twórczych orientacji życiowych⁶⁵. Wyróżniliśmy wśród nich płeć badanych, ich pochodzenie środowiskowe (określane w kategoriach miasto-wieś, przy czym różnicowaliśmy ją ze względu na wielkość i specyfikę, na przykład małe miasto, wieś podmiejska), kierunek kształcenia (w grupie uczniów szkół średnich drugiego stopnia oraz w grupie studentów), zainteresowania badanej młodzieży, jej uczestnictwo w kulturze i aktywność społeczna w środowisku lokalnym. W odniesieniu do badanych nauczycieli interesowały nas także inne zmienne: stopień awansu zawodowego, staż pracy w zawodzie, aktywność samokształceniowa i doskonalenie zawodowe, zaangażowanie w działalność pozalekcyjną w szkole.

W celu określenia wartości zmiennych przyjęliśmy wskaźniki, które w literaturze metodologicznej określa się na ogół jako pewne cechy,

⁶⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, op. cit.

⁶⁵ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, op. cit.

zdarzenia lub zjawiska, na podstawie zajścia których wnioskujemy z pewnością, określonym prawdopodobieństwem lub z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, że zachodzi zjawisko, które nas interesuje⁶⁶. W zależności od charakteru wskazywanej przez wskaźnik zmiennej i rodzaju związku między nimi wyróżnia się wskaźniki empiryczne, definicyjne oraz inferencyjne⁶⁷ lub wskaźniki mieszane: empiryczno-definicyjne, definicyjno-inferencyjne, empiryczno-inferencyjne, oraz empiryczno-inferencyjno-definicyjne⁶⁸. Ich zadaniem jest znalezienie empirycznego sensu dla zmiennych⁶⁹, odgrywają więc one niezmiernie istotną rolę w procesie badawczym, w trosce o jego trafność i rzetelność. W naszym projekcie zastosowaliśmy wskaźniki empiryczne oraz inferencyjne do zmiennej zależnej i zmiennych niezależnych, oraz wskaźnik definicyjny do określenia preferencji badanych dla twórczych orientacji życiowych.

Sformułowaliśmy szereg problemów badawczych, czyli pytań na które poszukiwaliśmy odpowiedzi. Przede wszystkim chcieliśmy się dowiedzieć: jakie są preferencje badanych w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze i jakie czynniki współwystępują z określonymi preferencjami? Tak zarysowany problem wymagał uszczegółowienia w postaci kolejnych pytań: czy preferencje dla twórczych orientacji życiowych występują częściej w grupie badanych mężczyzn, czy kobiet, czy środowisko pochodzenia badanych istotnie różnicuje badanych preferujących twórcze orientacje życiowe, i jeżeli tak, to w jaki sposób; w jaki sposób kierunek kształcenia wybrany przez badanych uczniów i studentów współwystępuje z preferencjami dla twórczych orientacji życiowych, jakie są zainteresowania badanych, w czym się przejawiają i w jaki sposób wiążą się z twórczymi preferencjami respondentów, jaka jest specyfika aktywności kultural-

⁶⁶ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.

⁶⁷ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1997; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; T. Pilch, *Zasady badań...*, op. cit.

⁶⁸ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.

⁶⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, op. cit.

nej badanych, i które z form tej aktywności sprzyjają preferencjom dla twórczych orientacji życiowych, czy badani uczniowie i studenci podejmują jakieś formy aktywności społecznej w środowisku lokalnym i jeżeli tak, to jakie, czym się one charakteryzują, i czy wiążą się z twórczymi preferencjami badanych?

Ze względu na zróżnicowanie badanej próby (znaczącą jej część stanowili nauczyciele), zaistniała konieczność wyróżnienia jeszcze innych problemów badawczych, uwzględniających jej specyfikę. Sformułowaliśmy więc pytania badawcze dotyczące tej grupy: czy stopień awansu zawodowego istotnie różnicuje badanych nauczycieli ze względu na ich preferencje dla twórczych orientacji życiowych i jeżeli tak, to w jaki sposób; czy staż pracy badanych nauczycieli jest czynnikiem znaczącym dla ich twórczych preferencji i jeżeli tak, to w jaki sposób; jakie formy aktywności samokształceniowej i doskonalenia zawodowego podejmują badani nauczyciele, z jaką częstotliwością to czynią i w jaki sposób wiążą się one z preferencjami dla twórczych orientacji życiowych, czy badani nauczyciele podejmują dodatkowe działania w szkole, poza realizowaniem obowiązkowych zajęć dydaktycznych, i jeśli tak, to w jakich formach i jak często, czy badani nauczyciele są zadowoleni ze swojej pracy i dlaczego, czy odczuwanie satysfakcji zawodowej sprzyja twórczym preferencjom w zakresie orientacji życiowej i jeśli tak to w jakim zakresie? Przyjęliśmy za oczywisty fakt podejmowania przez badanych nauczycieli aktywności samokształceniowej i doskonalenia zawodowego ze względu na istniejące w tym względzie wymagania formalne. Przy czym obie te formy aktywności są powiązane i doskonalenie zawodowe można byłoby włączyć do aktywności samokształceniowej nauczycieli, ale z doświadczenia wiemy, że nauczyciele nie zawsze tak je traktują.

W badaniach empirycznych hipotezy traktowane są zazwyczaj jako niezbędny element struktury procesu badawczego. Ukierunkowują wysiłek badacza, odwołują się do znanych faktów z dziedziny danej nauki, są wysoce prawdopodobne, możliwe do zweryfikowania, dotyczą istotnych dla nauki zdarzeń i mają moc teorii, nie są sprzeczne z udowodnionymi już twierdzeniami danej dyscypliny naukowej. Powinny być jednoznaczne i dostatecznie szczegółowo sformułowane

oraz w sposób dostateczny wyjaśniać znane już fakty⁷⁰. Każda hipoteza posiada ograniczony zasięg, potwierdzone lub sfalsyfikowane tezy w niej zawarte nie mogą więc być uogólniane i generalizowane. Ze stosowaniem hipotez w badaniach pedagogicznych wiąże się także wiele kontrowersji. W indukcyjnym modelu badawczym hipotezom przypada kierownicza rola, opisują one model zjawiska, zawierający specyficzne dla niego czynniki, których współwystępowanie poddawane jest eksperymentalnej weryfikacji. Takie rozumienie hipotezy postuluje między innymi Jerzy Brzeziński⁷¹. Wyróżnia on hipotezy istotnościowe, czyli takie, które wskazują zależności między zmiennymi, oraz hipotezy o zależnościach, które nie tylko wykazują związki między zmiennymi, ale opisują je wzorami funkcji matematycznych. Takie rozumienie hipotez zgodne jest z typowym założeniem empiryzmu, że w świecie występują regularności i rządzi w nim zasada przyczynowości zdarzeń. Z kolei w modelu hipotetyczno-dedukcyjnym stosuje się zasadę falsyfikowalności. Przyjmuje się, że punktem wyjścia sformułowanych hipotez może być jedynie teoria, a metodą nauki tylko ich falsyfikacja. Jej warunkiem jest wystąpienie stanu rzeczy, którego hipoteza nie dopuszcza⁷². W pragmatycznej perspektywie procesu badawczego hipoteza jest rozumiana jako stwierdzenie, które prawdopodobnie może stanowić prawdziwe rozwiązanie problemu badawczego. Przy czym, problem jest tu rozumiany jako sytuacja trudna, wymagająca podjęcia nieznanymi działań⁷³. Jednak najczęściej hipotezy traktuje się jako przypuszczalne odpowiedzi na problemy badawcze, które dotyczą kierunku zależności lub kierunku wydarzeń⁷⁴, gdzie problem badawczy rozumiany jest jako pytanie, na które poszukujemy odpowiedzi. W pierwszym etapie realizacji naszego projektu badawczego

⁷⁰ J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 2 *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

⁷¹ J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1980.

⁷² A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

⁷³ Przywołuję za: D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu hipotez...*, op. cit.

⁷⁴ J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań...*, op. cit.

podjęliśmy próbę formułowania hipotez w takim właśnie ich rozumieniu, chociaż badania i analizy tutaj prowadzone mają charakter diagnostyczny i opisowy, nie wymagają więc bezwzględnie ich formułowania.

Przypuszczamy, że kobiety częściej niż mężczyźni preferują twórcze orientacje życiowe, a co za tym idzie, w grupie mężczyzn częściej będzie dominować preferencja dla zachowawczego i ambiwalentnego modelu orientacji. Prawdopodobnie preferencjom w zakresie twórczych orientacji życiowych sprzyja pochodzenie z miasta (wychowywanie w środowisku miejskim), posiadanie zainteresowań, hobby i rozwijanie ich poprzez różne działania, aktywne uczestnictwo w kulturze oraz amatorskie uprawianie jakiejś dziedziny sztuki, a także aktywność społeczna w środowisku lokalnym. Przypuszczamy, że młodzież preferująca twórcze orientacje życiowe jest bardziej zaangażowana w zdobywanie wiedzy, w działalność kulturalną i w aktywność społeczną. Wskaźnikiem tego jest uczestnictwo w kołach przedmiotowych, kołach zainteresowań działających w szkole, studenckich kołach naukowych na uczelniach, w akcjach wolontarystycznych, zaangażowanie artystyczne w chórach, amatorskich zespołach muzycznych czy teatralnych, lub w innych, mniej lub bardziej zorganizowanych formach aktywności. Wskaźnikiem posiadania określonych zainteresowań przez osoby preferujące twórcze orientacje jest poszerzanie przez nich wiedzy z zakresu ich przedmiotu, czytanie fachowej literatury, uczestniczenie w spotkaniach z tym związanych. Wiąże się to także z aktywnością osób o preferencjach dla twórczych orientacji życiowych w kulturze, czego wskaźnikiem jest nie tylko uprawianie jakiejś działalności artystycznej (na przykład pisanie wierszy, gra na instrumencie, itp.), ale także uczestnictwo w imprezach kulturalnych (koncerty, spektakle, wystawy, odczyty, itp.) i czytelnictwo.

Dodatkowe hipotezy sformułowaliśmy w odniesieniu do problemów badawczych adresowanych do badanych nauczycieli. Przypuszczamy, że w badanej próbie będą dominować nauczyciele o preferencjach zachowawczych i tylko niewielka grupa badanych wybierze twórcze orientacje jako najlepiej odpowiadające ich poglądom, przekonaniom, aspiracjom, postawom i systemowi wartości. Prawdopo-

dobnie preferencjom w zakresie twórczych orientacji życiowych badanych nauczycieli sprzyjają wyższy stopień awansu zawodowego, średni staż pracy zawodowej (na tyle długi, by dawał nauczycielowi poczucie pewności i sprawstwa, ale nie tak długi, by powodował przemęczenie i wypalenie zawodowe), aktywność samokształceniowa (na przykład czytanie literatury ogólnopedagogicznej i przedmiotowej, prowadzenie badań w działaniu w codziennej praktyce szkolnej itp.) i uczestnictwo w różnych zorganizowanych formach doksztalcenia zawodowego (studia uzupełniające, podyplomowe, kursy przedmiotowe, konferencje i seminaria, szkolenia, warsztaty, treningi umiejętności). Przypuszczamy, że nauczyciele o wyraźnych preferencjach dla twórczych orientacji życiowych są bardziej zaangażowani w pracę dydaktyczno-wychowawczą niż ich koledzy wybierający zachowawczy i ambiwalentny model orientacji. To zaangażowanie wyraża się prawdopodobnie w stosowaniu aktywnych, twórczych metod pracy na lekcjach (na przykład dyskusja, „burza mózgów”, praca w zespołach), w docenianiu osobistych heurystyk wykorzystywanych przez uczniów (nagradzanie ich stopniem, pochwałą), w organizowaniu zajęć w terenie, w ciekawych miejscach, prowadzeniu spotkań z ciekawymi ludźmi. Przypuszczamy też, że nauczyciele preferujący twórcze orientacje życiowe częściej niż ich koledzy odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy, której wskaźnikiem są wypowiedzi świadczące o wartości i wysokiej randze przypisywanej pracy nauczyciela, eksponowanie jej walorów, takich jak na przykład możliwość ciągłego uczenia się i rozwoju osobistego, a nie podnoszenie kwestii wynagrodzenia za pracę, jako czynnika decydującego o ustosunkowaniu do niej.

Charakterystyka przyjętej procedury badawczej wymagała już na wstępie niniejszego rozdziału odwoływania się do przyjętych w eksploracji metod badawczych. Jednak logika narracji nakazuje przywołanie ich ponownie w tym miejscu. W pierwszym etapie, sytuującym się w logice badań ilościowych, do realizacji projektu zastosowaliśmy metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety, która najlepiej nadaje się do gromadzenia danych ilościowych, służących diagnozowaniu preferencji badanych w zakresie twórczych orientacji życiowych i czynników sprzyjających ich przejawianiu w życiu codziennym. Kwe-

stionariusz ankiety audytoryjnej, jako narzędzie do wybranej techniki, konstruowaliśmy adekwatnie do potrzeb naszych badań, dominowały w nim pytania otwarte, dające badanym możliwość swobodnej wypowiedzi. Nie był on narzędziem standaryzowanym, a poza tym w badaniach wykorzystywaliśmy różne wersje kwestionariuszy w zależności od specyfiki próby, do której były adresowane. W aneksach została zamieszczona podstawowa wersja kwestionariusza ankiety, zawierająca wspólne kategorie i pytania kierowane do wszystkich respondentów. Zastosowana ankieta jest anonimowa, dlatego prosiliśmy badanych o podanie swojego adresu e-mailowego lub innego kontaktu, jeśli zechcieliby wziąć udział w drugiej turze badań, wymagających bezpośredniego spotkania i udzielenia wywiadu. Umożliwiło to nawiązanie kontaktu z osobami, które uzyskały wysokie wskaźniki preferencji twórczych w Skali TOŻ.

Drugą podstawową techniką było skalowanie z narzędziem autorskim – Skalą Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (nazywaną też Skalą Preferencji TOŻ). Jej wynikiem jest określona liczba punktów i odpowiadające im normy stenowe, wskazujące na określoną preferencję w obszarze twórczych, zachowawczych i ambiwalentnych orientacji życiowych badanych osób⁷⁵. Zawiera ona 48 kategorii – twierdzeń odnoszących się do ważnych, w aspekcie twórczości codziennej, obszarów funkcjonowania człowieka. Wyeksponowałam przede wszystkim trzy walory: nowości, oryginalności i wartościowości, które niezależnie od przyjętych koncepcji twórczości, inspiracji teoretycznych i ujęć metodologicznych powtarzają się niemal we wszystkich charakterystykach tego fenomenu, zarówno w aspekcie statycznym jak i dynamicznym. Walory te podkreślane są również w filozoficznych i socjologicznych podejściach do tego zagadnienia. Kategorią immanentnie związaną z kreatywnością, a więc także ważną w empirycznym modelu twórczych orientacji życiowych, jest „nowość” w odniesieniu do zachowań, sposobów działania jednostki, jej wytworów. W Skali Preferencji TOŻ znajduje ona odzwierciedlenie

⁷⁵ Skala ta została po raz pierwszy przedstawiona w pracy A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych...*, op. cit.

w dwóch kategoriach analitycznych: „Nowe sytuacje” i „Nowe wytwory”. Każda z nich obejmuje 12 twierdzeń, do których badani ustosunkowują się przez zakreślenie właściwego symbolu literowego. Wyrażenie akceptacji dla sześciu z tych twierdzeń wskazuje na preferencję twórczych orientacji życiowych. Jednocześnie brak dla nich takiej akceptacji przemawia za preferowaniem orientacji zachowawczej. Analogicznie przedstawia się sytuacja w przypadku pozostałych sześciu twierdzeń. Poparcie dla nich oznacza preferencję dla zachowawczego modelu orientacji życiowej, zaś jego brak – skłonność do przejawiania twórczej orientacji w życiu. Tak więc za określonym typem orientacji zawsze przemawia ustosunkowanie się do 12 twierdzeń, decydujący jest natomiast znak tego ustosunkowania się. Taki układ dotyczy też dwóch pozostałych kategorii zastosowanych do opisu orientacji życiowych w ujęciu empirycznym. Uwzględniłam istotny wyznacznik twórczych preferencji jednostki, jakim jest „Elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia” oraz „Twórczość jako wartość”⁷⁶.

Próbę do badań dobraliśmy celowo spośród uczniów, studentów i nauczycieli Podlasia. Jest ona reprezentatywna ze względu na warunki określone w metodologii nauk społecznych, w myśl których o reprezentatywności możemy mówić w trzech przypadkach: a) gdy w próbie występują wszystkie stałości zmiennej, czy zmiennych nas interesujących; b) kiedy rozkłady interesujących nas zmiennych w tej próbie odpowiadają określonym przez nas przybliżeniom; c) gdy występujące

⁷⁶ Przedziały przy analizie danych ustalane są w oparciu o realny rozrzut wyników, zgodnie z zasadą równoważnej reprezentacji, z dbałością o to, by były one rozłączne i miały ten sam zakres. Przedziałom przyporządkowałam normy stenowe, odpowiadające określonym preferencjom w skali. Aby ustalić normy stenowe w sposób rzetelny i metodologicznie uzasadniony obliczyłam średnią arytmetyczną dla realnego rozrzutu wyników w Skali Preferencji TOŻ, wynosi ona 10. Sześć wartości punktowych powyżej tej średniej i sześć poniżej wyznacza przedział ambiwalencji, któremu odpowiada sten 3 i 4, natomiast normy stenowe 1 i 2 określają preferencję w kierunku twórczych orientacji życiowych, zaś normy stenowe 5, 6 i 7 oznaczają tu akceptację dla zachowawczego modelu orientacji życiowej. Ostateczny kształt kwestionariusza skali preferencji TOŻ został opracowany po badaniach pilotażowych (szczegółowe informacje na ten temat w: A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, op. cit.)

w próbie zależności między zmiennymi odpowiadają analogicznym zależnościom w zbiorowości generalnej⁷⁷. W naszych badaniach znajduje zastosowanie przypadek pierwszy i drugi, odnoszący się do stałości zmiennych oraz ich rozkładów.

Grupa badana liczyła łącznie 938 osób, w tym 616 uczniów i studentów, czyli 65,67% wszystkich badanych. Badana młodzież akademicka stanowiła reprezentację dziesięciu szkół wyższych w Białymstoku: Uniwersytetu w Białymstoku, Politechniki Białostockiej, Uniwersytetu Medycznego, Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie Filii w Białymstoku, Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie Wydziału Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku, Wyższej Szkoły Administracji Publicznej, Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania, Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Wyższej Szkoły Gospodarowania Nieruchomościami. W badanej próbie byli reprezentowani studenci uczący się w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Drugą pod względem liczebności grupę w badanej próbie stanowili uczniowie gimnazjów, liceów i techników. Trzecią grupę badanych stanowili nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów z Podlasia, z miast i ze wsi, ale dominującą liczebnie grupą byli nauczyciele z Białegostoku, łącznie ta grupa liczyła 322 osoby, czyli 34,33% wszystkich badanych.

Skład próby badanej był w pewnej części, tej dotyczącej studentów, podobny jak w badaniach, które prowadziłam w latach 2000–2002, gdzie po raz pierwszy zastosowałam Skalę Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych. Jednak w tamtej próbie zróżnicowanie studentów było mniejsze, gdyż badania prowadziłam tylko na wydziałach pedagogicznych w trzech uczelniach wyższych: w Uniwersytecie w Białymstoku, w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim oraz w Wyższej Szkole Humanistycznej w Pułtusku. Badaniami objęłam wtedy ogółem 354 osoby, uczące się w systemie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Próba była bardziej zróżnicowana terytorialnie, jednak także bardziej jednorodna, ponieważ wszyscy badani

⁷⁷ S. Nowak, *Metodologia badań...*, op. cit.

wówczas byli studentami pedagogiki, a wielu z nich było też czynnymi nauczycielami w szkołach podstawowych i zawodowych.

Dzisiaj, zróżnicowanie osób studiujących na pedagogice jest znacznie większe, niż było to w poprzednich latach, wielu spośród studentów niestacjonarnych pracuje w zawodach nienauczycielskich, często bardzo odległych od tej profesji, a podejmowanie przez nich studiów pedagogicznych wiąże się z innymi, niż rzeczywista pasja czy zainteresowania, motywami. Badania, które prowadziliśmy w latach 2006–2010 są więc w pewnym zakresie kontynuacją pierwszych badań nad orientacjami życiowymi w dymisji twórcze *versus* zachowawcze. Prowadzone są jednak w liczniejszej próbie i bardziej zróżnicowanej w swoim składzie, ale jednocześnie bardziej skonsolidowanej terytorialnie, ograniczonej do regionu Podlasia, ze względu na teren badań i pochodzenie respondentów.

W tym etapie przeprowadziliśmy prostą analizę ilościową danych, sprowadzającą się do obliczenia wyników Skali Preferencji TOŻ i zilustrowania ich na wykresach, oraz obliczenia podstawowych wielkości i rozkładów procentowych interesujących nas zmiennych niezależnych, które także zostały pokazane na wykresach lub po prostu opisane. Nie zachodziła tu potrzeba stosowania bardziej zaawansowanych statystyk, ze względu na przyjętą procedurę badań, ich cele i podstawowe założenia metodologiczne. Na ogół nie określaliśmy bowiem związków i zależności statystycznych, a jedynie rozpoznawaliśmy współwystępowanie określonych, wybranych (a więc ograniczonych siłą rzeczy) czynników z preferencjami dla twórczych orientacji życiowych⁷⁸. Tylko w niektórych przypadkach w odniesieniu do wybranych próbek badanych przeprowadzaliśmy analizę statystyczną z wykorzystaniem testu nieparametrycznego χ^2 i określaliśmy siłę związku między zmiennymi, czyli współczynnik kontyngencji (C_{kor}).

⁷⁸ Nie oznacza to, że nie warto takich analiz statystycznych podjąć, wręcz przeciwnie, myślę, że jest to zasadne i może być zadaniem na kolejny projekt badawczy.

3.3.2. Koncepcja drugiego etapu badań

Drugi etap badań miał charakter jakościowy, przedmiotem analiz było w nim rozumienie przez badanych istoty twórczego stosunku do życia. Celem naszych eksploracji było więc poznanie sposobu postrzegania przez badanych twórczości w życiu codziennym, rozumienia przez nich twórczego zaangażowania w pracę zawodową, w wypełnianie swoich obowiązków, w uczenie się i studiowanie. Zależało nam na poznaniu perspektywy badanych w oglądzie twórczych orientacji życiowych, dlatego do drugiego etapu projektu przeszły te osoby, które w pierwszym etapie badań wykazały zdecydowaną preferencję dla twórczych orientacji życiowych. Zgodnie z zaleceniami metodologii badań jakościowych sformułowaliśmy w tej fazie badań szczegółowe problemy badawcze, adekwatne do przedmiotu analiz. Interesowało nas więc przede wszystkim: w jaki sposób badani rozumieją twórczość w swoim codziennym życiu, w wypełnianiu swoich obowiązków, jako ucznia, studenta, nauczyciela?, W jaki sposób postrzegają siebie, jako osoby twórcze? Co ich zdaniem, decyduje o tym, że określa się kogoś mianem twórczej osoby? Jakie cechy, w ich odczuciu, decydują o ich twórczym stosunku do życia, o ich twórczej orientacji? Jakie działania, ich zdaniem, świadczą o tym, że są oni twórczymi w swojej pracy, w realizowaniu swoich codziennych zadań i obowiązków?

Zgodnie z opisanymi wcześniej cechami podejścia jakościowego, jako otwartego na poznawany stan rzeczy, który nie jest przewidywany na wstępie, a także perspektywicznego, zorientowanego na poznanie świata społecznego z perspektywy działających w nim ludzi, nie formułujemy tutaj zmiennych, wskaźników ani hipotez badawczych⁷⁹. Przyjmuje się bowiem w metodologii, że taka jednoznacznie określona, „sztywna” konstrukcja, stanowiąca podstawę wyboru metod, technik i narzędzi badawczych nie mieści się w jakościowej orientacji. O wyborze analizowanych czynników (zmiennych) nie może tu decydować badacz, ponieważ ich przedmiotem jest realność doświadczenia osób

⁷⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania...*, op. cit.; T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit.; M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych...*, op. cit.

badanych, a więc to ich postrzeganie, odczuwanie określonych czynników (też zawsze ograniczonych) za ważne w ich życiu, jest w tych badaniach istotne.

W tym etapie badań przyjęliśmy za podstawową metodę indywidualnych przypadków, w ramach której zastosowaliśmy wywiad narracyjny. Umożliwiło nam to pogłębione, wielostronne rozpoznanie przedmiotu badań. Narzędzia stosowane w tych badaniach były niestandardyzowane, każdorazowo konstruowane na potrzeby konkretnych sytuacji badawczych, zaliczają się do nich kwestionariusze wywiadów z uczniami i studentami oraz z nauczycielami. W aneksie zostały zamieszczone dwa kwestionariusze wywiadów, jeden adresowany do młodzieży o charakterze podstawowym, zawierający pytania wspólne dla różnych grup badanych i drugi adresowany do nauczycieli. W tym etapie próbę badawczą stanowiły osoby, które w pierwszym etapie (badania ilościowe) otrzymały najwyższe wyniki w zakresie preferencji dla twórczych orientacji życiowych (wyniki Skali TOŻ) i zgodziły się na udział w dalszych badaniach. Do drugiego etapu projektu, obejmującego badania jakościowe, zakwalifikowało się 123 uczniów i studentów oraz 83 nauczycieli, którzy uzyskali wysokie wyniki w Skali TOŻ, w pierwszym etapie. Jednak nie wszystkie osoby z tej grupy wyraziły chęć uczestnictwa w dalszych badaniach, jedynie niektórzy studenci zgodzili się na udział w wywiadzie, który przeprowadzono z piętnastoma osobami. Stanowiły one 12,1% próbki badanej młodzieży, która uzyskała wysokie wskaźniki preferencji dla twórczych orientacji życiowych w pierwszym etapie badań. Także w grupie badanych nauczycieli nie zawsze spotykaliśmy się z gotowością uczestnictwa w drugim etapie. Wielu nauczycieli wyrażało swoją niechęć do kolejnych spotkań i rozmów z badaczem, czasami motywując to brakiem czasu, a niekiedy bez wyraźnego powodu. W badaniach jakościowych wzięło więc ostatecznie udział tylko 53 nauczycieli z tej grupy, czyli 63,8% badanych, którzy uzyskali w pierwszym etapie wysokie wskaźniki preferencji twórczego modelu życia.

Przy tej okazji warto poruszyć ogólniejszą kwestię, z którą zetknęliśmy się w trakcie badań wśród nauczycieli. Spotykaliśmy na swojej drodze piętrzące się trudności w dotarciu do nauczycieli i przepro-

wadzeniu badań. Już na wstępie ich organizacji doświadczaliśmy odmowy ze strony dyrekcji szkoły wejścia do placówki w celu spotkania się z nauczycielami. Kiedy to się nam wreszcie udawało, po licznych prośbach i przedstawieniu odpowiednich zaświadczeń z uczelni, często spotykaliśmy się z niechęcią samych nauczycieli do wzięcia udziału w badaniach. Nierzadko jednak takiego oporu środowiska nauczycielskiego nie udawało się nam pokonać i dlatego w wielu szkołach nie mogliśmy w ogóle przeprowadzić badań, nawet ankietowych. Próbowaliśmy dociekać przyczyn takiego stanu rzeczy i na podstawie tych nielicznych przypadków, w których udało nam się porozmawiać z nauczycielami, możemy stwierdzić, że często mówią oni w tym kontekście o swoim rozżaleniu nieustanną krytyką pracy nauczycieli w naszym kraju, krytycznymi i krzywdzącymi wypowiedziami niektórych nauczycieli akademickich, teoretyków, na temat sposobu wypełniania przez nich zadań dydaktyczno-wychowawczych. Podnoszą też brak czasu, zabieganie, wielość obowiązków, które na nich ciążyą, choć wydają się to przyczyny wtórne wobec tych wskazanych powyżej. Tymczasem w treść i sens roli zawodowej współczesnego nauczyciela wpisana jest konieczność jego uczestniczenia w procesie badawczym, w empirycznym poznawaniu rzeczywistości wychowawczej, niezbędna do tego, by mógł on stawać się refleksyjnym praktykiem. Jednak bez refleksyjnego nastawienia samego nauczyciela, charakteryzującego się badawczym oglądem i teoretycznym namysłem, wyrastającym z praktyki szkolnej, bez jego zaangażowania w proces tworzenia wiedzy pedagogicznej, nie da się tego żadną miarą osiągnąć. Zasygnalizowane tu sugestie co do źródeł niechęci nauczycieli do uczestniczenia w badaniach, nie mają charakteru wniosków empirycznych. Mogą jedynie pobudzić do refleksji nad potrzebą empirycznego rozpoznania tego zjawiska. Jak jednak to uczynić, skoro nauczyciele nie chcą uczestniczyć w badaniach, nawet wtedy, gdy badaczem jest także nauczyciel – praktyk, ich kolega, koleżanka, pozostaje dla mnie zagadką.

W analizie wyników badań uzyskanych w drugim etapie wykorzystaliśmy koncepcję analizy danych jakościowych zaproponowaną przez Milesa i Hubermana, która składa się z trzech współbieżnych

potoków działań: redukcji danych, reprezentowania danych, wyprowadzania i weryfikacji wniosków.

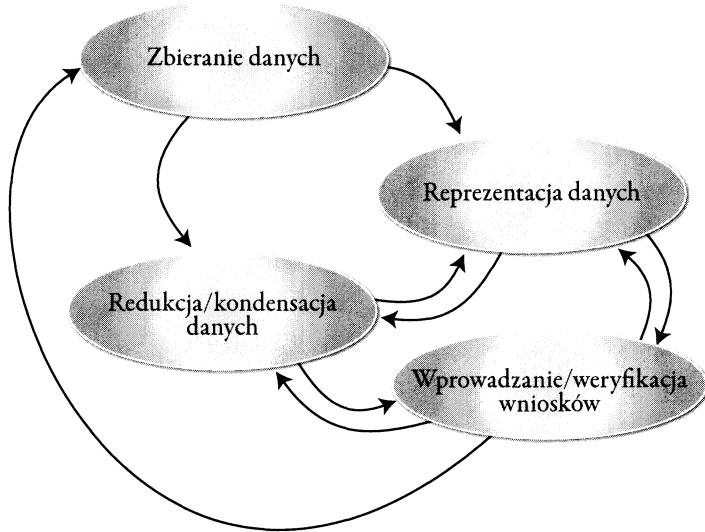
1. Redukcja danych występuje stale w trakcie trwania badań jakościowych (realizacji dowolnego projektu). Polega ona na procesie selekcji, koncentracji, upraszczania, odrywania i przekształcania danych, które posiadają postać spisanych notatek terenowych lub transkrypcji. Redukcja zachodzi nawet już przed zebraniem danych, kiedy badacz decyduje jakie wybiera ramy pojęciowe, przypadki, kwestie badawcze, podejście do zbierania danych. Kolejne redukcje następują w czasie dalszego zbierania danych, w postaci spisywania podsumowań, kodowania, wydobywania tematów itp. Redukcja trwa także po zakończeniu prac terenowych, dopóki nie zostanie przygotowany ostateczny raport z badań. Dane jakościowe mogą być poddane redukcji na wiele różnych sposobów, na przykład przez selekcję, podsumowanie, omówienie, podciągnięcie pod ogólny wzór. Okazjonalnie użyteczne może okazać się przekształcanie danych w proste oceny ilościowe, choć autorzy koncepcji tej formy raczej nie polecają.
2. Reprezentacja danych jest zorganizowanym, poddanym kompresji zbiorem informacji, który umożliwia wyprowadzenie wniosków i podejmowanie działań. W przeszłości najczęstszą formą reprezentacji danych był rozwinięty tekst. Taka forma ma jednak istotne wady: przede wszystkim dużą objętość, słabo ustrukturalizowaną treść, rozproszony charakter, co nie wzbudza zaufania do formułowanych na takiej podstawie wniosków. Zdaniem M. B. Milesa i A. M. Hubermana podstawową drogą do przekonującej analizy jakościowej jest tworzenie bardziej doskonałych reprezentacji i proponują stosowanie matryc, grafów, wykresów i sieci. Powinny być one tak projektowane, aby powiązać zgromadzone informacje w bezpośrednio dostępne formy, umożliwiające wyprowadzenie wniosków lub dalszą analizę. Projektowanie reprezentacji jest częścią analizy jakościowej.
3. Wyprowadzanie wniosków oraz ich weryfikacja nie dokonuje się jednorazowo, ale trwa ciągle w całym procesie analizy, gdyż od samego początku wprowadzania danych badacz decyduje co

one oznaczają, dostrzega regularności, wzory, wyjaśnienia. Te mgliste jeszcze konkluzje ugruntowują się w trakcie gromadzenia danych aż do momentu ich zakończenia, który zależy jest od rozmiaru notatek terenowych, sposobu kodowania, przechowywania danych, wyrafinowania samego badacza, czy zewnętrznych wymagań, na przykład instytucji finansującej badania. Wraz z postępem badań następuje także weryfikacja wniosków. Autorzy koncepcji piszą, że może być ona tak krótka jak błysk myśli, albo dokładna i rozbudowana z szeroką argumentacją. Może także być dyskutowana w gronie innych badaczy, a czasami ta weryfikacja może przybrać formę starań, których zamiarem jest ponowne uzyskanie takich samych wyników.

Autorzy podają wiele taktyk weryfikacji rezultatów badań jakościowych, na przykład a) kontrola reprezentatywności; b) kontrola efektów badacza; c) triangulacja, czyli użycie różnych źródeł danych i metod; d) wazenie dowodów, czyli decyzja, który rodzaj danych jest godny zaufania. Jeżeli za kryterium wyróżnienia sposobów weryfikacji danych przyjmujemy rozpatrywanie danych niespójnych ze wzorcem, to możemy stosować: a) kontrolę znaczenia wyjątków; b) wykorzystywanie wypadków krańcowych; c) podążanie za niespodziankami; d) poszukiwanie dowodów zaprzeczających. Jeszcze innym kryterium typologii strategii weryfikacyjnych jest poddawanie naszych teorii atakowi faktów lub konfrontacji z inną teorią, wyróżniamy wtedy: a) dokonywanie testów „jeżeli – to”; b) odrzucanie relacji pozornych; c) replikacja, powtarzanie rezultatów; d) sprawdzanie konkurencyjnych wyjaśnień; e) pozyskiwanie informacji zwrotnych od informatorów.

Oczywiście, ta krótka charakterystyka współbieżnych potoków działań w analizie jakościowej nie wyczerpuje złożoności tej koncepcji interpretacyjnej. Autorzy podkreślają wzajemne powiązanie, a czasami także przenikanie się redukcji danych, ich reprezentacji oraz weryfikacji wniosków w toku analizy jakościowej. Te trzy potoki działań można także zilustrować schematem (Rys. 2).

RYSUNEK 2. Składniki analizy danych i model interakcyjny

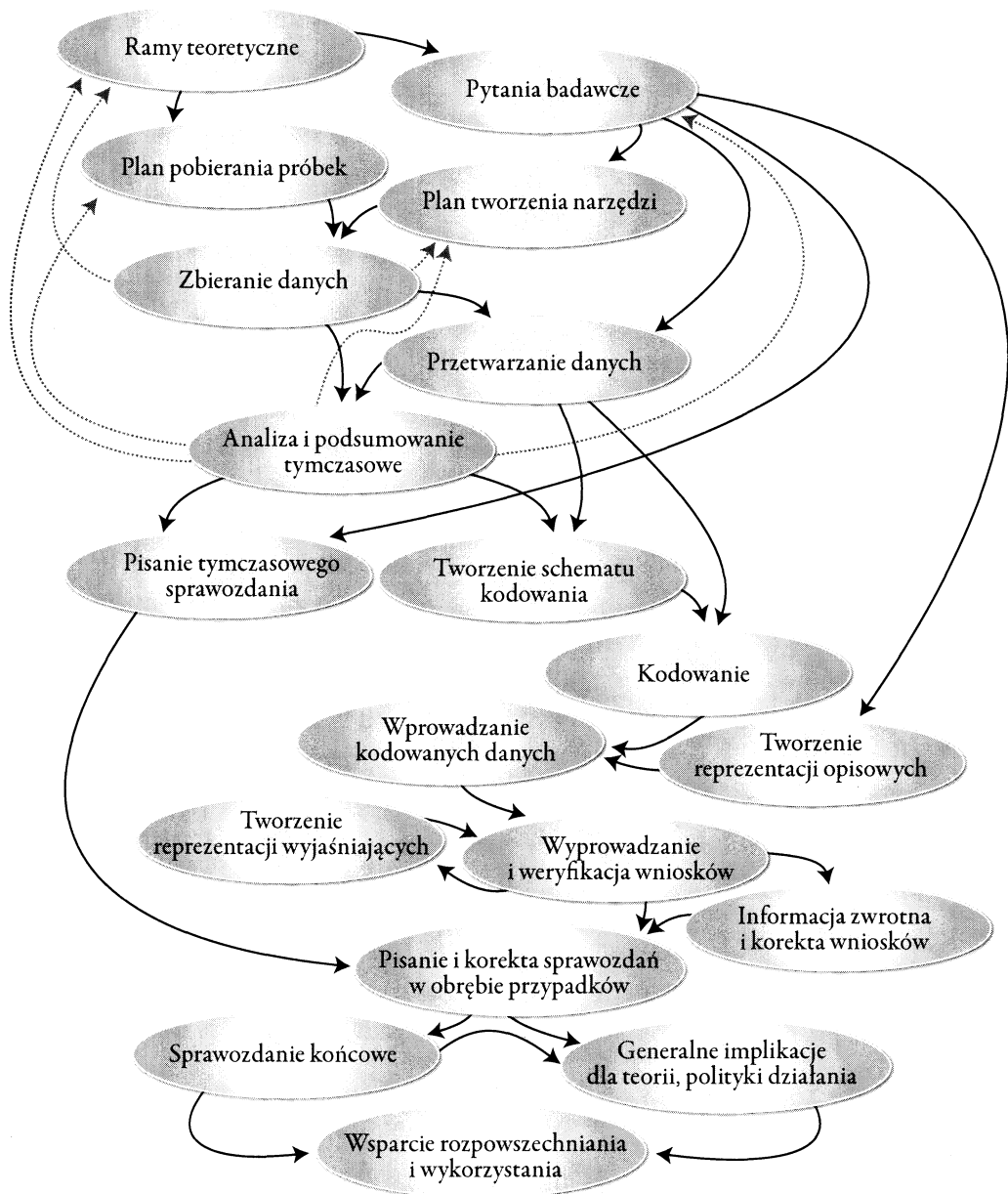


ŹRÓDŁO: opracowanie własne na podstawie M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000 s. 12.

Badacz w trakcie analizy płynnie przechodzi między tymi czterema strefami. W tym ujęciu analiza jakościowa jest procesem ciągłym, stale nawracającym.

Przy tym warto tutaj zwrócić uwagę na swoiste podobieństwo takiego toku postępowania do stylu analizy w badaniach ilościowych, gdzie obliczanie średnich statystycznych, odchyłeń standardowych i wskaźników jest swoistą redukcją danych. Tabele korelacyjne, wydruki analizy korelacyjnej to reprezentowanie danych, zaś obliczanie poziomu istotności, czy różnice między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi są weryfikacją wniosków. Z tą wszakże różnicą, że badania ilościowe, prowadzone jasno zdefiniowanymi i znanymi metodami są kierowane określonymi regułami i mają charakter sekwencyjny, a nie nawracający i cykliczny, jak to się dzieje w analizach jakościowych.

RYSUNEK 3. Ogólny proces analizy danych jakościowych w koncepcji Milesa i Hubermana



ŹRÓDŁO: opracowanie własne na podstawie M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych...*, op. cit.

wych⁸⁰. Miles i Huberman podkreślają w tym kontekście szczególne znaczenie dobrej dokumentacji przebiegu analizy danych jakościowych, aby umożliwić uczenie się sobie i innym badaczom. Generalna strategia w analizie przypadku polega na budowaniu reprezentacji opisowych tak, by odpowiadały na pytania badawcze oraz na konstruowaniu reprezentacji wyjaśniających i wyprowadzaniu wniosków. Zakończeniem projektu jest w tym ujęciu napisanie sprawozdania z badań.

Rysunek 3 syntetycznie przedstawia wszystkie aspekty podejścia do analizy danych jakościowych zaproponowanego przez M. B. Milesa i A. M. Hubermana. Linie przerywane wskazują na efekty zwrotne w czasie gromadzenia danych, co pociąga za sobą powtórne rozpatrywanie kwestii budowy narzędzi i gromadzenia danych, a także ponownej refleksji nad ramami pojęciowymi przyjętymi w analizie.



⁸⁰ M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych...*, op. cit.

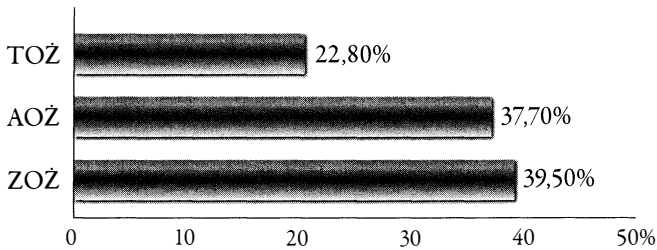
ROZDZIAŁ 4.

Twórcze orientacje życiowe w grupach społecznie zróżnicowanych

W badanej próbie można wyodrębnić trzy grupy osób, różniące się wiekiem, usytuowaniem w strukturze społecznej, rodzajem aktywności stanowiącej ich główne zajęcie, a także pełnionymi rolami społecznymi. Tworzą ją uczniowie szkół średniego poziomu, studenci oraz nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów. Czyni to koniecznym takie spojrzenie na uzyskane w toku badań wyniki, które uwzględnia specyfikę każdej z grup badanych. Zanim jednak przejdziemy do dalszej analizy, pragnę wskazać na pewną ogólną prawidłowość, wspólną dla wszystkich badanych. Niezależnie bowiem od ich zróżnicowania, we wszystkich próbkach, poza jedną grupą badanych nauczycieli¹, dominowała preferencja dla zachowawczego modelu orientacji życiowych (ZOŻ), na drugim miejscu pod względem wyborów znalazła się orientacja ambiwalentna (AOŻ), a więc brak zdecydowania co do własnych preferencji w zakresie orientacji życiowej, natomiast twórcze ustosunkowanie do życia (TOŻ) deklarowało zawsze najmniej osób badanych. Poniższy wykres ilustruje rozkład tych preferencji w badanej próbie, potraktowanej całościowo.

¹ W badaniach przeprowadzonych w jednej ze szkół średnich małego miasta w województwie podlaskim wśród nauczycieli dominował ambiwalentny model orientacji życiowych. Jednak ze względu na stosunkowo niewielką liczebność tej próbki nie wpływa to zasadniczo na średnie wskaźniki dla całej badanej grupy.

WYKRES I. Średnie wartości wskaźników w zakresie preferencji orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze w całej próbie badanej



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

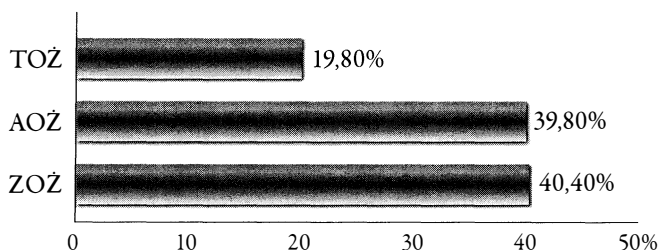
4.1. Preferencje badanych uczniów

Najliczniej reprezentowaną grupą w badanej próbie była młodzież ucząca się w szkołach średnich maturalnych, która stanowiła 55,19% wszystkich 340 badanych uczniów. Rozpoznanie preferencji w zakresie twórczych orientacji życiowych przeprowadziliśmy w szkołach o zróżnicowanych profilach kształcenia, usytuowanych w dużym i małym mieście. Akceptację dla twórczego modelu życia badaliśmy wśród uczniów z klas drugich I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Białymstoku (70 osób), Technikum Ekonomicznego i Handlowego w Zespole Szkół Handlowo-Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika w Białymstoku (70 osób), oraz z Liceum Ogólnokształcącego im. Cypriana Kamila Norwida w Mońkach, z klas maturalnych o profilu humanistycznym (30 uczniów), matematyczno-geograficznym (26 uczniów), matematyczno-informatycznym (22 uczniów) i biologiczno-chemicznym (27 uczniów). Badaniami objęliśmy więc łącznie 245 uczniów tych szkół, 50% z nich uczyło się w klasach o profilu humanistycznym, a druga połowa w klasach o profilu technicznym.

Preferencje dla twórczych orientacji życiowych wykazało w tej grupie 19,8% respondentów. Dwukrotnie częściej młodzi ludzie wybierali zachowawczy typ orientacji życiowej, bo aż 40,4% tej próby. Natomiast

brak określenia preferencji zaobserwowaliśmy w 39,8% przypadków, a więc obie grupy osób: niezdecydowanych i preferujących zachowawcze orientacje posiadały niemal taką samą liczebność, z nieznaczną przewagą na rzecz zachowawczego modelu życia.

WYKRES 2. Preferencje badanych uczniów w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze²



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Proporcje płci były dość wyrównane w obu grupach, zarówno w klasach humanistycznych jak i technicznych było po około 30% dziewcząt i około 20% chłopców. Ogółem uczennice stanowiły 61,4% całej próby, a uczniowie 38,6% badanych osób. Nieco bardziej różniły się liczebności obu płci w monieckim liceum, badanych było tam 65,7% dziewcząt i 34,3% chłopców. Większość rodziców badanych uczniów (47,2%) legitymuje się wykształceniem średnim (zawodowym i ogólnym), drugą co do liczebności grupę (37,9%) stanowią rodzice posiadający wykształcenie wyższe zawodowe i magisterskie, zaś pozostałe 14,9% osób posiada wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe.

W kontekście badanej problematyki analizowaliśmy zainteresowania badanej młodzieży, które są już w tej grupie ludzi osiemna-

² Badani uczniowie rekrutowali się z: I Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Białymstoku, Technikum Ekonomicznego i Handlowego w Zespole Szkół Handlowo-Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika w Białymstoku, Liceum Ogólnokształcącego im. Cypriana Kamila Norwida w Mońkach.

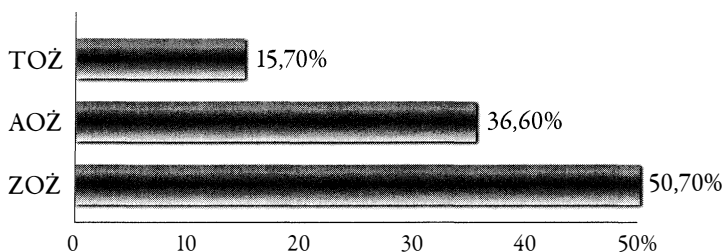
sto- i dziewiętnastoletnich utrwalone i mogą stanowić wskaźnik ich preferencji w tym zakresie w późniejszym okresie życia. Rozwój pasji i zainteresowań lokuje się w sferze czasu wolnego, dlatego pytaliśmy respondentów o ulubione formy jego spędzania. Na pierwszym miejscu wśród wskazań (60%) znalazło się uczestnictwo w kulturze, które badani rozumieją jako: słuchanie muzyki, czytanie książek i prasy, chodzenie do kina i znacznie rzadziej chodzenie do teatru. Są to więc bierne formy uczestnictwa, polegające na „konsumowaniu” dóbr kultury. Drugą pod względem liczebności grupę (44% wskazań) stanowił sport i rekreacja, rozumiane przez uczniów jako uprawianie różnych dyscyplin sportowych, a także podróże po świecie, poznawanie innych kultur, podziwianie przyrody i fascynacja światem zwierząt. Na trzecim miejscu, uzyskując po około 20% wskazań, znalazły się takie formy spędzania czasu wolnego i rozwoju zainteresowań jak taniec i korzystanie z Internetu, czyli „surfowanie” w sieci, wymiana poglądów z innymi internautami, gry oraz poszukiwanie tematycznych informacji. Mniej liczne grupy młodzieży, po około 10% badanych, wymieniało zainteresowania nauką, spotkania towarzyskie, malowanie.

Ten bogaty katalog zainteresowań deklarowanych przez uczniów nie znajduje jednak odzwierciedlenia w ich wypowiedziach dotyczących najczęstszych sposobów spędzania wolnego czasu. Tutaj wyraźnie dominują spotkania ze znajomymi (63,6% wskazań). Być może wynika to z faktu, że niektóre formy uczestnictwa w kulturze mają też charakter spotkań towarzyskich, takie jak wyjście do kina, teatru, na koncert, czy taniec. Niestety dość znaczna rozbieżność pojawia się przy wskazaniu na aktywny wypoczynek w czasie wolnym, taki jak uprawianie sportu, spacer, wycieczki. Taką formę relaksu deklaruje tylko 28,6% respondentów, przy 44% osób, które sport i rekreacje uznały za swoje główne zainteresowania. Taka ambiwalencja świadczyć może o życzeniowym charakterze wypowiedzi badanych uczniów, znakomita bowiem większość respondentów (ponad 70%) deklaruje spędzanie czasu wolnego w domu.

Mimo wielu zainteresowań i pasji, które rozwijają osobowość badanych uczniów, tylko 15,7% z nich zadeklarowało poparcie dla twórczego modelu orientacji życiowej. Podobnie jak w innych grupach uczest-

niczących w naszych badaniach największą popularnością cieszył się zachowawczy model orientacji życiowej, uzyskał on 50,7% wskazań. Znacząca jest także grupa osób niezdecydowanych, 33,6% uczniów nie ma sprecyzowanych preferencji ani dla zachowawczego, ani dla twórczego modelu życia.

WYKRES 3. Preferencje badanych uczniów I LO i Technikum Ekonomicznego i Handlowego w Białymstoku w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze



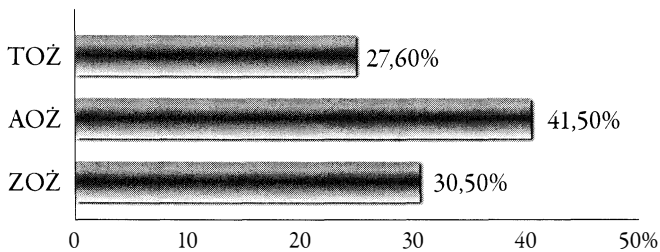
ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Odmienne ukształtował się rozkład preferencji w zakresie orientacji życiowych w grupie uczniów monieckiego liceum, były one bowiem znacznie bardziej wyrównane. Prawie jedna trzecia badanych (30,5%) wybrało twórczy model życia, jako ten, który najlepiej oddaje ich sposób myślenia i działania, przekonania, cenione wartości i plany na przyszłość. Niewiele mniejsze było także poparcie uczniów dla zachowawczego typu orientacji życiowej, zaakceptowało ją 27,6% uczniów klas maturalnych tej szkoły. Natomiast najliczniejszą grupę stanowiły osoby, które nie określiły jednoznacznie swoich preferencji, taką ambiwalentną orientacją wykazało się 41,9% uczniów.

Podobnie jak w poprzednich analizach tego zagadnienia, także w tej grupie badanej ujawnił się niewielki (na poziomie współczynnika kontyngencji $C_{kor} = 0,30$), ale istotny statystycznie, związek między preferencjami dla twórczego typu orientacji życiowej a wykształceniem rodziców badanych uczniów. Uczniowie, których rodzice legitymują się wyższym wykształceniem, częściej deklarują poparcie dla twórczego modelu życia. Taki sam związek statystyczny ujawnił się w analizach

między profilem kształcenia badanych uczniów a preferencjami dla określonego modelu życia. Uczniowie z klas humanistycznych częściej niż ich koledzy i koleżanki z klas o profilu technicznym deklaruwali akceptację dla twórczych orientacji życiowych. Z grupy 15,7% wszystkich uczniów wybierających model twórczy aż 11,4% rekrutowało się z klas o profilu humanistycznym.

WYKRES 4. Preferencje badanych uczniów Liceum Ogólnokształcącego im. C. K. Norwida w Mońkach w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze



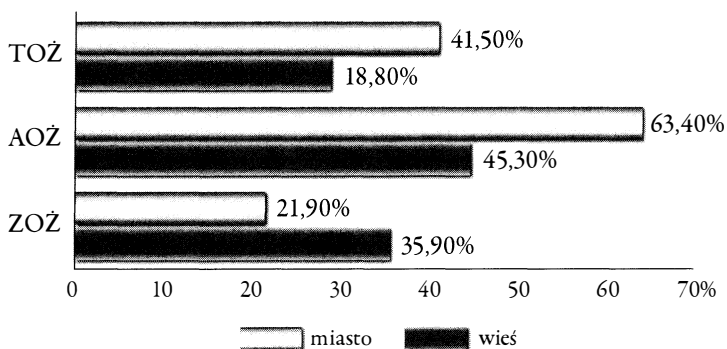
ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Potwierdziła się więc w toku tych analiz wcześniej obserwowana prawidłowość, przyznająca kształceniu humanistycznemu szczególną rolę w przygotowaniu młodzieży do twórczego kreowania świata życia codziennego. Może to być argumentem w dyskusji nad potrzebą szerszego włączania humanistycznych aspektów kształcenia do edukacji, a nie tylko eksponowania znaczenia jej technicznego wymiaru. Wiedza i umiejętności z tego zakresu nie wystarczą bowiem do „budowania na wiedzy”, jak głosił jeden ze sloganów reklamowych Platformy Obywatelskiej w kampanii wyborczej w 2011 roku. Niezbędne są natomiast twórcze myślenie i kreatywne działanie w codziennym życiu, aby człowiek potrafił wykorzystać nowoczesne rozwiązania techniczne i wiedzę z zakresu nauk ścisłych oraz przyrodniczych do czynienia świata lepszym, bezpieczniejszym, bardziej etycznym³.

³ Por. *Czynić świat bardziej etycznym*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003; *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, t. 1 i 2,

W toku naszych eksploracji odkryliśmy także niewielki związek statystyczny, o wartości $C_{kor} = 0,25$, między preferencjami dla twórczych orientacji życiowych a miejscem zamieszkania uczniów, które zapewne określa też specyfikę środowiska wychowawczego powiązaną z wykształceniem rodziców badanych osób.

WYKRES 5. Preferencje w zakresie orientacji życiowych badanej młodzieży w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze ze względu na miejsce zamieszkania (miastowies)



ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Uczniowie mieszkający na wsi i dojeżdżający do Liceum Ogólnokształcącego w Mońkach częściej deklarują poparcie dla zachowawczego modelu orientacji, jest bowiem w tej grupie 41,5% takich uczniów, w stosunku do 18,8% uczniów o zachowawczych preferencjach pochodzących z miasta. Natomiast znacznie rzadziej w stosunku do uczniów z miasta, uczniowie dojeżdżający ze wsi deklarują akceptację dla twórczego typu orientacji życiowej, stanowią oni 21,9% grupy preferującej twórczy model wobec 35,9% uczniów z Mońek o takich preferencjach. Wskazywać to może na deprywację uczniów ze wsi, nie tylko w zakresie ich rzeczywistych możliwości i osiągnięć w dorosłym

A. Cudowska, J. Kunikowski (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007.

życiu, ale także w ich myśleniu o swojej przyszłości już na etapie szkolnej edukacji.

Może to więc przemawiać za tezą obecną w literaturze naukowej, a sformułowaną między innymi przez Andrzeja Radzewicza-Winnickiego, o „dziedziczeniu kultury ubóstwa”⁴, w skład której wchodzi, między innymi, brak aktywnego udziału jednostki w rynku pracy, brak wykształcenia i przydatnych lub jakichkolwiek kwalifikacji zawodowych, postawa wyuczonej bierności i bezradności życiowej, która konstituuje defensywną orientację życiową, jak określa ją Dariusz Doliński⁵. Wydaje się, że zjawisko to może korelować z „dziedziczeniem” nietwórczego, mało elastycznego, zachowawczego stosunku do życia, niepodjęciem wyzwania, nowych zadań i działań naznaczonych osobistym, swoistym i oryginalnym postrzeganiem rzeczywistości. Jednak na obecnym etapie eksploracji problematyki twórczych orientacji życiowych jest to jedynie hipoteza, która musi być weryfikowana dalszymi, znacznie szerszymi badaniami.

Specyfikę środowisk socjokulturowych, z których wywodzą się badania, uwzględniliśmy także przy analizowaniu preferencji dla określonego, w dymensji twórczy *versus* zachowawczy, modelu orientacji życiowych uczniów gimnazjalnych. Badania w tym aspekcie przeprowadziliśmy w środowisku wiejskim i miejskim, w dwóch porównywalnych grupach młodzieży piętnastoletniej, w Publicznym Gimnazjum im. Jana Pawła II w Jaświłach oraz w Publicznym Gimnazjum nr 6 w Białymstoku. Wieś Jaświły położona jest w północno-wschodniej części powiatu monieckiego, w województwie podlaskim. Wieś liczy 625 mieszkańców, znajduje się w niej Szkoła Podstawowa, Gimnazjum, Gminny Ośrodek Kultury, Urząd Gminy i Ośrodek Zdrowia. Białystok jest najważniejszą aglomeracją miejską w rejonie północno-wschodniej Polski, będącą siedzibą władz województwa podlaskiego. Jest drugim pod względem gęstości zaludnienia miastem w Polsce, je-

⁴ A. Radzewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, GWP, Gdańsk 2004, s. 56.

⁵ D. Doliński, *Orientacja defensywna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.

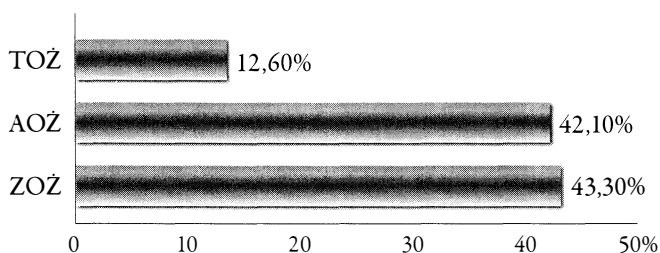
denastym pod względem liczby ludności i trzynastym pod względem powierzchni. Jest regionalnym ośrodkiem akademickim i naukowym, w mieście funkcjonuje 57 szkół podstawowych, 37 gimnazjów, 39 liceów ogólnokształcących i profilowanych i 15 uczelni wyższych, w tym Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Medyczny, Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina w Warszawie Filia w Białymstoku i Politechnika Białostocka oraz 11 szkół wyższych. Białystok jest także „miastem zielonym”, 32% jego powierzchni zajmują tereny zielone, parki i skwery. W 1993 roku, za wyjątkowe walory, miasto jako pierwsze w Polsce zostało przyjęte do międzynarodowego projektu „Sieci Zdrowych Miast”, realizowanego przez Światową Organizację Zdrowia (WHO).

Badaniami objęliśmy 95 uczniów, z których połowa (49,5% uczniów) kształciła się na wsi, a druga (50,5% uczniów) w mieście. Zrównoważony był też rozkład płci w badanej próbie, we wsi Jaświły dziewczęta stanowiły 25,3% badanej próby, a chłopcy 24,7%, natomiast w mieście 25,2% badanych stanowiły dziewczęta, chłopcy zaś reprezentowani byli przez 24,8% badanych. Badani uczniowie charakteryzowali się zróżnicowanymi zainteresowaniami. Najwięcej osób w obu środowiskach w czasie wolnym zajmuje się sportem, najczęściej wskazywano grę w siatkówkę, koszykówkę i piłkę nożną. Młodzież także chętnie słucha muzyki, na tę formę spędzania czasu wskazało 33,7% badanych, wymieniając najczęściej rocka, rap, hip-hop i pop. Dużą liczebnie grupę, stanowiącą 21,0% uczniów z przewagą chłopców, tworzą też wielbiciele gier komputerowych oraz Internetu. Ponad jedna czwarta, 26,3% badanych gimnazjalistów, deklaruowała zainteresowanie różnymi formami uczestnictwa w kulturze, tańcem, malarstwem, rzeźbą, rysunkiem. Niestety, tylko 3,1% uczniów lubi chodzić do teatru, a 14,8% młodych ludzi pasjonuje się czytaniem książek przygodowych, historycznych i poezji. Kilku uczniów z miasta, stanowiących 6,4% badanych, za swoje hobby uznało poznawanie nowych ludzi oraz spotkania towarzyskie i taka sama grupa chłopców uczących się na wsi wskazała na szczególne zainteresowania motoryzacją.

Podobnie, jak w poprzednich próbach, w grupie badanych gimnazjalistów dominują preferencje dla zachowawczego i ambiwalen-

tnego modelu orientacji życiowych. Tylko niewiele, bo 12,6% młodzieży deklaroowało poparcie dla twórczych orientacji życiowych. Natomiast grupy osób preferujących zachowawczy model życia i niezdecydowanych co do konkretnego modelu orientacji są bardzo zbliżone, w pierwszym przypadku to 42,1% respondentów, a w drugim 43,3% uczniów. Nie zaobserwowaliśmy istotnych różnic w preferencjach dla twórczych i zachowawczych orientacji życiowych w grupie gimnazjalistów z miasta i ze wsi. Tak więc środowisko życia badanych, odmienne pod względem socjokulturowym, nie ma wpływu na ich preferencje dla twórczego modelu życia. Podobna sytuacja wystąpiła w przypadku zmiennej różnicującej, jaką jest płeć badanych osób, która okazała się czynnikiem nieistotnym statystycznie dla preferencji dziewcząt i chłopców. Niemniej jednak dziewczęta trochę częściej deklarowały poparcie dla twórczego modelu orientacji życiowych, wskazało na nie 18,8% uczennic i tylko 6,4% badanych uczniów. Brak związku statystycznego może więc wynikać ze zbyt małej liczebności próby badanych gimnazjalistów. W pozostałych preferencjach nie było aż tak istotnych różnic między dziewczętami a chłopcami. Przy wyrównanych liczebnie grupach obu płci, chłopcy trochę częściej wybierali model zachowawczy – 46,8% badanych, przy 37,5% dziewcząt popierających ten typ orientacji życiowej.

WYKRES 6. Preferencje w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze uczniów Gimnazjum w Jaświłach i Publicznego Gimnazjum nr 6 w Białymstoku



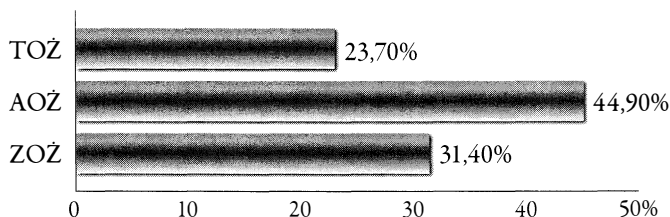
ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

W toku tych eksploracji interesowały nas także poglądy gimnazjalistów na działania rozwijające twórczą aktywność młodzieży, podejmowane w ich środowisku lokalnym. Okazało się, że gimnazjaliści ze wsi lepiej oceniają swoje środowisko pod tym względem, niż gimnazjaliści z miasta, którego oferta kulturalna jest w rzeczywistości większa i bardziej zróżnicowana niż w środowisku badanej wsi. Działają tu bowiem ośrodki kultury, biblioteki, teatry, kina, Opera i Filharmonia Podlaska. Natomiast we wsi Jaświły funkcjonuje tylko Gminny Ośrodek Kultury i dwie szkoły, ale prawie połowa badanych uczniów Gimnazjum uważa, że środowisko lokalne angażuje się w działalność wspomagającą ich twórczy rozwój. Takiego zdania o swoim mieście jest zaledwie 12,6% uczniów, a 21% z nich w ogóle nie wypowiedziało się na ten temat. Czterokrotnie więcej uczniów ze wsi niż z miasta deklaruje też czynny udział w zajęciach organizowanych przez ośrodek kultury, stanowią oni 16,8% badanych gimnazjalistów z Jaświł. Taka sama jest też proporcja uczniów deklarujących uczestnictwo w zajęciach sportowych, tę formę aktywności wskazuje 4,2% uczniów ze wsi i tylko 1,0% uczniów z miasta. Uczniowie białostoccy wymieniają także takie miejsca realizacji swoich pasji, które są niedostępne dla uczniów ze wsi, są to przede wszystkim koncerty i pokazy, które uzyskały 4,2% wskazań, tyle samo osób zadeklarowało uczestnictwo w wystawach. Swoje zainteresowania rozwijają też poprzez udział w przedstawieniach teatralnych, na co wskazało 2,1% uczniów, oraz w spotkaniach w szkole muzycznej, w których uczestnictwo zadeklarował 1,0% badanych uczniów. Uczniowie obu gimnazjów – 5,6% z miasta oraz 4,2% ze wsi – wskazują także na koła zainteresowań organizowane w szkole, jako formę rozwijania ich twórczości. Jedna czwarta badanej młodzieży z wiejskiego gimnazjum (25,2%) deklaruje udział w różnego rodzaju zajęciach pozaszkolnych, czyni też tak podobna liczebnie grupa uczniów z gimnazjum miejskiego (22,0%). Widoczna w tych wynikach sprzeczność między liczbą uczniów uczestniczących w zajęciach pozalekcyjnych a liczbą tych, którzy uważają, że te zajęcia rozwijają ich twórczy potencjał może wynikać z tego, że mają one głównie charakter przedmiotowy i poświęcone są rozszerzaniu treści nauczania oraz ich powtarzaniu pod kątem testów egzaminacyjnych.

4.2. Preferencje badanych studentów w zakresie twórczych orientacji życiowych

Zbiorowość studentów uczestniczących w badaniach liczyła 276 osób, co stanowi 29,42% wszystkich badanych. Wśród studentów poziom akceptacji dla twórczych orientacji życiowych wyniósł 23,7% i jest to wartość średnia w całej badanej grupie, chociaż wskazania różniły się w zależności od typu uczelni i profilu studiów, o czym za chwilę. Znacznie większa grupa badanych preferowała zachowawcze orientacje życiowe, było to 31,4% badanych studentów. Jednak największym poparciem studentów cieszyły się twierdzenia wskazujące na ambiwalentną orientację życiową w zakresie analizowanych kategorii twórcze *versus* zachowawcze. Taki brak określenia jednego z dwóch modeli orientacji wykazało 44,9% badanych studentów.

WYKRES 7. Preferencje badanych studentów w zakresie orientacji życiowych w wymiensi twórcze *versus* zachowawcze⁶

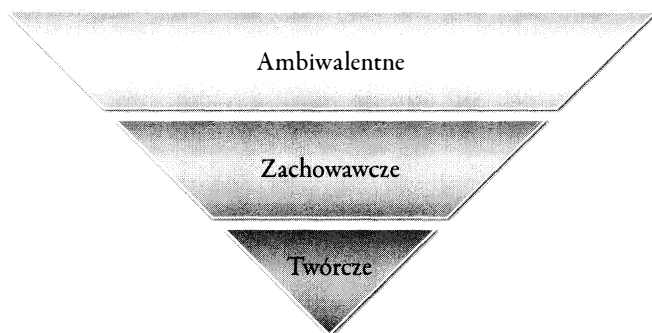


ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

⁶ Studenci rekrutowali się z następujących uczelni: Uniwersytetu w Białymstoku (Wydziału Pedagogiki i Psychologii), Politechniki Białostockiej (Wydział Budownictwa i Inżynierii Środowiska), Uniwersytetu Medycznego (osoby z różnych wydziałów, spełniające kryterium orzeczonej niepełnosprawności), Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (osoby spełniające kryterium orzeczonej niepełnosprawności), Wyższej Szkoły Administracji Publicznej (osoby spełniające kryterium orzeczonej niepełnosprawności), Wyższej Szkoły Ekonomicznej (osoby spełniające kryterium orzeczonej niepełnosprawności), Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania (osoby spełniające kryterium orzeczonej niepełnosprawności), Wyższej Szkoły Gospodarowania Nieruchomościami (osoby spełniające kryterium orzeczonej niepełnosprawności), Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina Wydział Instrumentalno-Pedagogiczny w Białymstoku, Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie Wydział Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku.

Interesujących spostrzeżeń dostarcza analiza wyników preferencji badanych studentów ze względu na typ uczelni. Najliczniej reprezentowaną grupą w badanej próbie byli studenci Uniwersytetu w Białymstoku i Politechniki Białostockiej. Rozkład preferencji jest tutaj typowy dla całej próby, 22,3% studentów tych uczelni wyraża preferencje dla twórczych orientacji życiowych, natomiast 29,7% wybiera zachowawczy model orientacji i aż 48,0% nie ma jasno określonych preferencji w tym zakresie, czyli wykazuje ambiwalentną orientację życiową. Ten właśnie typ orientacji znajduje się na pierwszym miejscu wśród deklaracji badanych, na drugim miejscu sytuują się preferencje zachowawcze, a na trzecim twórcze, co ilustruje poniższy rysunek o kształcie odwróconej piramidy.

RYСУNEK 4. Układ preferencji w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze w grupie studentów Uniwersytetu w Białymstoku i Politechniki Białostockiej



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Szczególnie ciekawą kategorią analityczną są tu orientacje ambiwalentne, jako niedookreślone, zawierające potencjał zmiany, w kierunku twórczych bądź zachowawczych orientacji życiowych. Mogą one więc ewoluować w późniejszych fazach życia jednostki w zależności od splotu wielu czynników endo- i egzogennych, związanych zarówno ze zmianami indywidualnymi jak i zmianami środowiska życia, gdzie każdy z tych obszarów jest układem złożonym i pozostającym we wzajemnych relacjach. Wyniki analiz materiału empirycznego uzyskane-

go w toku tych badań wskazują także na istnienie pewnego związku między wykształceniem rodziców badanych studentów a ich preferencjami w zakresie orientacji życiowych. Młodzi ludzie, których rodzice legitymują się wyższym wykształceniem, częściej deklarowali poparcie dla twórczego modelu życia, niż młodzież z rodzin o niższym statusie wykształcenia, jednak siła tego związku była mała, współczynnik kontyngencji mieścił się w granicach 0,35. Nie ujawniły się natomiast istotne statystycznie różnice w orientacjach życiowych młodzieży akademickiej w zależności od płci, typu uczelni, czy zainteresowań młodych ludzi.

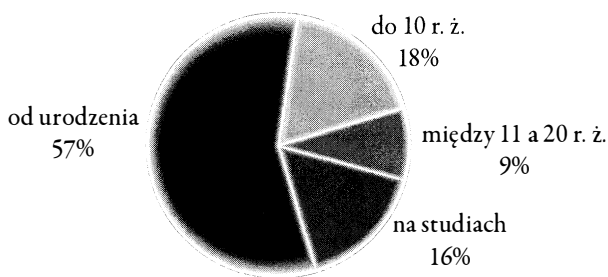
4.2.1. Studenci niepełnosprawni

W toku eksploracji poddawaliśmy analizie wiele zmiennych, poszukując czynników, które mają szczególne znaczenie w procesie kształtowania się orientacji życiowych badanych osób. Niektóre z wybranych kategorii okazywały się mniej istotne, inne zaś ważne dla preferencji badanych. Jedną z analizowanych zmiennych w grupie młodzieży akademickiej, w kontekście preferencji dla twórczych orientacji życiowych, była niepełnosprawność studentów. Zainteresowaliśmy się tym ponieważ w ostatnich latach obserwujemy wzrost liczby studentów z orzecznym stopniem niepełnosprawności. W badanej grupie było 56 takich osób, czyli 20,29% wszystkich badanych studentów.

Ze względu na specyfikę tej grupy, której kryterium doboru był orzecznony stopień niepełnosprawności i bycie studentem, zakwalifikowani do badań studenci reprezentowali 8 białostockich uczelni: Uniwersytet w Białymstoku, Politechnikę Białostocką, Uniwersytet Medyczny, Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną, Wyższą Szkołę Administracji Publicznej, Wyższą Szkołę Ekonomiczną, Wyższą Szkołę Finansów i Zarządzania, Wyższą Szkołę Gospodarowania Nieruchomościami. Wśród nich więcej było kobiet, stanowiły one 57,1% tej grupy, 42,9% to mężczyźni. Większość badanych, 64,3% posiadała lekki stopień niepełnosprawności, tylko 8,9% miała orzecznony znaczny stopień niepełnosprawności, natomiast pozostałe 26,8% tej grupy miała orzeczoną niepełnosprawność na poziomie umiarkowanym.

Młodzież o lekkim i umiarkowanym stopniu niepełnosprawności wskazywała na stosunkowo łatwy dostęp do studiów, napotykała najmniej przeszkód na drodze do szkoły wyższej. Trudniejsza była sytuacja osób o znacznej niepełnosprawności, do których w naszej próbie zaliczali się studenci na wózkach inwalidzkich, studenci niewidomi i niedowidzący. W badanej grupie studentów różna była też etiologia niepełnosprawności, 8,9% studentów urodziło się jako osoby niepełnosprawne, prawie dwukrotnie więcej – 16,1% osób – doznało niepełnosprawności w pierwszej dekadzie życia (od 0 do 10 roku życia), a 57,1% młodych ludzi nabyło niepełnosprawność między 11 a 20 rokiem życia. Wyróżniliśmy też grupę studentów stanowiącą 17,9% tej próby, u których stopień niepełnosprawności został orzeczony w czasie studiów. Bardzo często więc niepełnosprawność ujawnia się lub jest nabywana w okresie wczesnej młodości.

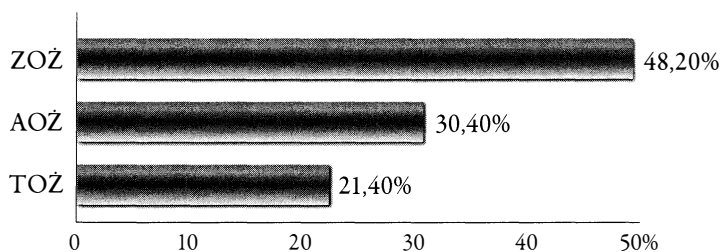
WYKRES 8. Okresy powstania niepełnosprawności badanych studentów



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Badania preferencji studentów niepełnosprawnych w zakresie twórczych orientacji życiowych istotnie zróżnicowały eksplorowaną grupę. Wyraźnie dominują w niej preferencje dla zachowawczego modelu życia, wskazało na niego 48,2% studentów. Znacznie mniej osób wybrało twórczy typ orientacji – tylko 21,4% tej grupy, natomiast 30,4% badanych nie miało jasno sprecyzowanych poglądów ani na twórczy, ani na zachowawczy model życia, ich autodeklaracje wskazywały na ambiwalentne orientacje życiowe (Wykres 9).

WYKRES 9. Preferencje badanych studentów niepełnosprawnych w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze

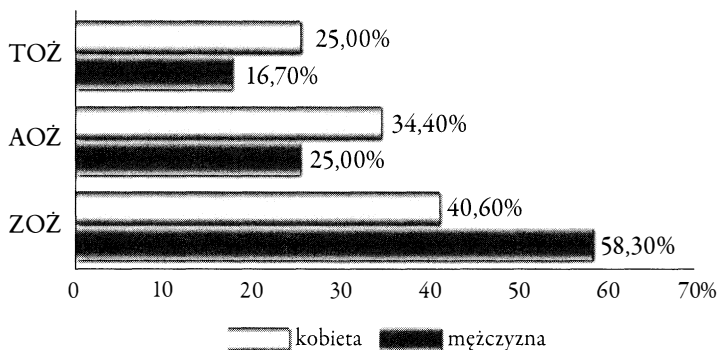


ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Interesujących wyników dostarcza także analiza zróżnicowania preferencji badanych studentów niepełnosprawnych ze względu na płeć (Wykres 10). Studentki częściej niż studenci deklarują poparcie dla twórczego typu orientacji życiowych, uznaje go za własny 25,0% badanych kobiet i tylko 16,7% mężczyzn. Wśród panów jest też wyraźnie mniej osób niezdecydowanych, ambiwalentny typ orientacji wybrało 25,0% studentów, podczas gdy wśród pań na ten typ ustosunkowania do życia wskazało 34,4% studentek. Młodzi mężczyźni zdecydowanie częściej wyrażali poparcie dla zachowawczego modelu orientacji życiowych, w tej grupie znalazło się aż 58,3% badanych studentów. W grupie pań również dominował zachowawczy typ orientacji, ale wskazywało na niego 40,6% badanych studentek, a więc znacznie mniej niż w grupie mężczyzn. Różnice między preferencjami w zakresie trzech określanych typów orientacji życiowych były znacznie mniejsze wśród studentek, mieszczą się w przedziale między 15,6 a 9,4 punktów procentowych, podczas gdy w grupie studentów znajdują się między 41,6 a 8,3 punktów procentowych.

W grupie studentów niepełnosprawnych kobiety częściej niż mężczyźni deklarują akceptację twórczego typu orientacji życiowych, co może wskazywać zarówno na to, że charakteryzuje je taki właśnie stosunek do życia, jak i na to, że chciałyby realizować taki właśnie model. Niemożność oddzielenia, w przypadku autodeklaracji badanych, stanu faktycznego od pożądanego nie wydaje się tutaj szczególnie znacząca, ponieważ

WYKRES 10. Preferencje badanych studentów niepełnosprawnych w zakresie orientacji życiowych w dymencji twórcze *versus* zachowawcze ze względu na płeć



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

są one wyrazem subiektywnej konstrukcji rzeczywistości osób badanych. Preferencje badanych wyrażane w trakcie wyboru określonych twierdzeń Skali nie mogą być oceniane w kategoriach prawdy czy fałszu, ale raczej jako wyrażenie ich odczuć, myśli, a nierzadko zapewne także pragnień, w zakresie przedmiotu badań. Nie możemy także stwierdzić czy to zróżnicowanie wskazań w zależności od płci respondentów jest jakąś stałą tendencją w całej badanej próbie, bo nie we wszystkich analizowanych grupach było możliwe dobranie takiej samej liczebnie próby kobiet i mężczyzn. Okazało się to niewykonalne na przykład wśród badanych nauczycieli ze względu na feminizację tego zawodu.

4.2.2. Studenci o różnej orientacji seksualnej

Czynnikiem różnicującym badaną grupę młodzieży akademickiej była też jej orientacja seksualna, badana próbka liczyła 60 osób i stanowiła 21,74% wszystkich badanych studentów. Połowa próbki reprezentowała orientację heteroseksualną, a druga połowa orientację homoseksualną. W ramach obu grup reprezentowane były kobiety i mężczyźni w równych liczebnie próbach, po 15 kobiet i 15 mężczyzn wśród studentów heteroseksualnych i studentów o orientacji homoseksualnej. Ze względu na trudności w dotarciu do tej drugiej grupy młodzieży akade-

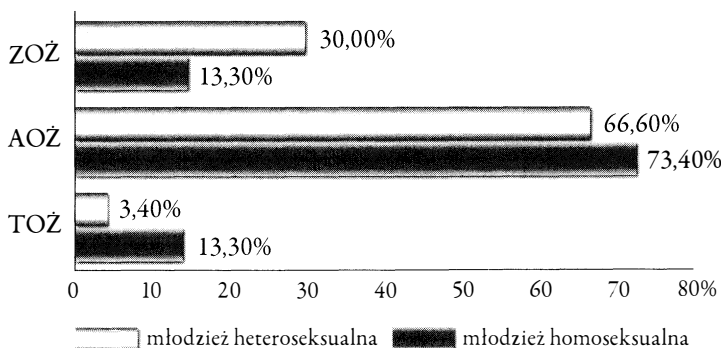
mickiej ograniczyliśmy badania do Uniwersytetu, badani rekrutowali się spośród studentów trzech specjalności pedagogicznych: opiekuńczo-wychowawczej, wczesnoszkolnej i kulturoznawczej. Większość tej grupy, 58,4% studentów pochodzi z wielkiego i dużego miasta, natomiast 38,3% badanych przyjechała na studia ze średnich i małych miast Podlasia, tylko 3,3% badanych pochodzi ze wsi.

Badania przeprowadzone Skalą Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych w istotny sposób zróżnicowały badaną próbę. Podobnie jak w przypadku grupy studentów niepełnosprawnych tutaj także dominują preferencje dla zachowawczego modelu orientacji życiowych, wskazało na nie 43,4% badanych. Osoby o takich preferencjach nie lubią nowych, nieprzewidywalnych sytuacji, najlepiej czują się w znanym środowisku, w którym nic nie może ich zaskoczyć. Wobec nowych zjawisk odczuwają chęć ucieczki, wycofania się, nie okazują inicjatywy. Wolą zastosować sprawdzone sposoby rozwiązania problemów lub ulepszać już istniejące niż poszukiwać nowych. Najczęściej odwołują się do rozpoczęcia pracy nad rozwiązaniem jakiegoś trudnego problemu, preferują określone reguły postępowania. Mają kłopoty z podejmowaniem decyzji w sytuacjach ambiwalentnych i konfliktowych, nie lubią się wyróżniać, na przykład strojem, zachowaniem czy oryginalnymi pomysłami. Niewiele mniej liczna była grupa osób niezdecydowanych co do określonego modelu orientacji, 40,0% studentów wykazało się ambiwalentnym stosunkiem do życia. Tylko 16,6% badanych wybrało preferencje dla twórczego modelu orientacji życiowych. Cechuje ich potrzeba poszukiwania nowych doświadczeń oraz podejmowania wyzwań, które stanowią dla nich zachętę do działania. Odczuwają potrzebę wyrażania siebie przez aktywność artystyczną (między innymi malowanie, rzeźbienie, śpiew), ich działania często są niekonwencjonalne, cenią oryginalność oraz indywidualność u siebie i u Innych. Posiadają swoje poglądy i przekonania, których potrafią bronić nawet wtedy, gdy nie są popularne. Pokonywanie trudności i rozwiązywanie problemów przynosi im satysfakcję. Cechuje ich raczej wewnętrzne zlokalizowanie poczucia kontroli i autonomiczna motywacja poznawcza. Chętnie poszukują innowacyjnych rozwiązań problemów, analizują je pod wieloma względami i decydują się na za-

stosowanie tego, które może być najbardziej skuteczne. Potrafią się zaangażować i skoncentrować na problemie oraz wykorzystać wyobraźnię w jego rozwiązywaniu. Studenci preferujący twórcze orientacje życiowe najbardziej cenią ludzi, którzy potrafią realizować swoje wizje, nawet wbrew opinii większości. Za ważne uznają odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego, odnalezienie w życiu własnej drogi i własnego stylu.

Analizy wyników dokonane między deklarowanymi przez badanych studentów orientacjami życiowymi a ich preferencjami seksualnymi ujawniły związek statystyczny o umiarkowanej sile, współczynnik kontyngencji C_{kor} wyniósł 0,47. W grupie osób wykazujących preferencje dla twórczego modelu orientacji życiowej większość stanowią studenci o orientacji homoseksualnej, aż 13,3% spośród 16,7% wszystkich studentów o twórczych zapatrywaniach na życie. Tylko 3,4% badanych z tej grupy charakteryzowało się orientacją heteroseksualną, natomiast studenci o tej orientacji stanowią zdecydowaną większość wśród osób preferujących zachowawczy model życia, aż 30,0% z nich wybrało ten typ ustosunkowania do życia. Wśród młodzieży homoseksualnej zachowawczy model życia nie jest tak popularny, wybrało go tylko 13,3% badanych, znalazło się tutaj natomiast znacznie więcej osób niezdecydowanych o ambiwalentnych orientacjach życiowych niż w grupie heteroseksualnej (Wykres 11).

WYKRES 11. Preferencje badanych studentów hetero- i homoseksualnych w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Oczywiście nie wiemy na ile deklaracje wyrażone w Skali Preferencji TOŻ odzwierciedlają stan faktyczny, na ile badani rzeczywiście podejmują określone działania podyktowane takimi poglądami na istotę i sens życia. Jest to jednak wątpliwość, która zawsze istnieje w procesie eksplorowania kwestii niepoddających się bezpośredniej obserwacji badacza. Możemy o nich jedynie wnioskować na podstawie wypowiedzi badanych osób, które zawsze mają charakter subiektywnych konstruktów rzeczywistości. W myśl koncepcji Petera L. Bergera i Thomasa Luckmana⁷ ta rzeczywistość, której doświadczają badani oraz ich wiedza o niej, a więc także własne preferencje w zakresie orientacji życiowych, są społecznie konstruowane już w procesie socjalizacji i dalej rozwijane wraz z dorastaniem, wchodzeniem w nowe role społeczne, nabywaniem nowych doświadczeń. Orientacje życiowe jednostki kształtują się bowiem wraz z rozwojem jej tożsamości, czemu poświęcimy nieco uwagi w dalszej części książki.

4.2.3. Studenci uczelni artystycznych

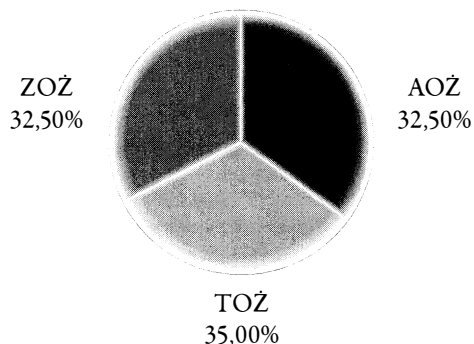
W badanej próbie młodzieży akademickiej znalazła się też czterdziestoosobowa grupa studentów Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku i Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie Wydziału Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku. Wśród badanych nieznacznie dominowały kobiety, było ich 55,0%, ponad połowa badanych pochodzi z dużych miast (60,0% studentów), ze średnich ośrodków miejskich 20,0% badanych, nieznacznie mniej, bo 15,0% wywodzi się ze środowiska małego miasta i najmniej liczną grupą, stanowiącą zaledwie 5,0% badanych są studenci ze wsi. Większość rodziców badanej młodzieży posiada wykształcenie wyższe (57,5% rodziców), 40,0% rodziców studentów legitymuje się wykształceniem średnim i tylko 2,5% wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Rozkład preferencji w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze nieco odbiegał od dominującej tendencji,

⁷ P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przekład i słowo wstępne J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

ponieważ nieznacznie dominują w badanej grupie studenci preferujący twórczy model życia, ale jest to niewielka 2,5% przewaga wskazań w stosunku do preferencji modelu zachowawczego i ambiwalentnego. Przy czym bardzo równo rozłożyły się preferencje dla obu tych orientacji, po 32,5% wyborów. Taki układ preferencji nie rzutuje istotnie na opisaną wcześniej tendencję w tej mierze w całej badanej próbie, ponieważ dotyczy niewielkiej grupy młodzieży i bardzo małych różnic wskazań. Można nawet wyrazić pewne zdziwienie tak licznie reprezentowanymi preferencjami dla zachowawczego i ambiwalentnego modelu życia (wyraziło je 65,0% badanych), w grupie przyszłych artystów, co do których funkcjonuje w opinii społecznej przekonanie, że posiadają większy niż inni potencjał twórczy.

WYKRES 12. Preferencje badanych studentów Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku i Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza Wydziału Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku w zakresie orientacji życiowych

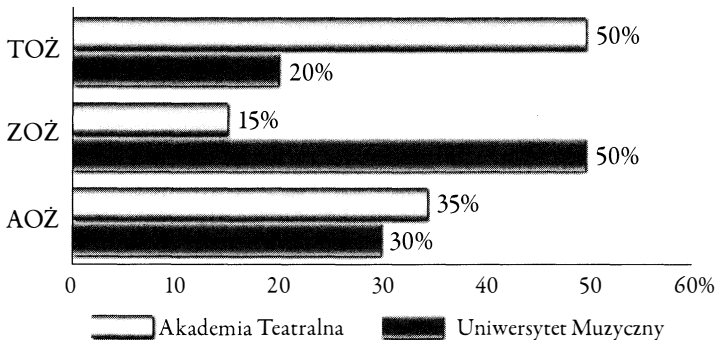


ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Taki rozkład wyników może być efektem niedoskonałości pomiaru preferencji orientacji życiowych o których pisałam już wcześniej, ale może też być spowodowany ogólniejszym stosunkiem badanych do wybranego kierunku kształcenia, motywów dokonanego wyboru, czy sytuacji życiowej respondentów. Analiza rozkładów preferencji badanych w aspekcie płci nie ujawniła istotnych różnic w tym względzie, może tylko poza jedną, wskazującą na to, że mężczyźni częściej byli niezdecydo-

wani co do swoich preferencji w obrębie trzech modeli życia i częściej wybierali ambiwalentną orientację życiową, zaakceptowało ją 39,0% studentów, przy 27,2% wskazań na nią ze strony studentek. Ze względu na duże dysproporcje w zakresie pochodzenia środowiskowego badanych nie można także określić jego znaczenia w preferencjach orientacji życiowych badanych. Studenci pochodzący ze wsi (5,0% badanych) zadeklarowali poparcie tylko dla ambiwalentnego stosunku do życia, podczas gdy w grupie osób pochodzących ze średnich miast nikt nie wybrał tego modelu, natomiast dominował on wśród studentów z dużego miasta (wskazało na niego 25,0% tych studentów). Preferencje dla orientacji twórczych zdobyły największą akceptację w grupie studentów z małych miast, wybrało je 7,5% osób, przy 5,0% poparcia dla orientacji zachowawczej i tylko 2,5% osób niezdecydowanych. Preferencje badanych studentów w zakresie orientacji życiowych nie różnicuje wykształcenie ich rodziców, prawdopodobnie ze względu na małą próbę badaną i dominację rodziców z wykształceniem średnim i wyższym. Natomiast zmienną istotną dla wyboru określonego modelu życia okazał się typ uczelni, co potwierdza niejako wcześniejsze obserwacje o znaczeniu kierunku kształcenia w akceptacji twórczego stosunku do życia.

WYKRES 13. Preferencje w zakresie orientacji życiowych badanych studentów w aspekcie typu uczelni



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Badani studenci Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie Wydziału Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku zde-

cydowanie częściej (50% badanych) niż studenci uczelni muzycznej (20% badanych) preferują twórcze orientacje życiowe. Wśród badanych studentów Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku wyraźnie zaś dominują preferencje dla zachowawczej orientacji życiowej, wyraziło je 50% respondentów. Młodzież kształcąca się w zakresie sztuki lalkarskiej jest więc bardziej otwarta na nowe sytuacje i nowe doświadczenia, na niekonwencjonalne zachowania i poszukiwanie oryginalnych sposobów wyrażania siebie, co bezpośrednio koresponduje ze specyfiką studiów i przyszłej profesji.

4.3. Studenci preferujący twórczy model życia o sobie

W grupie studentów uczestniczących w badaniach ilościowych preferencje dla twórczego modelu życia wykazały 123 osoby, jednak tylko nieliczni wyrazili zgodę na udział w dalszych badaniach, podając ze sobą kontakt, najczęściej e-mailowy, w kwestionariuszu ankiety. Jeszcze mniej osób zgodziło się na udzielenie wywiadów po nawiązaniu kontaktu przez ankietera. Zatem badania jakościowe przeprowadziliśmy w bardzo małej grupie studentów. Zależało nam tu przede wszystkim na poznaniu drogi edukacyjnej studentów, ich zainteresowań, sposobów spędzania wolnego czasu i rodzaju działalności poza uczelnią. Do badań tych zakwalifikowało się niespełna 20,0% badanych w pierwszym etapie słuchaczy niepełnosprawnych i 15,0% studentów uczelni artystycznych.

W grupie dziewięciu studentów niepełnosprawnych dominowały kobiety, stanowiły one 67,7% tej próby. Było w niej 77,8% osób o lekkim i umiarkowanym stopniu niepełnosprawności oraz 22,2% studentów ze znacznym stopniem niepełnosprawności. Dominowały tu osoby, które nabyły swoją niepełnosprawność w okresie dojrzewania, między 11 a 20 rokiem życia, stanowiły one 55,6% badanych w drugim etapie, ale reprezentowane też były pozostałe trzy grupy wyróżnione ze względu na etiologię niepełnosprawności: 11,1% badanych urodziła się z niepełnosprawnością, taką samą liczebnie próbę (11,1%)

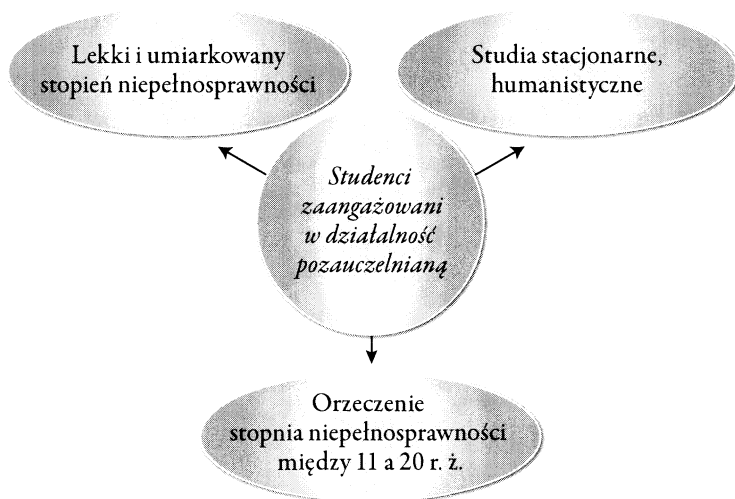
stanowiły osoby, które nabyły niepełnosprawność po 20 roku życia, oraz 22,2% studentów doznało niepełnosprawności we wczesnym dzieciństwie, do 10 roku życia. Badani w drugim etapie studenci reprezentowali cztery uczelnie, 33,3% osób uniwersytet i politechnikę, 22,3% słuchaczy Wyższą Szkołę Administracji Publicznej, oraz 11,1% studentów Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną. Większość z nich, 66,7% studiowała na kierunkach humanistycznych, natomiast 33,3% osób na kierunkach ścisłych i technicznych. W próbie znaleźli się słuchacze studiujący w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym.

Cechą charakterystyczną drogi edukacyjnej badanych studentów niepełnosprawnych było wydłużenie okresu nauki związane z utrudnieniami wynikającymi z posiadanej niepełnosprawności. Badani studenci wykazali się przy tym dużą determinacją w świadomym kierowaniu swoją edukacją, nie zadowalają się też jednym kierunkiem kształcenia, niektórzy już ukończyli jakieś studia i dalej się kształcą, inni planują rozpoczęcie kolejnej specjalności. Jedna z badanych studiuje obecnie pracę socjalną z resocjalizacją w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej, a wcześniej ukończyła historię na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim. Inny słuchacz z kolei jest już absolwentem bibliotekoznawstwa Uniwersytetu w Białymstoku, ale nadal uczy się zgłębiając tajniki zarządzania oświatą w Wyższej Szkole Administracji Publicznej. Badani studenci ukończyli też liczne kursy, między innymi kurs szybkiego czytania, języka angielskiego, języka hiszpańskiego, kurs opiekuna kolonijnego, grafiki komputerowej, ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, czy kurs obrabiarek sterowanych numerycznie CNC.

Badani studenci angażują się też w działalność pozauczelnianą. Oprócz szkoleń zorientowanych na podnoszenie własnych kwalifikacji działają w wolontariacie, uczestniczą w akcjach i zbiórkach na rzecz biednych i potrzebujących pomocy. Współpracują z różnymi fundacjami i organizacjami non-profit, takimi jak na przykład Fundacja Edukacji i Twórczości, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Wolontariat Dziecięcy w Szpitalu Klinicznym, Świetlice Socjoterapeutyczne, Samorząd Studencki, Radio Akadera, Biuletyn Informacyjny „Bifron”. Niektórzy uczestniczą też w programie Starszy Brat –

– Starsza Siostra, realizują się więc nie tylko w roli studenta, ale także w innych bardzo zróżnicowanych formach działalności prospołecznej i samokształceniowej. Podejmowanie tego rodzaju aktywności dostarcza studentom różnych korzyści, najczęściej wskazują oni na poszerzanie własnej wiedzy, rozwój zainteresowań, nowe znajomości, pomoc osobom potrzebującym, poszukiwanie przyszłych miejsc pracy, występy w telewizji, inwestowanie w siebie, w związku z możliwością wpisania takiej aktywności do CV. Najbardziej aktywną grupą wśród badanych byli studenci z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności, nabytej między 11 a 20 rokiem życia, studiujący w trybie stacjonarnym, na kierunkach humanistycznych.

SIEĆ 1. Cechy studentów niepełnosprawnych najbardziej zaangażowanych w działalność samokształceniową i pomocową poza uczelnią



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Czas wolny badani studenci poświęcają na realizację swoich pasji i rozwój zainteresowań. Uprawiają sporty takie jak pływanie, tenis stołowy, siatkówka, jazda konna, żeglarstwo, aerobik, uczestniczą w zajęciach na siłowni. Niewielka grupa studentów w czasie wolnym słucha muzyki, z przyjaciółmi lub w domowym zaciszu, śpiewa w chórze aka-

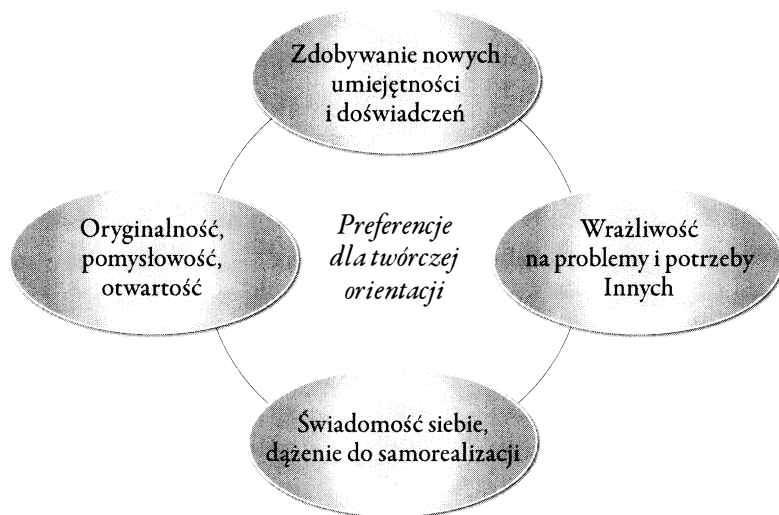
demickim. Wiele osób wskazuje także na czytelnictwo, oglądanie telewizji, chodzenie do kina, korzystanie z Internetu, spotkania ze znajomymi, jako ulubione zajęcia w wolnym czasie. Studenci zaliczyli do czasu wolnego także wolontariat i podnoszenie kwalifikacji. Zajęcia te są typowymi formami spędzania wolnego czasu, który jest określany jako czas pozostający do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych, pracy zawodowej, nauki w szkole i w domu, oraz niezbędnych zadań domowych⁸. Zdziwienie może budzić więc fakt, że do form spędzania czasu wolnego badani słuchacze zaliczyli też pracę podejmowaną w czasie studiów, między innymi opiekuna dziecięcego, w hipermarkecie, w radio, w pubie, w pizzerii, roznoszenie ulotek, czy pracę za granicą w czasie wakacji. Zdarzały się też sytuacje, w których studenci uczestniczący w wywiadach mówili o braku wolnego czasu, ze względu na liczne obowiązki i zajęcia.

Szczegółowa analiza danych dotyczących sposobów spędzania czasu wolnego przez badanych nie wykazała istotnych różnic między studentami o różnym stopniu niepełnosprawności i jej etiologii. Podobne formy spędzania czasu wolnego wymieniają też badani studiujący w różnych trybach, chociaż w przypadku studentów stacjonarnych można zaobserwować większe niż u studentów niestacjonarnych zróżnicowanie form spędzania wolnego czasu, najczęściej też przeznaczają oni swój wolny czas na zdobywanie nowych kwalifikacji, aby zapewnić sobie konkurencyjność na rynku pracy. Pewne zróżnicowanie w formach spędzania czasu wolnego zaobserwowaliśmy w przypadku kierunków kształcenia. Słuchacze kierunków humanistycznych w stosunku do osób studiujących na kierunkach ścisłych i technicznych, realizują następujące formy spędzania czasu: sport, kino, książka, muzyka, taniec, jak i praca wolontarystyczna oraz zarobkowa. Przy czym studenci kierunków technicznych w ogóle nie prowadzą działalności wolontarystycznej, podejmują natomiast kursy, szkolenia prowadzące do zdobycia określonych certyfikatów, na przykład z obsługi specjalistycznych programów komputerowych potrzebnych na rynku pracy.

⁸ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Preferencje badanych w tym etapie studentów wyrażają się w kreatywnym stosunku do studiowania, zdobywania nowych umiejętności i doświadczeń, wrażliwości na Innych, ich problemy i potrzeby. Studenci preferujący twórcze orientacje życiowe są też świadomi siebie, własnych oczekiwań, są oryginalni, pomysłowi, otwarci na otoczenie. Z wywiadów wyłania się obraz studenta dążącego do samorealizacji, zdolnego do tworzenia nowych wartości i wzbogacania codziennego doświadczenia. Mimo swojej niepełnosprawności, potrafi on odnaleźć swoje miejsce w życiu, określić obszary własnej aktywności rozwojowej i pomagać Innym.

RYSUNEK 5. Sylwetka studenta niepełnosprawnego preferującego twórczą orientację życiową



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Studenci uczelni artystycznych, którzy zgodzili się na udzielenie wywiadów, rekrutowali się w większości z Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza Wydziału Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku, w większości pochodzili z Białegostoku, poza jedną osobą z Goniądza, czyli małego miasta, i były to kobiety. Natomiast z Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku na wywiady zgodziło się dwóch studentów,

jeden pochodzący z małego miasta, z Suchowoli i drugi ze średniego miasta, z Grajewa. Wśród badanych dominuje rozumienie twórczość w kategoriach cech osobowościowych, jako niepowtarzalność, oryginalność osoby, jako wyrażanie swoich stanów emocjonalnych, typowa jest tutaj następująca wypowiedź: „Świadomość własnej rzeczywistości poparta doświadczeniem mówienia o niej, dzielenie się tym, co mamy w środku z innym człowiekiem” [Studentka AT]. Takie ujęcie twórczości pojawia się we wszystkich wypowiedziach badanych studentów, ale także można w wielu z nich dostrzec rozumienie twórczości jako wytworu, czego przykładem są następujące wypowiedzi: „Oddawanie siebie, swoich myśli, przeżyć wewnętrznych, emocji w postaci tworów artystycznych, udostępnianych innym ludziom” [Studentka AT]; „Kreatywność, wolność, ambicja, wyrażanie siebie i swoich emocji w postaci różnych form” [Studentka AT]; „Sposób przelania tego, co masz w środku na zewnątrz” [Student UM]; „Pokazanie sposobu, w jaki postrzegamy świat poprzez dziedzinę, w której się realizujemy, kreowanie pewnego obszaru świata, wyrażanie własnych emocji i tego, co chce się przekazać, darowanie tego, co mamy w sobie najlepsze” [Student UM]. Rozumienie twórczości przez badanych studentów wydaje się intuicyjne i mocno związane z ich bezpośrednią dziedziną zainteresowań i studiów akademickich. Tylko jedna osoba w tej grupie podała odmienne od poprzednich określenie twórczości, wskazując na te jej atrybuty, które często prezentowane są w literaturze przedmiotu, przede wszystkim z zakresu psychologii twórczości. Zdefiniowała twórczość jako „pomysłowość, poszukiwanie i wprowadzanie w życie nowych rozwiązań, innowacyjność, nowatorskie podejście do otaczającego świata, nieustanne doskonalenie” [Studentka AT].

Badani studenci wskazywali też w swoich wypowiedziach na wiele cech twórczej osoby, eksponując różne jej walory. Najczęściej powtarzały się takie cechy jak: otwartość, pomysłowość, poszukiwanie nowych sposobów działania, odwaga, a także, choć nieco rzadziej: zaangażowanie, wytrwałość, szczerłość. Symptomatyczne są tu następujące wypowiedzi studentów na temat twórczej osoby: „Kreatywna, posiadająca wielką wyobraźnię, innowacyjna, poszukująca, niepoprzestająca na jednym rozwiązaniu, otwarta na nowe doświadczenia, mają-

ca bogate życie wewnętrzne, często nie zrozumiana przez otoczenie” [Studentka AT]; „Pomysłowa, zaradna, odważna, zdeterminowana, niepoddająca się przeciwnościom i schematom, indywidualista” [Studentka AT]; „Szczerza w tym co robi, potrafiąca stworzyć coś nietypowego, odważna, nonkonformistyczna” [Studentka AT]; „Starająca się odnaleźć nowy, ciekawy element w rzeczach z pozoru oczywistych, patrząca na wszystko z różnych perspektyw, poszukująca nowych znaczeń i tworząca nową rzeczywistość” [Student UM].

Zainteresowania badanych studentów uczelni artystycznych pokrywały się w znacznej mierze z dziedziną, którą studiują. Wśród studentek Akademii Teatralnej głównym obszarem zainteresowań jest teatr, tak jak w przypadku studentów Uniwersytetu Muzycznego jest muzyka. Z tym, że słuchaczki z AT wskazują także szereg innych zainteresowań poza teatrem, takie jak taniec, sport, ogrodnictwo, kolekcjonowanie staroci, śpiew, literatura współczesna, malarstwo, muzyka, gra na fortepianie i na gitarze, malarstwo, grafika, kino. Czas wolny badani studenci spędzają najczęściej na oglądaniu filmów, czytaniu książek, spotkaniach z rodziną i przyjaciółmi, słuchaniu muzyki. Jedna osoba wskazała na surfowanie w Internecie jako formę spędzania wolnego czasu, także jeden student w czasie wolnym składa stary samochód, a jedna ze studentek wymieniła obcowanie z naturą podczas spacerów jako jeden ze sposobów odpoczynku po wypełnieniu obowiązków.

Studenci uczelni artystycznych, którzy wykazali wysoki poziom akceptacji dla twórczego modelu życia, postrzegają także siebie jako osoby twórcze. Przejawia się to w ich życiu codziennym na różne sposoby, ale przede wszystkim w kreatywnym myśleniu, poszukiwaniu nowych środków wyrazu, umiejętności tworzenia nietypowych rzeczy. Charakterystyczne dla takiego postrzegania własnej osoby są następujące wypowiedzi: „nigdy nie robię nic na pół gwizdka, albo na całość, albo w ogóle nie robię, zarówno w życiu, jak i w grze aktorskiej, (...) wszystko co robię staram się robić z jakimś rodzajem energii” [Studentka AT]; „mam świeże spojrzenie na świat, gram na fortepianie i na gitarze, maluję obrazy” [Studentka AT]; „potrafię stworzyć coś nowego, nietypowego, czasem trudnego do zrozumienia, umiem tworzyć grafiki” [Studentka AT]; „moja twórczość przejawia się projektach, które

robię, w tym, że komponuję, staram się tworzyć coś nowego, rozwijać umiejętności” [Student UM].

Interesowały nas również plany życiowe badanych studentów, ponieważ stanowią one ważny element ich preferencji w zakresie orientacji życiowych. Studenci wybierający twórczy model życia, na pierwszym miejscu w swoich zamierzeniach na przyszłość stawiają podjęcie pracy zawodowej i dalszy rozwój w swojej specjalności. Wyrazem tego są następujące wypowiedzi badanych na temat planów na przyszłość: „planuję podjęcie pracy w zawodzie i rozwijanie umiejętności poprzez współpracę z ciekawymi ludźmi, innymi aktorami i reżyserami (...), zdobycie uprawnień pedagogicznych, założenie koła teatralnego i nauczanie młodzieży” [Studentka AT]; „planuję znalezienie pracy w teatrze lub założenie własnej grupy teatralnej, pisanie scenariuszy, reżyserowanie spektakli, założenie rodziny” [Studentka AT]; „znalezienie pracy w zawodzie, doskonalenie i poszerzanie umiejętności, założenie rodziny” [Studentka AT]; „planuję pracę w zawodzie, uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach związanych z zawodem” [Studentka AT]. Studenci uczelni muzycznej zadeklarowali chęć dalszego studiowania i rozwijania swoich zainteresowań muzycznych: „po studiach chciał-

RYSUNEK 6. Sylwetka studenta uczelni artystycznej w Białymstoku preferującego twórczą orientację życiową



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

bym dalej rozwijać swoje zainteresowania, komponować własne utwory, pisać musicale, być może podejmę studia z zakresu śpiewu solowego, chciałbym podjąć pracę jako dyrygent chórny lub nauczyciel, planuję założenie chóru” [Student UM]; „planuję podjęcie drugiego kierunku studiów – specjalność instrumentalistyczna, nagranie autorskiej płyty do 30 roku życia, chcę być szczęśliwy” [Student UM]. Tylko dwie osoby sytuują w swoich planach na przyszłość założenie rodziny, pozostali studenci, z którymi były przeprowadzone wywiady, akcentują przede wszystkim dążenie do doskonałości w uprawianej dziedzinie sztuki, łączenia pracy z pasją, robienia w życiu tego, co sprawia radość. W większości więc preferencje badanych w drugim etapie studentów uczelni artystycznych mają charakter indywidualistyczny.

4.4. Preferencje badanych nauczycieli

Badania preferencji orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze przeprowadziliśmy wśród nauczycieli dziesięciu następujących szkół miejskich i wiejskich: Szkoły Podstawowej nr 1 im. Tadeusza Kościuszki w Wysokiem Mazowieckiem, Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kornela Makuszyńskiego w Białymstoku, Szkoły Podstawowej nr 7 im. Hugo Kollątaja w Białymstoku, Szkoły Podstawowej w Wyszonkach Kościelnych, Szkoły Podstawowej w Kalinowie – Czosnowie, Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Zambrowie, Publicznego Gimnazjum nr 15 im. Wiesława Kazaneckiego w Białymstoku, XVI Liceum Ogólnokształcącego nr 10 im. Sługi Bożego ks. Michała Sopoćki w Białymstoku i Technikum nr 5 w Zespole Szkół Zawodowych nr 5 im. Generała Ignacego Prądzyńskiego w Białymstoku.

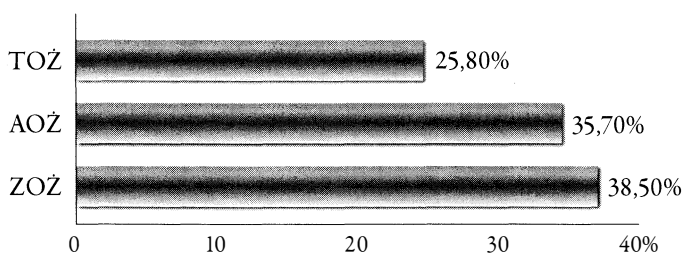
W grupie zawodowej, skupiającej ludzi profesjonalnie zajmujących się procesem kształcenia i wychowania, twórcza orientacja w życiu i w pracy zawodowej jest bardzo pożądana. Wysoka ocena twórczości w intersubiektywnej przestrzeni aksjologicznej, kreatywne postawy, atmosfera sprzyjająca rozwojowi osobistemu i organizacyjnemu w miejscu pracy, dążenie do mistrzostwa, zaangażowane bycie i etycz-

nie nasycony dialog z uczniami, wychowankami, współpracownikami, rodzicami, są szczególnie ważne w tej grupie zawodowej⁹.

Pierwsze badania w zakresie preferencji dla twórczych orientacji życiowych przeprowadziłam w latach 2002–2003, a ich wyniki opisałam w pracy *KSZTAŁTOWANIE TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH W PROCESIE EDUKACJI*¹⁰. Podjęte w latach 2006–2010 analizy są więc kontynuacją tamtych eksploracji, mają charakter ilościowy i jakościowy, przebiegają w dwóch etapach, opisywanych we wcześniejszych fragmentach pracy, w rozdziale trzecim. Wyniki prezentowanych tu analiz mają siłą rzeczy charakter fragmentaryczny, wydają się jednak godne przywołania jako element wpisujący się w bardziej całościowe opracowanie tej problematyki.

Badaniami objęliśmy 322 nauczycieli, którzy stanowili 34,33% całej grupy. Wyniki eksploracji przeprowadzonych Skalą Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych wskazują na niekorzystny w tej grupie zawodowej rozkład preferencji. Tylko jedna czwarta badanych – 25,8% nauczycieli – wyraziło akceptację twórczego modelu życia. Znacząca większość respondentów albo nie jest pewna swoich preferencji, takim niezdecydowaniem wykazało się 35,7% badanych, albo wyraźnie preferuje zachowawczy model orientacji, który wybrało aż 38,5% nauczycieli.

WYKRES 14. Preferencje badanych nauczycieli w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

⁹ Od wielu lat wskazują na to pedagodzy zajmujący się twórczością, podkreśla to K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

¹⁰ A. Cudowska, *Kształtowanie...*, op. cit.

Tak niskie poparcie twórczego modelu życia może niepokoić w tej grupie, w której twórcza postawa wobec życia i pracy jest wpisana w rolę zawodową i stanowi jeden z podstawowych elementów konstruujących profesjonalizm nauczyciela. Jej wyrazem jest między innymi otwartość na zmiany, gotowość ciągłego rozwoju, podejmowanie trudu uczenia się przez całe życie. Być może więc te wyniki sygnalizują pewien marazm i zastój, niechęć do zmiany i doskonalenia się w grupie badanych nauczycieli. Prawdopodobnie już w momencie rekrutacji na studia o specjalności nauczycielskiej preferencje dla twórczych orientacji życiowych są bardzo niskie, na co wskazują wyniki naszych badań prowadzonych wśród studentów. Znaczna ich część zasili po kilku latach szeregi nauczycieli, często niestety nie z własnych chęci czy pasji, ale z powodu braku innych możliwości czy pomysłów na życie. Jako wieloletni nauczyciel akademicki nazbyt często spotykam się z sytuacją, w której studenci różnych kierunków i specjalności zdobywają kwalifikacje nauczycielskie w Centrum Edukacji Nauczycielskiej tak na wszelki wypadek, bo jest taka możliwość, żeby też nie powiedzieć łatwość. W rozmowach kuluarowych często sami przyznają, że nie chcieliby wcale pracować w szkole, ale jeśli nie znajdą nic innego, to wtedy może zatrudnią się jako nauczyciele. Słowo „nauczyciel” należałoby w tym wypadku wziąć jednak w cudzysłów. Ujawniony w toku badań problem nie jest nowy, wręcz przeciwnie, jest znany od wielu lat, opisywany w literaturze przedmiotu. Jego waga i znaczenie jest dostrzegane przez specjalistów zajmujących się pedeutologią, wydaje się jednak niedoceniany przez władze i polityków oświatowych. Z pewnością wskazane byłoby także podjęcie szeroko zakrojonych badań interdyscyplinarnych nad rozpoznaniem wielorakich i złożonych przyczyn takiego stanu rzeczy, które byłyby wstępem do opracowania całościowego projektu działań na rzecz zmiany w zakresie rekrutacji do zawodu nauczycielskiego, kształcenia nauczycieli i przyszłej oceny ich pracy. Zmiana szkoły nie jest bowiem możliwa bez właściwych działań w tym zakresie, o czym nieco szerzej w dalszej części książki.

Szczegółowej analizie chciałabym poddać w tym miejscu przypadek obejmujący nauczycieli szkoły średniej¹¹, w jednym z małych miast w województwie podlaskim. W pierwszym etapie badań przeprowadzonych w tej szkole rozpoznaliśmy preferencje badanych nauczycieli w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze *versus* zachowawcze. Te preferencje zostały skonfrontowane z płcią badanych oraz nauczaniem przez nich przedmiotem, z zastosowaniem nieparametrycznego testu statystycznego chi-kwadrat. Wybraliśmy do tego typu analizy dwie zmienne, które we wcześniejszych opracowaniach tego zagadnienia także były istotne statystycznie. Badaniami objęliśmy wszystkich nauczycieli uczących w szkole, czyli pięćdziesiąt osób. W grupie tej było 68,0% kobiet i 32,0% mężczyzn, co odzwierciedla fakt sfeminizowania tego zawodu. Większość badanych nauczycieli – 84,0% z nich, uczy tylko jednego przedmiotu zaś pozostali, czyli 16,0% badanych, prowadzi lekcje z dwóch przedmiotów i są to najczęściej przedmioty humanistyczne, łączone w pary, takie jak język polski i propedeutyka filozofii, historia z przysposobieniem obronnym lub z wiedzą o wychowaniu, oraz język angielski z językiem rosyjskim.

Diagnoza preferencji badanych nauczycieli w zakresie twórczych orientacji życiowych przyniosła w tym przypadku nieco odmienne rozstrzygnięcia niż w poprzednich próbach. Najliczniej reprezentowany był tutaj bowiem ambiwalentny typ orientacji życiowych, a nie zachowawczy, jak to obserwowaliśmy w innych grupach badanych. Niezdecydowanie w kwestii akceptacji określonego modelu orientacji życiowych wykazało aż 54,0% respondentów, którzy ustosunkowywali się do twierdzeń zawartych w Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych. Natomiast wskazania wyrażające akceptację dla dwóch pozostałych typów orientacji były dość zbliżone, 26,0% badanych preferuje twórczy model życia, zaś 20,0% nauczycieli popiera orientację zachowawczą. W tej grupie nauczycieli płeć nie zróżnicowała wyborów, okazała się zmienną nieistotną statystycznie.

¹¹ Nie podaję w tym miejscu konkretnej nazwy szkoły, ze względu na zapewnioną badanym anonimowość.

Natomiast znaczące różnice w preferencjach badanych pojawiły się w relacji do nauczanego przedmiotu. Podobnie jak w analizach prowadzonych w grupach młodzieży szkół średnich i studentów, gdzie preferencje dla twórczych orientacji życiowych były skorelowane z humanistycznym profilem kształcenia, także tutaj, wśród badanych nauczycieli ujawnił się związek między preferencjami dla twórczego modelu życia a nauczaniem przedmiotów humanistycznych, chociaż na dość niskim poziomie (współczynnik kontyngencji $C_{kor} = 0,35$), być może ze względu na małą liczebność próbek.

4.3.1. Twórczy stosunek do pracy zawodowej

Wstępna diagnoza preferencji w zakresie orientacji życiowych w wymensji twórcze *versus* zachowawcze pozwoliła na wyłonienie grupy nauczycieli szczególnie zainteresowanych twórczością w życiu i w pracy zawodowej. W drugiej części eksploracji problematyki twórczych orientacji życiowych, czyli w badaniach jakościowych, wzięło udział 53 nauczycieli, czyli niewiele ponad 60% spośród tych nauczycieli, którzy wykazali się wysokim poziomem preferencji twórczych orientacji życiowych w pierwszym etapie badań. Wyrazili oni bowiem zgodę na dalszy udział w badaniach i udzielili wywiadów na temat warunkowań preferencji twórczych, własnego rozumienia twórczości pedagogicznej i sposobów jej urzeczywistniania w codziennej pracy w szkole. W fazie opracowywania wyników zastosowaliśmy koncepcję M. B. Milesa i A. M. Hubermana, obejmującą trzy współbieżne potoki działań: redukcję danych, reprezentację danych i sformułowanie wniosków, które cały czas wzajemnie przenikają się w toku analizy (opisane w rozdziale 3).

Wyniki analiz jakościowych zostały zaprezentowane w matrycach i sieciach oraz w postaci mapy czynników sprzyjających kształtowaniu się twórczych orientacji życiowych. Zwrócono w nich szczególną uwagę na wykształcenie nauczycieli o wyraźnych preferencjach dla twórczego modelu życia, ich staż pracy, nauczany przedmiot, podejmowane przez nich formy doskonalenia zawodowego, metody wykorzystywane przez nich w procesie kształcenia, sposoby radzenia sobie z trudnościami i rozwiązywania problemów, stopień zadowolenia tych

nauczycieli z pracy, perspektywy, jakie ona im stwarza, oraz działalność społeczną badanych nauczycieli. Wszyscy badani w drugim etapie nauczyciele posiadają wykształcenie wyższe i przygotowanie pedagogiczne do pracy w szkole. Uczą rozmaitych przedmiotów i mają też bardzo różny staż pracy zawodowej, od jednego roku do 26 lat. Wyrażają wysoki stopień zadowolenia z pracy i tylko jedna z badanych osób podniosła problem niewspółmiernego do obowiązków wynagrodzenia. Badani nauczyciele aktywnie uczestniczą w edukacji ustawicznej, podejmują różne formy doskonalenia zawodowego. Większość z nich prowadzi też działalność społeczną w środowisku lokalnym. Te cechy badanych w drugim etapie nauczycieli, syntetycznie ukazane zostały w macyrycy 1.

MATRYCA 1. Charakterystyka badanych nauczycieli z względu na wspólne cechy ich sytuacji zawodowej

Wykształcenie badanych nauczycieli	Staż pracy	Formy doskonalenia zawodowego	Stopień satysfakcji zawodowej
Wyższe humanistyczne	Od 1 roku do 9 lat	Podyplomowe studia przedmiotowe	W zakresie wysokim
Wyższe z nauk ścisłych	Od 14 do 16 lat	Kursy pedagogiczne	W zakresie wysokim
Wyższe z wychowania fizycznego	Od 21 do 26 lat	Treningi umiejętności twórczych Trenerzy dyscyplin sportowych	W zakresie wysokim

ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

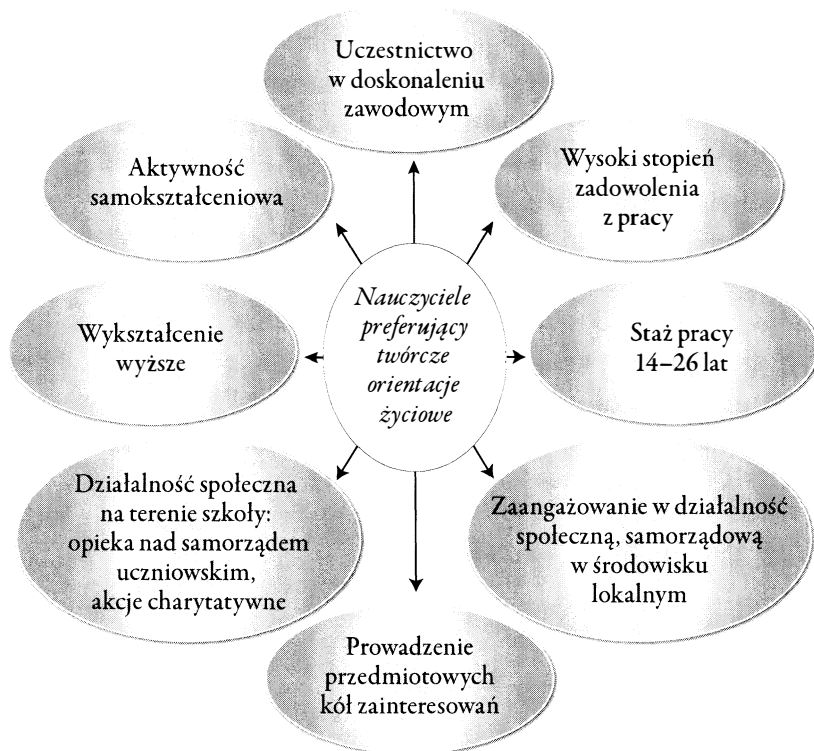
W świetle prowadzonych analiz szczególnie istotną kwestią jest stosunek nauczycieli do doskonalenia zawodowego. Badani w tym etapie nauczyciele rozumieją potrzebę ciągłego uaktualniania swojej wiedzy i umiejętności, poszerzania swoich kompetencji i rozwijania twórczego potencjału. Uczestniczą w różnych formach podnoszenia kwalifikacji, w zakresie opiekuna samorządu, oceniania, analizy wyników egzaminu maturalnego z matematyki, czy kursów komputerowych i informatycznych. Niestety tylko trzech spośród badanych nauczy-

cieli brało udział w treningach rozwijania umiejętności twórczych. Znacznie większą popularnością wśród nauczycieli cieszą się kursy pedagogiczne i przedmiotowe w zakresie: polonistyki, matematyki, filozofii, informatyki, zarządzania oświatą i wiedzy o społeczeństwie. Nie umniejszając znaczenia i potrzeby dokształcania się w tych obszarach można jednak zauważyć, że nauczyciele bardziej są nastawieni na doskonalenie pewnych sprawności dydaktycznych niż na rozwój kreatywności w pracy zawodowej. Zapewne wynika to nie tylko z preferencji osobowych samych zainteresowanych, ale także z oczekiwań środowiska zawodowego i wymagań stawianych nauczycielom, wśród których wciąż niedostatecznie premiuje się i eksponuje twórcze postawy, autonomiczne kreowanie przestrzeni dialogu w procesie wychowania i kształcenia, w codziennym życiu szkoły. Tymczasem w nowej filozofii kształcenia wyższego, wyznaczonej przez Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i w odpowiadających im Krajowych Ramach Kwalifikacji, podkreśla się samodzielność i kreatywność w procesie całożyciowego uczenia się i doskonalenia, zaangażowanie w proces badawczy w uprawianej dziedzinie, wymagający umiejętności stawiania problemów i poszukiwania sposobów ich rozwiązywania.

Badani nauczyciele prowadzą także aktywną działalność pozalekcyjną, wyrażającą się w organizowaniu kół zainteresowań, takich jak matematyczne, historyczne, chemiczne, rusycystyczne. Aktywność nauczycieli wykraczająca poza prowadzenie obowiązkowych lekcji zasługuje rzecz jasna na uznanie. Jednak forma zajęć tego typu, pokrywająca się z nauczaniem przedmiotami, może wskazywać na brak oryginalnych pomysłów i umiejętności zaproponowania uczniom zajęć problemowych, a nie przedmiotowych, w trakcie których nauczyciele pokazywaliby uczniom nowe, nieznanne obszary, pasjonujące zagadki z danej dyscypliny i heurystyczne metody poszukiwania ich rozwiązania.

Redukcja danych stosowana w toku całego procesu analizy umożliwia przedstawienie zależności między typowymi elementami charakterystycznymi badanych nauczycieli. Wydaje się więc, że preferencje dla twórczych orientacji życiowych korelują z wyższym wykształceniem magisterskim nauczyciela, z jego zaangażowaniem w doskonalenie za-

SIEĆ 2. Preferencje dla twórczych orientacji życiowych a przygotowanie zawodowe, aktywność zawodowa i pozazawodowa badanych nauczycieli



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

wodowe, w samokształceniu, a także z działalnością społeczną na terenie szkoły i poza nią, w środowisku lokalnym. Typowe dla tych nauczycieli okazało się też zadowolenie z pracy i eksponowanie jej walorów pozafinansowych, takich jak możliwość realizacji własnych pasji i zainteresowań, satysfakcja z osiągnięć uczniów, nawiązywanie nowych kontaktów, poznawanie ludzi, itp. W grupie badanych przez nas nauczycieli liderem okazał się dyrektor szkoły, który nie tylko zachęca nauczycieli do ciągłego dokształcania się, inspirowanie do działań na rzecz szkoły i środowiska lokalnego, ale także sam jest przykładem takiej aktywności. Dyrektor jest nauczycielem matematyki i pełni swoją funkcję od trzech lat. Bierze udział w doskonaleniu zawodowym, ukończył szkolenia z zakresu sto-

sowania technologii informacyjnej w zarządzaniu szkołą, a także kurs na temat przeciwdziałania patologii i niedostosowaniu społecznemu. Inicjuje w szkole różne akcje charytatywne, między innymi w zakresie współpracy z Domem Dziecka i z Ośrodkiem Specjalnym w Długoborzu. Aktywnie uczestniczy w życiu społeczności lokalnej, jest współprowadzącym klub Młodzieżowego Towarzystwa Sportowego, które posiada status stowarzyszenia użyteczności publicznej. Współdziała także z samorządem miasta w zakresie prezentacji dorobku miasta w dziedzinie kultury i sportu na Litwie. Organizuje współpracę między Związkiem Polaków na Litwie a Zambrowem. Jedną z form takiej współpracy był Festiwal Teatru Form Różnych zorganizowany w 2008 roku. Można więc stwierdzić, że w tej szkole mają miejsce dobre praktyki w zakresie funkcjonowania zespołu pedagogicznego. Badani nauczyciele, którzy preferują twórczy model życia, mają świadomość i potrzebę nieustannego doskonalenia, pogłębiania wiedzy ogólnej, pedagogicznej i przedmiotowej, dostrzegają także konieczność zdobywania wiedzy z zakresu innowacji, socjologii, psychologii i prakseologii.

Rzadko są natomiast dostrzegane przez nauczycieli inne formy poszerzania kompetencji zawodowych, takie jak na przykład zespoły samokształceniowe, sejmiki nowatorów, spotkania praktyków z teoretykami, publikacje, wycieczki. W procesie upowszechniania innowacji ważne są bowiem dwie zasady odnoszące się do pogłębiania kompetencji: 1) potrzeba ciągłego wzrostu wymagań, podnoszenia kryteriów jakości prowadzonych działań, gdyż sposób rozwiązywania problemów w przeszłości nie zawsze może być zastosowany w przyszłości, 2) koncentracja na wybranych zadaniach, która umożliwi pogłębianie wiedzy podstawowej i sprzyja specjalizacji w określonej dziedzinie. Pracę nauczyciela cechuje szczególna złożoność, wielowątkowość, dynamika i zmienność. Doceniając specyfikę tej profesji, w naszych analizach skoncentrowaliśmy się na niektórych tylko aspektach postrzegania przez badanych nauczycieli ich własnej pracy, takich jak metody stosowane przez badanych w procesie nauczania i wychowania, formy doskonalenia zawodowego i źródła satysfakcji zawodowej. Dane dotyczące tych zmiennych, po wstępnej analizie i redukcji zostały zaprezentowane w matrycy 2.

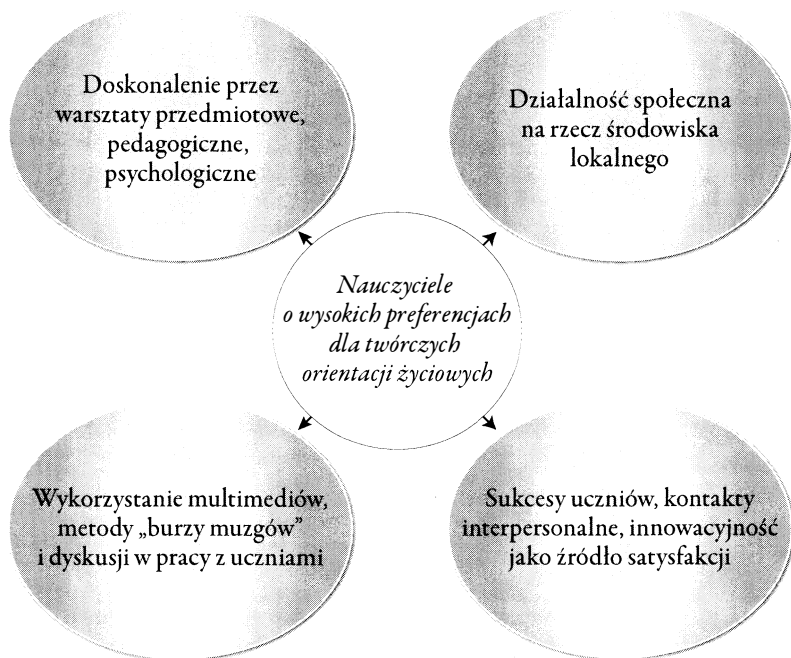
MATRYCA 2. Postrzeganie własnej pracy zawodowej przez badanych nauczycieli preferujących twórcze orientacje życiowe

Metody pracy dydaktyczno-wychowawczej	Formy doskonalenia zawodowego		Źródła satysfakcji zawodowej
	warsztatowe	działalność społeczna	
Praca z tekstem; Dyskusja, rozmowa; „Burza mózgów”; Zajęcia w grupach; Insencjacje; Pokazy multimedialne; Praca indywidualna; Modelowanie i pokaz; Problemy i aktywizujące; Zadaniowe, zadań dydaktycznych; Profilaktyka uzależnień; Zajęcia integracyjne; Spektakle antymikotynowe i antyalkoholowe; Praca charytatywna.	Kola zainteresowań tematyczne; Treningi umiejętności twórczych; Zajęcia przygotowujące do matury; Zajęcia fakultatywne; Kursy przedmiotowe; Przygotowanie zawodów sportowych; Treningi sportowe; Obozy sportowe; Kursy z zakresu profilaktyki.	Praca w organizacjach pozarządowych; Organizacja wyjazdów dzieci i młodzieży; Prowadzenie gabloty informacyjnej; Zbiórki pieniędzy; Akcje charytatywne.	Innowacyjność; Brak rutyny; Przedłużenie młodości; Sympatia i uznanie uczniów; Sukcesy uczniów; Udział uczniów w olimpiadach; Współuczestniczenie w wychowaniu; Kontakty z ludźmi; Sukcesy zawodowe; Przyjazna atmosfera w pracy.

ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

W czasie badań zaobserwowaliśmy różnorodne metody pracy dydaktyczno-wychowawczej stosowane przez nauczycieli. Ujawniliśmy zróżnicowane formy aktywności zawodowej od warsztatów doskonalących konkretne umiejętności, poprzez różne kursy i szkolenia, aż po działalność społeczną prowadzoną poza szkołą w środowisku lokalnym. Różne są także źródła satysfakcji zawodowej wskazywane przez badanych nauczycieli. Dominują wśród nich sukcesy uczniów, ich sympatia, udział w olimpiadach, ale także – często wskazywane – bycie wśród ludzi, nowe kontakty, przyjazna atmosfera, podejmowanie nowych zadań, innowacyjność. Redukcja danych zawartych w macytry umożliwiła koncentrację na tych cechach wypowiedzi badanych nauczycieli, które stanowią wspólną płaszczyznę ich doświadczeń zawodowych i pokazanie ich w sieci 3.

SIEĆ 3. Wspólne płaszczyzny doświadczeń zawodowych badanych nauczycieli



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Zastanawiające jest to, że nauczyciele w swoich wypowiedziach nie wskazują na taką formę doskonalenia, jaką jest lektura profesjonalnych czasopism czy prac naukowych. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele uważają takie działania za oczywiste i oddają się im codziennie, nie traktując ich jako specjalnej, czy szczególnej formy rozwoju zawodowego, ale może to także wskazywać na to, że nauczyciele nie podejmują samodzielnie trudu studiowania literatury naukowej z zakresu pedagogiki czy innych pokrewnych dyscyplin i poprzestają na tym co obowiązkowo czytali i analizowali w czasie studiów. Jeżeli tak byłoby w istocie, to jest to zjawisko na tyle niepokojącego, że powinno stać się przedmiotem osobnych badań pedagogicznych. Pozwolę sobie zauważyć w tym miejscu, że ujawnienie tego niepojącego braku w wizerunku zawodowym nauczycieli umożliwiły właśnie badania jakościowe, oparte na wywiadzie narracyjnym, w którym badany sam formułuje wypowiedzi dotyczące omawianej kwestii, w tym wypadku doskonalenia zawodowego, a nie zaznacza jedynie w kafeterii określone kategorie, jak to ma miejsce w badaniach sondażowych. Można przypuszczać, że gdybyśmy podsunęli nauczycielom do wypełnienia ankietę zawierającą gotowe sformułowania, zapewne znakomita większość badanych zaznaczyłaby taką kategorię, jak „lektura tekstów naukowych z pedagogiki, psychologii, filozofii czy socjologii”¹². Tymczasem nasze badania wskazują na to, że nauczyciele nie studiują samodzielnie tekstów naukowych, czy popularnonaukowych związanych ze swoją profesją, albo w najlepszym razie z jakichś powodów o tym nie mówią.

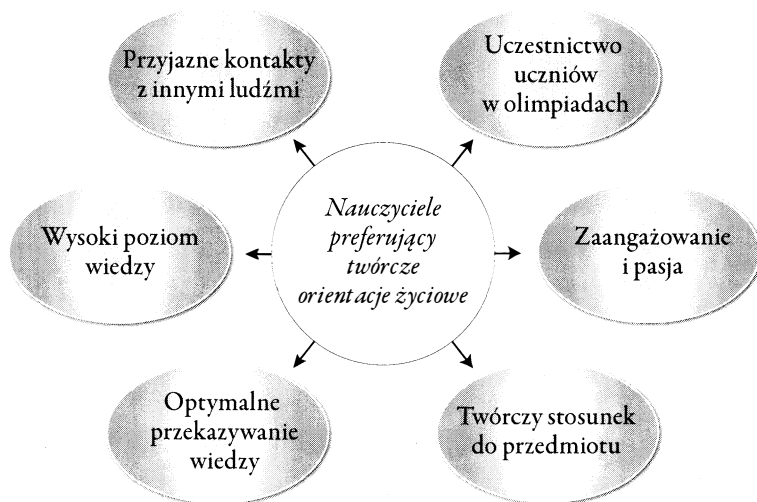
W toku badań ujawniły się także charakterystyczne cechy profesji nauczycielskiej, które szczególnie cenią badani. W czasie wywiadów eksponowali oni przede wszystkim znaczenie wiedzy, jako jednego z najbardziej istotnych czynników w pracy nauczyciela. Jednocześnie są świadomi ogromnej roli zaangażowania emocjonalnego w pracę

¹² W rzeczywistości badania jakościowe polegające na prowadzeniu wywiadów z nauczycielami są bardzo trudne, gdyż niechętnie opowiadają oni o swojej pracy, stosunku do niej i źródłach satysfakcji. Wręcz sami mówią o tym, że najlepiej byłoby, gdyby wypowiedzi były gotowe, a oni tylko zaznaczyliby stosowne punkty.

dydaktyczno-wychowawczą. Podkreślają także znaczenie właściwych kontaktów interpersonalnych w swojej profesji i twórczy stosunek do pracy, przez który rozumieją na ogół stosowanie nowoczesnych technologii w przekazywaniu wiedzy i wykorzystywanie dialogowych metod nauczania. Niestety, nasi rozmówcy praktycznie nie mówią o twórczym podejściu do wychowania, wydaje się, że ta sfera ich aktywności zawodowej jest mocno zaniedbana. Trudno stwierdzić więc, czy nauczyciele preferujący twórcze orientacje życiowe są świadomi swojej roli w wychowaniu młodzieży, eksponują bowiem szczególnie wątek związany z nauczaniem określonego przedmiotu.

Nie jesteśmy w stanie stwierdzić na ile ten wizerunek jest rzeczywisty, a na ile życzeniowy, choć w pewnym sensie zilustrowane w sieci cechy profesji nauczycielskiej wskazane przez badanych stanowią jednocześnie źródło ich satysfakcji zawodowej, można więc mieć nadzieję, że nauczyciele uczciwie podchodzili do badanych zagadnień.

SIEĆ 4. Cechy istotne w postrzeganiu własnej pracy przez badanych nauczycieli

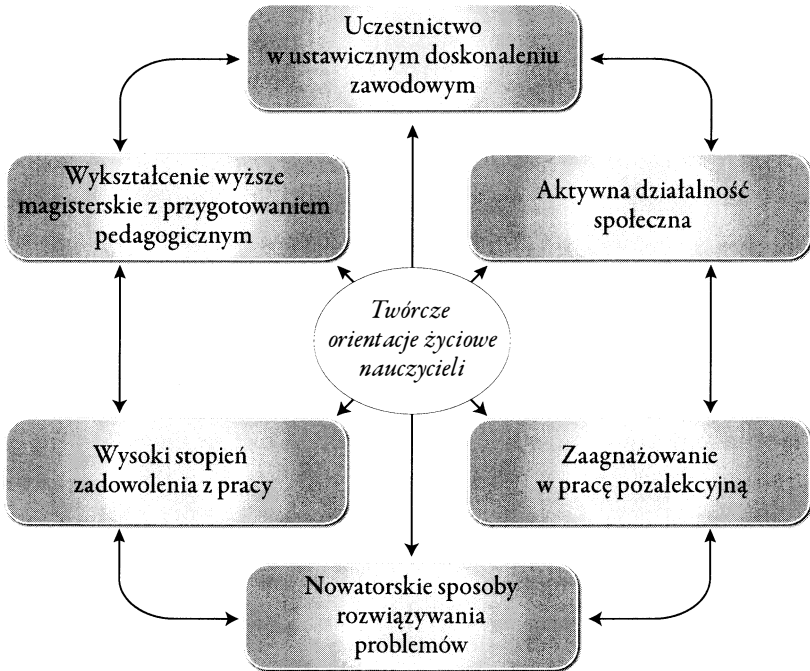


ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Zastosowanie w procesie analizy danych jakościowych według koncepcji M. B. Milesa i A. M. Hubermana pozwoliło także na sporzą-

dzenie mapy czynników sprzyjających kształtowaniu się twórczych orientacji życiowych badanych nauczycieli w środowisku ich pracy (Mapa 1).

MAPA 1. Czynniki sprzyjające kształtowaniu się twórczych orientacji życiowych badanych nauczycieli w środowisku ich pracy



ŹRÓDŁO: opracowanie własne.

Znaczenie tych czynników dla kształtowania twórczych orientacji życiowych nauczycieli także w innych środowiskach wymaga dalszych badań, niemniej jednak na tym etapie analiz można sformułować hipotezę o szczególnej roli wykształcenia jako procesu ciągłego, nieustannie aktualizowanego oraz zaangażowania w działalność szkoły i środowiska lokalnego w kształtowaniu się twórczych orientacji życiowych nauczycieli. Jest to proces złożony, uwarunkowany wieloma czynnikami, wzajemnie sprzężonymi, które mają charakter mikro-, mezo- i makrospołeczny, od przemian cywilizacyjnych po codzienne

doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Złożoność i różnorodność tych uwarunkowań uniemożliwia w tym miejscu ich szczegółową prezentację, ponadto zjawiska te są w mniejszym lub większym stopniu znane czytelnikom z wielu opracowań dostępnych na rynku księgarskim od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wyniki tych analiz skłoniły mnie do dalszej refleksji nad badanym zjawiskiem, konstruowanej wokół znaczenia twórczych orientacji życiowych nie tylko dla samych nauczycieli, ale także w procesie wspierania uczniów w rozwoju i budowania przez nauczycieli takiego środowiska pracy, które sprzyja rozwojowi szkoły jako organizacji. Tym zagadnieniom poświęcam dalszą część opracowania.

4.3.2. Twórczość pedagogiczna w narracjach nauczycieli

Badani nauczyciele reprezentowali różne grupy wiekowe, choć zdecydowanie dominowały tu osoby w przedziale wieku 30–46 lat. Tylko cztery osoby mieściły się w przedziale wieku 50–54 lata i tyle samo osób w wieku 26–29 lat. Badana grupa jest także zróżnicowana pod względem specjalizacji zawodowej, równie często występują w niej nauczyciele przedmiotów ścisłych, przede wszystkim matematyki, jak i przedmiotów humanistycznych, takich jak język polski, język angielski, historia, wiedza o społeczeństwie, a także nauczyciele kształcenia zintegrowanego.

Analiza wypowiedzi badanych nauczycieli w aspekcie określania przez nich twórczości pedagogicznych wskazuje na walor nowości, jako kategorię dominującą w konstruowaniu osobistych znaczeń pojęcia twórczości pedagogicznej. Za typowe można tu uznać następujące wypowiedzi: „Twórczość w pracy pedagogicznej to coś nowego, niepowtarzalnego, innowacyjne metody pracy, ciekawe pomoce dydaktyczne” [nauczycielka kształcenia zintegrowanego, 40 lat], „odkrywanie czegoś nowego, tworzenie nowych rzeczy” [nauczycielka matematyki, 27 lat], „szukanie nowych i ciekawych sposobów skutecznego nauczania, wykorzystanie pomocy dydaktycznych, tworzenie ciekawych narzędzi sposobów pracy” [nauczycielka języka angielskiego, 34 lata], „podejmowanie nowych działań, kreowanie własnego świata” [nauczyciel chemii, 51 lat]. Wielu nauczycieli podkreślało także

znaczenie oryginalności, jako ważnego nośnika wartości w twórczości pedagogicznej. Symptomatyczne były w tym obszarze następujące opisy twórczości pedagogicznej: „Tworzenie czegoś nieschematycznego, oryginalnego, nietypowego” [nauczyciel przyrody, 38 lat], „robienie czegoś czego nie robił jeszcze nikt inny, nie bać się być innym od wszystkich” [nauczyciel języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie, 29 lat], „niepodążanie za wszystkimi utartymi ścieżkami, szukanie czegoś swojego, innego” [nauczycielka języka polskiego, 35 lat], „bez skrępowania i ograniczeń wyrażanie samego siebie, realizacja własnej indywidualnej ścieżki życiowej i zawodowej” [nauczycielka geografii, 26 lat]. Badani uznali również za szczególnie ważne w rozumieniu twórczości pedagogicznej, zaangażowanie w działanie i bycie aktywnym. Wyrażali to najczęściej w takich wypowiedziach jak: „Twórczość w pracy nauczyciela to stosowanie aktywizujących metod, zaangażowanie uczniów w temat lekcji [nauczyciel wychowania fizycznego, 35 lat], to podejmowanie wielu zadań, bycie ciągle w akcji” [nauczycielka języka polskiego, 46 lat], „ciągle podejmowanie zadań, wiele nowych pomysłów, które wciela się w życie” [nauczycielka języka angielskiego, 31 lat], „wytwarzanie czegoś, nowe zadania” [nauczycielka historii, 52 lata], „eksperymentowanie, poszukiwanie nowych wyzwań, realizowanie własnych zamierzeń” [nauczycielka kształcenia zintegrowanego, 28 lat]. Pojedynczy nauczyciele wskazywali na szczególną rolę refleksji nad sobą i własną pracą, jako kategorię wyróżniającą twórczy stosunek do zawodu. Niestety ten bardzo ważny aspekt twórczej postawy nauczyciela, wpisany w specyfikę jego sylwetki profesjonalnej, rzadko był podnoszony w swobodnych wypowiedziach badanych, co może wskazywać na niedocenianie przez nauczycieli refleksyjności w ich codziennej aktywności zawodowej. Drobne ślady takiego rozumienia twórczości pedagogicznej znajdujemy w formie dość ogólnikowej wypowiedzi typu „w twórczej pracy ważny jest namysł nad sobą, gdyż pozwala dostrzec braki w swojej pracy i ucznia, inspiruje w nauczaniu, pobudza do rozwijania siebie” [nauczycielka języka polskiego, 38 lat], „potrzebne jest wyrażanie siebie, swojej ekspresji, emocji, odzwierciedlenie tego w różnych formach” [nauczycielka kształcenia zintegrowanego, 26 lat]. Stosunkowo często pojawiała się też w wypowiedziach

badanych próba wyjaśniania pojęcia twórczości pedagogicznej za pomocą pojęcia kreatywności, przy czym badani nauczyciele nie potrafili powiedzieć czym różni się ono od pojęcia twórczości.

Niemal co drugi badany charakteryzując osobę twórczą mówił o niej kreatywna i wyraźnie uznawał to określenie za wyjaśniające, a nie synonimiczne. Najczęściej jednak w wypowiedziach badanych nauczycieli na temat osoby twórczej pojawiała się jej określenie jako pomysłowej. Kolejną pozycję wśród cech opisujących twórczą osobę zajęła indywidualność, znacznie rzadziej nauczyciele wskazywali na aktywność i sprawność w działaniu osoby twórczej. Poniżej przytaczam kilka typowych wypowiedzi badanych nauczycieli na temat twórczej osoby: „Jest to osoba kreatywna i pomysłowa” [nauczycielka matematyki, 46 lat], „to indywidualista, rozwija siebie, dzieli się tym co ma w środku” [nauczycielka języka polskiego, 47 lat], „realizuje własne zamierzenia i pomysły, rozwija własne umiejętności” [nauczycielka historii, 49 lat], „to osoba prowadząca aktywny tryb życia, sprawna w działaniu, nie poddaje się, próbuje coś zrobić” [nauczycielka języka angielskiego, 33 lata], „osoba pomysłowa, kreatywna, indywidualista, dążąca do rozwoju osobistego” [nauczycielka chemii, 32 lata], „jest to osoba, która myśli w niekonwencjonalny sposób” [nauczycielka języka polskiego, 38 lat]. Badani nauczyciele potrafią więc podać wiele cech charakteryzujących twórczą osobę, które znajdują także potwierdzenie w wynikach dotychczasowych badań psychologicznych.

Interesowało nas również to, w jaki sposób przejawiają się preferencje dla twórczych orientacji życiowych w codziennym życiu i pracy zawodowej badanych nauczycieli. Najczęściej wskazywali oni na samodoskonalenie i samokształcenie poprzez uczestnictwo w różnych kursach i szkoleniach, lekturę, podejmowanie nowych wyzwań. Niestety nauczyciele nie potrafili na ogół wskazać konkretnie na jakieś wyzwania, które podjęli w ostatnim czasie. Wielu nauczycieli mówiło w tym kontekście o umiejętności rozwiązywania problemów i dostosowywania się do nowych sytuacji. Typowe dla takiego ujęcia są następujące wypowiedzi: „Mam wiele pomysłów na życie” [nauczyciel historii i wos, 36 lat], „podejmuję nowe wyzwania, samokształcenie, samodoskonalenie” [nauczycielka języka polskiego, 38 lat], „rozwijam

się i doskonalić siebie poprzez uczestnictwo w różnych kursach i szkoleniach” [nauczyciel matematyki, 40 lat], „umiem szybko dostosować się do zmian i sprawnie rozwiązywać problemy” [nauczycielka języka angielskiego, 33 lata]. Znacznie rzadziej nauczyciele wskazywali na takie konkretne przejawy twórczego stosunku do życia, jak aktywność artystyczna w jakiejś dziedzinie. Tylko dwie nauczycielki wymieniły śpiew, rysowanie, malowanie obrazów, pisanie wierszy i opowiadań dla dzieci, jako działania służące wyrażaniu siebie, swojej twórczej postawy. Tylko jedna nauczycielka mówiła o tym, że jej twórczy stosunek do życia przejawia się w organizowaniu akcji charytatywnych i pomocy dzieciom z ubogich rodzin.

Przedmiotem twórczości pedagogicznej badanych nauczycieli o wysokich preferencjach dla twórczego modelu orientacji są natomiast autorskie programy nauczania, uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów, samodzielne przygotowywanie scenariuszy zajęć, lub modyfikowanie scenariuszy wykorzystywanych przez kolegów. Najczęściej badani wskazują w swoich wypowiedziach na wprowadzanie aktywizujących metod nauczania, opracowywanie nowych gier dydaktycznych i modyfikowanie gotowych projektów zaczerpniętych z literatury przedmiotu do potrzeb prowadzonych zajęć. Wykorzystują przygotowane samodzielnie środki dydaktyczne, takie jak: nagrania tekstów, filmów, plansze poglądowe, plakaty, mapy, preparaty chemiczne i biologiczne, a także kserokopie tekstów i krzyżówek, w celu uatrakcyjnienia lekcji, zainteresowania uczniów tematem. Badani nauczyciele chętnie wprowadzają również media na swoich zajęciach, korzystają z telewizora, wideo, komputera. Jak sami mówią, podejmują te starania po to, „by zaciekać uczniów tematem w taki sposób, by brali czynny udział w lekcji i nie mieli czasu na nudę czy też przeszkadzanie w jej przeprowadzeniu” [nauczycielka matematyki, 49 lat]. Większość badanych nauczycieli dostrzega duże znaczenie współpracy z kolegami w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Uczestniczą w pracach zespołów samokształceniowych w swoich szkołach, nierzadko wizytują wzajemnie swoje zajęcia i omawiają potem własne refleksje i obserwacje. Wskazują na korzyści płynące z takiego koleżeńskiego wsparcia „łatwiej tworzyć coś nowego i wprowadzać do

praktyki” [nauczycielka języka polskiego, 37 lat], „można wymieniać spostrzeżenia i pomysły” [nauczycielka matematyki, 46 lat], „można efektywniej rozwiązywać problemy” [nauczycielka języka angielskiego, 31 lat].

Nauczyciele, którzy zgodzili się na wzięcie udziału w drugim etapie badań i udzielenie wywiadów już wykazali się większym zaangażowaniem w wykonywanie swojej profesji, niż ich koledzy. Wypowiedzi nauczycieli wskazują także na to, że są oni świadomi roli twórczej aktywności w swojej pracy zawodowej, a także we własnym życiu. Potrafią wskazać wiele ważnych cech twórczej osobowości i wyeksponować te, które są szczególnie przydatne w ich codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej, takie jak na przykład pomysłowość, aktywność i sprawczość, wytrwałość w działaniu, czy niekonwencjonalność w myśleniu. Na ogół trafnie rozumieją pojęcie twórczości pedagogicznej i charakteryzują ją w kategoriach procesu, w którym za najważniejsze uznają walor nowości w myśleniu i w podejmowanych działaniach. Przy czym wydaje się, że nauczyciele intuicyjnie mówią w tym kontekście o nowości subiektywnej, gdyż ta najczęściej pojawia się w ich własnej pracy zawodowej. Doceniają także oryginalność myślenia i zaangażowanie w działanie, w podejmowanie nowych wyzwań i poszukiwanie różnych sposobów pracy z uczniami, zainteresowania ich nauczonym przedmiotem. Niestety nauczyciele wydają się nie dostrzegać potrzeby wykroczenia poza taki typ myślenia i koncentrują się na typowych elementach procesu dydaktycznego, takich jak programy, scenariusze zajęć, metody nauczania. Ich rozumienie urzeczywistniania twórczego stosunku do pracy zawodowej pozbawione jest szerszej perspektywy, a przestrzeń ich kreacji pedagogicznej wydaje się zawężona do wąsko rozumianego procesu dydaktycznego w ramach realizowanego przedmiotu. Tylko sporadycznie pojawiały się w wypowiedziach nauczycieli wskazania na potrzebę dzielenia się z uczniami bogactwem swego wnętrza, swojej osobowości, pokazywania im nieznanymi światami własnych fascynacji i pasji. Twórczość w pracy zawodowej badanych nauczycieli, którzy osiągnęli wysokie wskaźniki preferencji w zakresie twórczych orientacji życiowych, wydaje się ograniczać tylko do nauczania, przy zaniedbaniu sfery wychowania,

w której właśnie twórcza osobowość i kreatywna postawa nauczyciela ma ogromne znaczenie i może się w pełni ujawnić.

4.5. Podsumowanie

Przeprowadzone badania miały charakter wycinkowy, dotarliśmy, co prawda, do wielu grup młodzieży szkolnej i akademickiej oraz do pewnej grupy nauczycieli, niemniej jednak nie upoważnia to do czynienia jednoznacznych podsumowań czy uogólnień. Badania wykazały zróżnicowanie preferencji naszych respondentów i potwierdziły, zakładaną na początku eksploracji, dominację preferencji dla zachowawczego modelu orientacji życiowej. Twórcze orientacje życiowe były na ogół wybierane przez około jedną czwartą badanych.

Zaobserwowaliśmy też pewne, niezbyt jednak wyraźne tendencje, które potwierdzają wstępne hipotezy. Preferencje dla twórczego modelu funkcjonowania w życiu codziennym, a także w pracy zawodowej częściej wyrażały kobiety. Wychowywanie się w środowisku wielkomiejskim także w pewnym stopniu jest predykatorem akceptacji twórczych orientacji, chociaż w tym wypadku mieliśmy zbyt mało danych, więc wniosek ten musi być ograniczony tylko do grupy młodzieży, w której ta zmienna środowiskowa była analizowana. Niewątpliwie natomiast posiadanie zainteresowań, hobby, uprawianie, nawet amatorskie, jakiejś dziedziny sztuki sprzyja preferencjom w zakresie twórczego stosunku do życia i pracy zawodowej. Obserwowana taka zależność w badanej próbie ma oczywiście charakter relacji wzajemnej i zwrotnej, bowiem akceptacja twórczego podejścia do życia i nadawanie twórczości wysokiej rangi w systemie aksjologicznym badanych sprzyja osobistej kreacji w różnych dziedzinach. Preferencjom twórczym w zakresie orientacji życiowych służy również aktywność samokształceniowa, dążenie do rozwijania i doskonalenia swoich umiejętności, obserwowana zarówno w grupie badanych studentów, szczególnie uczelni artystycznych, jak i wśród badanych nauczycieli. Wiąże się to także z zaangażowaniem badanych w różnego rodzaju przedsięwzięcia w miejscu nauki czy miejscu pracy, a także poza nim,

w szerszym środowisku społecznym. Osoby preferujące twórczy model życia są też bardziej od innych zadowolone z wybranego profilu kształcenia i z wykonywanego zawodu. Satysfakcji zawodowej nie poszukują w zewnętrznych uwarunkowaniach profesji, a w tym co ją wyróżnia pozytywnie spośród innych, w możliwości osobistego rozwoju, w sukcesach odnoszonych przez uczniów.



ROZDZIAŁ 5.

Twórcze orientacje życiowe nauczycieli w rozwoju szkoły

5.1. Sytuacja nauczyciela w przestrzeni społecznej¹

Sytuacja nauczycieli w rozpoczynającej się drugiej dekadzie XXI wieku jest niezwykle trudna i złożona. Zmieniają się wymagania dotyczące osoby nauczyciela, ewoluują stawiane przed nim zadania, rosną oczekiwania społeczne wobec pełnionej przez niego roli. Postrze-

¹ Przestrzeń społeczną rozumiem tu jako obszar użytkowany i kształtowany przez daną zbiorowość, którą wiąże z nim system wiedzy, wyobrażeń i reguł zachowania, dzięki którym identyfikuje się najpełniej z tym właśnie obszarem, por. A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1990. Przestrzeń tę kreują wzajemne oddziaływania, relacje i więzi międzyludzkie, znaczenia, identyfikacje (tożsamości indywidualne i zbiorowe), elementy materialne oraz infrastruktura (np. szkolnictwo, pomoc medyczna, społeczna). Wymienia się różne wymiary przestrzeni społecznej, nierzadko zachodzące na siebie i wzajemnie powiązane. Hanna Libura wyróżnia przestrzeń pierwotną, percepcyjną, egzystencjalną, architektoniczną, planistyczną i abstrakcyjną, por. H. Libura, *Percepcja przestrzeni miejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990. Yi-Fu Tuan wskazuje z kolei na przestrzeń mityczną, pragmatyczną i abstrakcyjną, por. Y. F. Tuan, *Przestrzeń i miejsca*, przeł. A. Morawińska, wstępem opatrzył K. Wojciechowski, PIW, Warszawa 1987. Bohdan Jałowiecki i Marek S. Szczepański eksponują cztery pary wymiarów przestrzeni społecznej: pierwotną i wtórną, prywatną i publiczną, centralną i peryferyjną, sakralną i świecką, por. B. Jałowiecki, M. S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

ga się go dziś jako doradcę, przewodnika, mentora, tłumacza świata, konsultanta, kreatora wspólnoty ludzi uczących się i ciągle rozszerza się zakres jego funkcji i powinności. Powierza się nauczycielom dodatkowe obowiązki wynikające z reformowania oświaty, z nowych zadań szkoły związanych między innymi z integracją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i coraz większym zróżnicowaniem grup uczących się. W ich tożsamość zawodową wpisuje się coraz częściej obowiązki pedagoga szkolnego, a nierzadko także pracownika socjalnego. Te nowe zadania wynikają nie tylko z przemian społecznych, ale także z działań podejmowanych przez administrację oświatową w krajach Unii Europejskiej². Nauczyciel jest zatem zobligowany do nieustannego poszerzania i pogłębiania swoich kompetencji zawodowych rozumianych jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej³. Stawanie się nauczycielem jest procesem ciągłym, trwającym całe życie, jak konstatuje Jolanta Szempruch⁴.

Wysokie wymagania wobec nauczyciela implikują eksponowanie w jego sylwetce zawodowej cech osoby twórczej, wśród których szczególne miejsce zajmuje autonomiczność, wolność, samodzielność i otwartość. Autorefleksyjność również stanowi niezbędny element postawy nauczyciela, którego zawód wymaga odwagi w podejmowaniu nowych zadań, dystansu wobec codziennych problemów i niepowodzeń, nieustannego doskonalenia swoich umiejętności i konsekwentnego dążenia do celu. Refleksja nad sobą, swoim postępowaniem i wrażliwość na drugiego człowieka umożliwiają nauczycielowi przełamywanie stereotypów w myśleniu i ocenianiu, oraz lepsze rozumienie różnych napięć i frustracji towarzyszących pracy. W tych działaniach

² *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, opracowanie Komisji Europejskiej, Dyrekcja Generalna do spraw Edukacji i Kultury, EACEA, przeł. E. Kolanowska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

³ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

⁴ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, op. cit.

niezwykle ważna jest też świadomość podstawowych problemów współczesnego świata, która umożliwi postrzeganie sytuacji szkoły w kontekście kreowanym przez szersze otoczenie społeczne, w wymiarze nie tylko regionalnym, ale też globalnym. Realizowanie wielu rozmaitych zadań i funkcji wymaga od nauczyciela zaangażowania nie tylko w proces dydaktyczno-wychowawczy, ale także w życie społeczności lokalnej. Oczekuje się, że będzie on rozwijał kompetencje uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w zmianach, że będzie zachęcał do twórczych poszukiwań i samodzielnego konstruowania wiedzy, do krytycznej analizy rzeczywistości, alternatywnego myślenia, określania celów i planów własnego rozwoju. Jednocześnie będzie dostrzegał i rozumiał problemy uczniów, a także pomagał w ich rozwiązywaniu.

Nauczyciel musi być bardzo blisko społeczności uczniów, musi dać im odpowiednio dużo czasu na zmaganie się z problemami, dyskusowanie, eksperymentowanie, badanie i ocenianie. Powinien też okazywać zainteresowanie rozwiązaniem problemów, zrozumienie dla wypróbowywania różnych strategii i zaakceptować to, że czasem może nie mieć racji. Rola nauczyciela w szkole XXI wieku, zdaniem Ryszarda Pachocińskiego, polega przede wszystkim na stosowaniu odpowiednich strategii działania w klasie szkolnej, takich jak:

1. „Jasne przedstawienie celów lekcji;
2. Ścisłe sprecyzowanie celów nauki (zadań, struktury);
3. Umieszczenie uczniów w grupach pracy, zanim rozpocznie się lekcja;
4. Śledzenie skuteczności pracy w grupach;
5. Udzielanie pomocy, odpowiadając na pytania;
6. Dbanie o poszerzenie umiejętności podtrzymywania kontaktów interpersonalnych przez uczniów czy też pogłębianie umiejętności pracy w grupie;
7. Ocenianie osiągnięć uczniów ze zwróceniem uwagi na charakter wzajemnych kontaktów w czasie trwania pracy grupowej”⁵.

⁵ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006, s. 47.

Nauczyciel musi także znaleźć miejsce, czas i możliwości kształcenia myślenia twórczego i spekulatywnego, nie zaniedbując poznania w nauce szkolnej, powinien wprowadzać ucznia w różnorodne style uczenia się i różne zasoby wiedzy, dokładnie wyjaśniać, demonstrować i rozwijać temat. Jednocześnie powinien tak organizować środowisko wychowawcze, by rozwijać nowe postawy uczniów przez wzajemną współpracę, uczeń powinien stawać się bowiem „współpracującym badaczem”⁶ i wraz z nauczycielem kreować przestrzeń dialogu w szkole.

Katalog powinności nauczycieli można mnożyć, poświęconych jest temu wiele publikacji i nie wydaje się zasadne rozwijanie w tym miejscu tego zagadnienia⁷. Warto jednak zauważyć, że o ile w charakterystykach nauczycielskiej profesji podkreśla się znaczenie twórczych postaw przedstawicieli tego zawodu, o tyle w efektach kształcenia nauczycieli kwestia ta nie jest szczególnie eksponowana. Wśród szczegółowych efektów kształcenia nauczycieli, zgodnie z którymi osoba kończąca edukację powinna posiadać niezbędny zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych umożliwiających jej efektywne wykonywanie zawodu, nie wyróżnia się wiedzy na temat twórczości, istoty twórczego procesu i rodzajów twórczości, ani umiejętności twórczego myślenia i działania, jako niezbędnych do funkcjonowania w roli nauczyciela⁸.

Szeroko i dogłębnie opisane w literaturze pedeutologicznej powinności nauczyciela, stojące przed nim nowe wyzwania i oczekiwania społeczne inspirują do zapytywania o rzeczywistą kondycję współ-

⁶ Ibidem, s. 49.

⁷ Por. np. Cz. Banach, *Pedeutologia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005; idem, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008; J. Szempruch, *Pedeutologia...*, op. cit.; J. Průcha, *Pedeutologia*, przeł. B. Śliwerski, [w:] *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec...*, op. cit.

⁸ Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, dnia 6 lutego 2012 r., poz. 131.

czesnego nauczyciela, o możliwości sprostania zadaniom, które stawia mu nowoczesne społeczeństwo. Z analizy wyników badań prowadzonych w ostatnich latach na temat sytuacji zawodowej nauczycieli w Polsce wynika, że doświadczają oni stresu i wypalenia zawodowego, których wskaźniki są bardzo wysokie⁹. Objawia się to wyczerpaniem emocjonalnym, poczuciem depersonalizacji, brakiem motywacji do działania, niewiarą we własne kompetencje profesjonalne oraz obniżeniem aktywności zawodowej. Syndrom wypalenia zawodowego ma też wiele uwarunkowań, często złożonych i wzajemnie zależnych. Należą do nich między innymi: zlokalizowanie poczucia kontroli, typ osobowości, poziom samooceny, przekonania dotyczące własnego zawodu, czy określone cechy charakteru. Wypalenia zawodowego i stresu doświadczają najczęściej nauczyciele zewnątrzszkolni¹⁰, neurotyczni i introwertyczni, doświadczający poczucia osamotnienia¹¹,

⁹ L. Golińska i W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 5, XLI (LV); J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011; M. Kliś i J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 2; M. Kocór, *Szkola i nauczyciel w aspekcie wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo Mitel, Rzeszów 2010; A. Krawulska-Ptaszyńska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 8; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1992; A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997; Z. Palak, *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007; M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002; H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 2000; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

¹⁰ A. Krawulska-Ptaszyńska, *Wypalenie zawodowe...*, op. cit.

¹¹ M. Kliś i J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli...*, op. cit.

wysokoreaktywni¹², posiadający niską samoocenę¹³. Na ten syndrom narażeni są także nauczyciele przejawiający nierealistyczne i nieracjonalne przekonania zawodowe, idealizujący tę profesję¹⁴, izolujący się od społeczeństwa i przekonani o niezrozumieniu przez innych ludzi¹⁵, a także niezadowoleni z pracy¹⁶. Wyniki badań preferencji nauczycieli w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze także zdają się potwierdzać niektóre ze wskazywanych tendencji. Preferencje dla twórczych orientacji życiowych badanych nauczycieli współwystępują bowiem z poczuciem satysfakcji z wykonywanej pracy i zaangażowaniem w nią. Można więc przypuszczać, że dominujące w badanej próbie preferencje dla zachowawczego typu orientacji sprzyjają wypaleniu zawodowemu. Weryfikacja tej hipotezy wymaga jednak odrębnych badań i analiz.

Z eksploracji przeprowadzonych przez Janusza Kirenko i Teresę Zubrzycką-Maciąg wynika również, że nauczyciele doświadczają silnego wyczerpania emocjonalnego¹⁷. Najwyższy jego poziom wystąpił u nauczycielek pomiędzy 34. a 40. rokiem życia i powyżej niego, posiadających wykształcenie w zakresie przedmiotów ścisłych, pracujących w zawodzie powyżej 5 lat, ale nie dłużej niż 20 lat. W tej grupie znalazły się przede wszystkim nauczycielki mieszkające w miastach. W tych badaniach potwierdziła się także zależność między wypaleniem zawodowym a miejscem pracy nauczyciela, liczbą tych miejsc, nauczanym przedmiotem, satysfakcją z pracy, statusem materialnym nauczyciela, jego stanem cywilnym i liczbą posiadanych dzieci. Okazało się także, że z syndromem wypalenia zawodowego koreluje poczucie otrzymanego wsparcia społecznego, im jest ono niższe, tym więcej jego objawów. Badacze potwierdzili także hipotezę o związku między wypa-

¹² L. Golińska i W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe...*, op. cit.

¹³ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit.

¹⁴ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit.

¹⁵ M. Kliś i J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli...*, op. cit.

¹⁶ Z. Palak, *Zespół wypalenia zawodowego...*, op. cit.

¹⁷ J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*, op. cit.

leniem zawodowym nauczycieli a ich motywacją do osiągnięć¹⁸, która rozumiana jest jako tendencja do stawiania sobie coraz wyższych wymagań, osiągania i przekraczania pewnych standardów wykonywania zawodu. Jest ona także związana bezpośrednio z twórczymi orientacjami życiowymi, gdyż, tak jak one, sprzyja gotowości do podejmowania trudnych zadań, dążeniu do nabywania nowych umiejętności, wykraczających poza dotychczasowe wyobrażenia o swoich możliwościach, odporności na niepowodzenia i nieprzychylnie reakcje otoczenia¹⁹. Wiąże się także z dążeniem do doskonałego wykonywania zadań i nieprzywiązywaniem zbyt dużej wagi do współzawodnictwa²⁰. Wskaźnik wypalenia zawodowego jest tym niższy im wyższa jest potrzeba osiągnięć, jednak w sytuacji niezaspokojenia tej potrzeby może być czynnikiem stresogennym, sprzyjającym wypaleniu²¹. Badania nad wypaleniem zawodowym nauczycieli Janusza Kirenko i Teresy Zubrzyckiej-Maciąg wskazały na, ujawnioną także w moich analizach empirycznych, dominację zachowawczego typu orientacji życiowej wśród badanych. Ten sposób funkcjonowania nauczycieli, wyrażający się w postawach instrumentalno-adaptacyjnych, utrudnia zawodową aktywność, powoduje stres i wyczerpanie, oraz pełnoobjawowy zespół wypalenia zawodowego²².

Z zasygnalizowanych tutaj wybranych wyników badań wyłania się zatem bardzo niepokojący obraz nauczyciela w naszym kraju. Nie jest to bynajmniej transformatywny intelektualista i refleksyjny praktyk o twórczym podejściu do swojej profesji, ale człowiek doświadczający wysokiego nasilenia wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji, przy niskim zaangażowaniu osobistym i niewystarczającym wsparciu społecznym. Cechuje go też ujemna samoocena, słaba moty-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

²⁰ Ibidem.

²¹ Por. np. *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, H. Sęk (red.), Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań 1996; M. Sekulowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit.

²² J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*, op. cit.

wacja osiągnięć i negatywna (zachowawcza) postawa zawodowa. Nauczyciele doświadczają wielu niepokojów związanych z pracą, a przede wszystkim obawiają się własnej bezradności w sytuacji braku jasnych reguł, niestałości warunków pracy, zmienności programów, niezrozumiałych i nieakceptowanych zarządzeń władzy. Z badań Krzysztofa Polaka wynika, że przedmiotem lęków nauczycielskich są także uczniowskie prowokacje, własne słabości, konflikty z dyrektorem. Początkujący nauczyciele boją się utraty pracy, zaś ci ze średnim stażem oddalania się wieku emerytalnego wskutek nowych regulacji prawnych. Część nauczycielskich niepokojów ma charakter pozaosobisty i uniwersalny, boją się upadku tradycyjnych autorytetów, przemocy w życiu społecznym, ksenofobii, rasizmu i nietolerancji²³. Długotrwały lęk może wpływać na zmiany w zachowaniu, nie sprzyja też twórczemu myśleniu i działaniu w sytuacjach zawodowych. Uniemożliwia nauczycielowi partycypowanie w zmianie edukacyjnej w sposób refleksyjny, krytyczny i zaangażowany. Utrudnia także doskonale warsztatu pracy i kreatywne funkcjonowanie w roli zawodowej. Na problem bezradności i wypalenia zawodowego nauczycieli można spojrzeć szerzej, przez pryzmat wypalenia i bezradności całej edukacji, która osamotniona i zmanipulowana zwykle przegrywa w konfrontacji ze światem polityki i biznesu. Tym bardziej, że wydaje się tracić dziś oparcie w sferze publicznej²⁴, która „przestaje chronić edukację przed polityką, stając się obszarem «refeudalizacji» ze strony prywatnych grup interesu. Pozbawiona takiego wsparcia edukacja nieustająco i na różne sposoby wciągana zostaje w polityczny spór, stając się ćwiczebnym poligonem dla doraźnych rozstrzygnięć i koniunkturalnych decyzji politycznych”²⁵.

²³ K. Polak, *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

²⁴ Jürgen Habermas traktuje sferę publiczną jako swoiste miejsce, w którym spotyka się prywatność człowieka z instytucjonalną organizacją życia. Sfera publiczna chroni wolność i prawa człowieka, będąc warunkiem ich realizacji. Por. J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 2007.

²⁵ K. Polak, *Bezradność nauczyciela...*, op. cit.

W ponadpółmilionowej grupie nauczycieli w naszym kraju jest coraz więcej reprezentantów tej profesji, którzy w zderzeniu z codziennością zawodową odczuwają bezradność, doświadczają wypalenia zawodowego, izolują się w swojej prywatności, ograniczają zaangażowanie zawodowe i reprezentują zachowawczy typ orientacji życiowej. W sytuacji braku możliwości zmiany kontekstu funkcjonowania jedyną możliwą staje się zmiana własnej postawy, nastawienia do życia, próba wykroczenia poza znane schematy, zastosowanie nowych sposobów radzenia sobie z nieprzychylną rzeczywistością, podjęcie wysiłku twórczego przekształcania siebie, przez zdobywanie nowej wiedzy, umiejętności i autorefleksję. Poszerzenie własnej perspektywy poznawczej, kształtowanie nowej wrażliwości, konstruowanie projektu tożsamościowego otwartego na świat i ludzi, a nie zatrzaśniętego w poczuciu krzywdy i niezrozumienia, może być pierwszym krokiem na drodze budowania twórczej orientacji życiowej. Jest to niewątpliwie proces długi, wymagający najtrudniejszej pracy, bo pracy nad sobą, ale przecież nawet najdłuższy marsz zaczyna się od pierwszego kroku, a uczynienie go zależy od nas samych. Warunkiem absolutnie podstawowym jest jednak chęć, gotowość do jego wykonania, bez tej chęci żadna zmiana i rozwój nie jest możliwy.

5.2. Rola nauczyciela w twórczym rozwoju ucznia

Wielokrotnie była już dyskutowana teza o znaczeniu twórczych postaw nauczycieli dla rozwijania kreatywnego stosunku uczniów do nauki, pracy i do życia w ogóle²⁶. Lapidarnie rzecz ujmując wyraża się ona w stwierdzeniu, że tylko twórczy nauczyciel może kształtować i rozwijać twórcze postawy i zachowania swoich uczniów. Przypuszczam, że szczególne znaczenie w realizacji twórczego potencjału uczniów przypada specyficznej samowiedzy na temat procesów uczenia

²⁶ Por. np. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.; K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit.; *Psychologia twórczości*, S. Popek i in. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

się i własnych predyspozycji osobowościowych. Człowiek jako podmiot posiada bowiem zdolność samodzielnego kierowania własnym życiem, zdolność poznawania, rozumienia i kreowania rzeczywistości, zdolność do samodzielnego dokonywania wartościowań etycznych na podstawie idei dobra, posiada także potencjał samodoskonalenia się i rozwoju. Jego urzeczywistnianie wymaga między innymi zdolności metapoznawczych, czyli zdobywania wiedzy na temat samej wiedzy oraz procesów zachodzących w toku aktywności poznawczej. Zadaniem nauczyciela, wspierającego w rozwoju swoich uczniów, jest właśnie umożliwienie im zdobycia takiej wiedzy, rozwinięcie zdolności poznania i rozumienia rzeczywistości oraz samego siebie, niezbędnych w procesie kreowania świata życia codziennego.

Najprostsze ujęcie metapoznania określa je jako „myślenie o myśleniu”, „wiedza o wiedzy”, i „poznanie poznania”²⁷. Jest to zatem wiedza na temat samej wiedzy i procesów zachodzących w toku aktywności poznawczej. Obejmuje ona informacje na temat strategii poznawczych, na temat monitorowania, ewaluacji i regulacji ich przebiegu. W tym znaczeniu zdolności metapoznawcze są bardzo ważne w procesie nabywania podmiotowości. Można więc zaryzykować twierdzenie, że najważniejszym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie tych zdolności u swoich uczniów.

W psychologii panuje przekonanie, że procesy metapoznawcze odpowiadają za planowanie czynności poznawczych niższego rzędu, za nadzór nad ich wykonaniem, a także za analizę informacji zwrotnych i wyciąganie wniosków z uprzednich doświadczeń²⁸. Metapoznanie pełni bardzo istotną rolę w twórczym procesie. W toku niektórych badań ujawniono związek między metapoznaniem i kreatywnym myśleniem. Wiedza na temat sposobu radzenia sobie z problemem sprzyja efektywności podejmowanych wysiłków²⁹. Badania nad metapoznaniem w rozwiązywaniu zadań problemowych przeprowadził także

²⁷ A. Słabosz, *Twórczość a metapoznanie*, [w:] *Dydaktyka twórczości*, K. J. Schmidt (red.), Kraków 2003.

²⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.

²⁹ Ibidem.

N. Jaušovec i w ich wyniku stwierdził, że wskaźnik metapoznania istotnie koreluje ze skutecznością rozwiązywania problemów³⁰.

Joy Paul Guilford³¹ przekonuje, że ucznia powinno się uczyć o naturze jego zasobów intelektualnych tak, aby mógł uzyskać nad nimi większą kontrolę. Zrozumienie kreatywności zwiększa świadomość w procesie twórczym i powoduje wzrost kreatywnych pomysłów oraz produktów³². W tym nurcie teoretyczno-empirycznym M. A. Runco i I. Chand sformułowali model twórczego myślenia, który przedstawia złożoną strukturę kreatywności³³. Podkreśla on znaczenie wiedzy deklaracyjnej, która wzmacnia twórcze myślenie przez dostarczenie informacji opartych na faktach oraz wiedzy proceduralnej, która daje instrukcje dla myślenia strategicznego, opisywanego przez autorów modelu jako zdolność metapoznawcza. Model ten wskazuje także na ogromną rolę motywacji w procesach twórczego myślenia (Rysunek 7).

Istotnych ustaleń w kontekście rozwoju zdolności metapoznawczych dokonał Cz. Nosal, który wyodrębnił czynniki uczestniczące w procesach poznawczych, a także w ich samoregulacji. Nazwał je metakomponentami, czyli sekwencjami operacji poznawczych, od których zależy skuteczność monitorowania toku aktywności umysłowej. Znajdują się wśród nich elementy odpowiedzialne za definiowanie

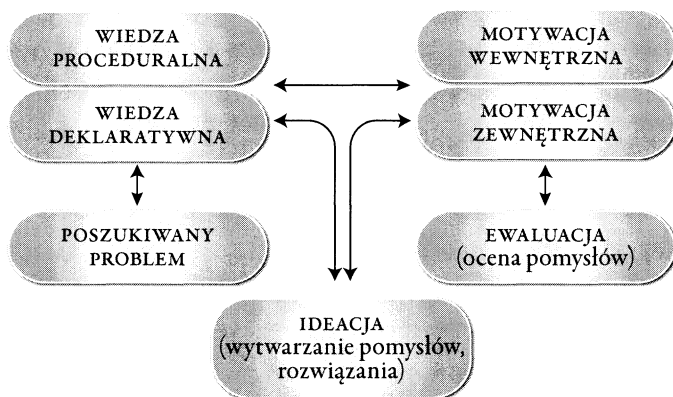
³⁰ Por. N. Jaušovec, *Metacognition in creative problem solving*, [w:] *Problem finding, problem solving, and creativity*, M. A. Runco (red.), Norwood 1994; N. Jaušovec prosił badanych o głośne myślenie w trakcie pracy nad problemem, a następnie analizował protokoły głośnego myślenia pod kątem obecności w nich refleksji, planowania i monitorowania własnej pracy nad problemem. Liczba takich sformułowań była wskaźnikiem stopnia wykorzystywania możliwości tkwiących w metapoznaniu (przytaczam za: E. Nęcka, *Psychologia...*, op. cit.).

³¹ J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

³² D. Fasko Jr., *Education and creativity*, „Creativity Research Journal” 2000–2001, t. 13, nr 3, 4, s. 317–327.

³³ M. A. Runco, I. Chand, *Cognition and creativity*, „Educational Psychology Review” 1995, nr 7, s. 243–267.

RYSUNEK 7. Model kreatywnego myślenia



ŹRÓDŁO: opracowanie własne na podstawie: M. A. Runco, I. Chand, *Cognition and creativity*, „Educational Psychology Review” 1995, nr 7, s. 243–267.

standardów samoregulacji (kryteriów porażki lub sukcesu) oraz podejmowanie decyzji o zmianie celów i strategii poznawczych³⁴.

Dzieci w toku rozwoju wykształcają własną, prywatną teorię umysłu, która obejmuje wyobrażenia na temat własnych bądź cudzych intencji i pragnień, stanów wiedzy czy przekonań³⁵. Przełomowym momentem w rozumieniu przez dziecko tego, że stan umysłu innej osoby może odbiegać od jego własnego stanu jest prawdopodobnie wiek około trzech lat. Dziecko zaczyna wtedy rozumieć naturę fałszywych przekonań. Metapoznanie wykształca się w społecznym kontekście życia dziecka, w procesie tym wielką rolę odgrywają więc osoby znaczące, rodzice, wychowawcy, poprzez sposób instruowania dziecka w czasie wykonywania różnych zadań i udzielanie mu informacji metapoznawczych. Znaczącą rolę odgrywa tu także poziom samodzielności i odpowiedzialności za wykonanie zadania, jaki są skłonni przyznać dziecku rodzice rezygnując z jawnej kontroli. W później-

³⁴ *Twórcze przetwarzanie informacji: ujęcie poznawcze*, Cz. S. Nosal (red.), Wydawnictwo Delta, Wrocław 1992.

³⁵ A. Słabosz, *Twórczość a metapoznanie*, op. cit.

szym wieku dziecka nauczyciele mogą rozwijać zdolności metapoznawcze poprzez bezpośrednie informowanie uczniów o różnych strategiach rozwiązywania problemów, przez prezentowanie uczniom poznawczych i motywacyjnych właściwości myślenia i kształtowanie odpowiednich nawyków umysłowych. Jak wynika z cytowanych już badań N. Jaušovec szczególne znaczenie ma w tym procesie przekazywanie wiedzy o problemach, rozróżnianie problemów, definiowanie stanu wyjściowego i docelowego, unikanie sztywności, zwiększanie dostępnych zasobów pamięci roboczej, zmiana kodu itp., oraz przekazywanie wiedzy o strategiach, takich między innymi jak symulowanie rozwiązania, rozbijanie problemu, praca wstecz, wnioskowanie, odkrywanie celów, rozumowanie przez analogie.

W rozwijaniu zdolności metapoznawczych znaczącą rolę odgrywa kształcenie nawyków samoregulacji. Procedurę ich rozwijania w odniesieniu do procesu uczenia się sformułował B. Manning³⁶. Jej podstawą jest swoisty „dialog wewnętrzny”, który należy prowadzić ze sobą w trakcie rozwiązywania problemu. Obejmuje on pięć etapów spełniających określone funkcje: 1) „pytam”, to definiowanie problemu; 2) „podpowiadam sobie”, polega na ukierunkowaniu uwagi i zachowania; 3) „próbuję”, to samodzielne pokonywanie trudności; 4) „sprawdzam”, to etap, który pełni funkcję samokontrolną; 5) „chwałę się”, ten element „wewnętrznego dialogu” służy samowzmocnieniu.

Metapoznanie i poziom umiejętności w tym zakresie zmienia się wraz z wiekiem. Rozwijanie zdolności metapoznawczych poprawia osiągnięcia w zakresie rozwiązywania problemów i uczenia się³⁷. Pozwala to być może na postawienie tezy, że rozwijanie zdolności metapoznawczych wpływa także na bardziej świadome, podmiotowe funkcjonowanie dziecka. Gordon Dryden i Jeanette Vos³⁸ wyrażają przekonanie, że żyjemy w czasach, w których człowiek ponownie

³⁶ B. Manning, *The Self-regulated Learning Aspekt of Metacognition: A Component of Gifted Education*, „Roeper Review” 1996, nr 18 (3), s. 217–223.

³⁷ A. Słabosz, *Twórczość a metapoznanie*, op. cit.

³⁸ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

odkrywa swoje wnętrze i w większym stopniu zaczyna wykorzystywać potencjał swojego mózgu. Nasz mózg bowiem jest jak śpiący olbrzym, zdaniem T. Buzana³⁹, jego potencjał wciąż czeka na uwolnienie i poznanie, a rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka dziś, w świecie mediów i technologii, wydaje się bardziej niż kiedykolwiek konieczne.

Zdaniem autorów REWOLUCJI W UCZENIU, we współczesnej szkole powinny być przede wszystkim nauczane trzy główne przedmioty: „nauka o tym, jak się uczyć, nauka myślenia, oraz uczenie, jak stać się «samodzielnym menedżerem swojej przyszłości»”⁴⁰. Stanowią one swoiste narzędzia w poznawaniu świata, w procesie samokształcenia, w podmiotowym byciu w świecie, w którym uczenie się przez całe życie jest koniecznością. Szczególnego znaczenia nabiera więc wiedza o sposobach poznania, samodzielne odkrywanie i nadawanie znaczeń, oraz zaangażowanie i ocena własnych dokonań. Nie sposób przecenić w tym procesie roli, jaką pełnią media masowe i elektroniczne środki komunikacji (komputer, Internet). Rewolucja cyfrowa staje się katalizatorem zmiany podejścia do uczenia się i metod stosowanych w tym procesie. W dziedzinie edukacji przodować będzie ten naród, który w pełni wykorzysta możliwości komunikacji cyfrowej i włączy je do technik nauczania⁴¹.

Postulat rozwijania zdolności metapoznawczych, w postaci hasła „uczyć, jak się uczyć”, czy „uczyć, jak myśleć” jest obecny w teorii edukacji już od pewnego czasu, gorzej z jego praktyczną realizacją. Takie postulaty oznaczają zdobywanie wiedzy o sposobach działania naszego mózgu i pamięci, o przechowywaniu informacji, sięganiu do nich, wiązaniu ich z innymi koncepcjami i wyszukiwanie nowych wiadomości. Istotą wielu konkretnych technik uczenia się, takich jak na przykład sugestopedia, uczenie się całym mózgiem, czy uczenie się integracyjne, jest wykorzystywanie wszystkich rodzajów inteligencji

³⁹ T. Buzan, *Rusz głową*, przeł. J. Morka, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2003.

⁴⁰ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, op. cit., s. 87.

⁴¹ Ibidem.

i wszystkich zmysłów, a więc uczenie się także przez muzykę, obrazy, dotyk, uczucia i działanie.

Na podstawie wieloletnich badań ludzkiego mózgu H. Gardner stwierdził, że każdy człowiek posiada kilka typów inteligencji⁴². Jedną z nich nazywa inteligencją językową, odpowiedzialną za umiejętność czytania, pisania i porozumiewania się za pomocą słów. Drugi typ, to inteligencja logiczna (matematyczna), odpowiedzialna za umiejętność rozumowania oraz liczenia. Większość tradycyjnych testów na inteligencję bada właściwie tylko te dwie dziedziny, a szkolnictwo na całym świecie skupia się przede wszystkim na kształceniu umiejętności z tego właśnie zakresu. Tymczasem badania mózgu potwierdzają istnienie także innych rodzajów inteligencji, H. Gardner wymienia ich jeszcze pięć:

- inteligencja muzyczna, rozwinięta u kompozytorów, dyrygentów i muzyków;
- inteligencja przestrzenna, wykorzystywana przez architektów, rzeźbiarzy, malarzy i pilotów;
- inteligencja kinestetyczna, rozwinięta u sportowców, tancerzy;
- inteligencja interpersonalna, jako umiejętność nawiązywania kontaktów widoczna na przykład u handlowców i negocjatorów;
- inteligencja intrapersonalna (introspektywna), to umiejętność poznania siebie, może wiązać się z wielką intuicją, pozwala sięgać do informacji przechowywanych w podświadomości⁴³.

Człowiek ma cztery mózgi w jednym, usytuowane na trzech różnych poziomach: 1) na dole pień mózgu, tzw. mózg gadzi, który kontroluje wiele odruchowych funkcji organizmu, na przykład oddychanie; 2) na środku mózg „saków pierwotnych”, który steruje uczuciami i seksualnością oraz odgrywa dużą rolę w procesie zapamiętywania; 3) na górze znajduje się kora mózgowa, odpowiadająca za myślenie, mówienie, zdolności widzenia i słyszenia oraz tworzenie; 4) mózdzek,

⁴² H. Gardner, *Frames of Mind: the theory multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983.

⁴³ Ibidem.

to tzw. czwarty mózg, który odgrywa decydującą rolę w utrzymywaniu właściwej postawy i równowagi ciała. Mózg ma dwie półkule, które łączy elektryczno-chemiczny system przekazu, składający się z trzystu milionów aktywnych komórek nerwowych. Każda półkula steruje innymi funkcjami i w odmienny sposób przetwarza informacje. Mózg pracuje na co najmniej czterech długościach fal, a wszystkie części mózgu współpracują ze sobą w procesie przechowywania, zapamiętywania i odtwarzania informacji⁴⁴.

Trudno byłoby przecenić znaczenie wiedzy na temat inteligencji i mózgu człowieka dla rozwoju zdolności metapoznawczych. Istnieje wyraźna konieczność uświadamiania uczniom w procesie kształcenia szkolnego istnienia różnych zdolności uwarunkowanych rodzajami inteligencji, oraz dominacji jednej z nich. Szkoła powinna umożliwić uczniowi odkrywanie jego osobistych predyspozycji i preferencji w tej mierze, także poprzez rozwijanie zdolności metapoznawczych ucznia. Ukazywanie możliwości ludzkiego mózgu, akcentowanie jego nieustannej zdolności do uczenia, od urodzenia, aż po kres życia, jest dzisiaj, w moim przekonaniu, jednym z najważniejszych i jednocześnie najbardziej zaniedbanych zadań szkoły. Przekazywanie wiedzy na temat różnych stylów uczenia się⁴⁵, możliwości ich łączenia i pomoc uczniom w poszukiwaniu własnego stylu stanowi bardzo istotny obszar działań szkoły, niezbędny w procesie wspierania dzieci i młodzieży w rozwoju. Zdobywanie przez uczniów wiedzy o naturze wiedzy, uczenie się o uczeniu, poznawanie poznania jest w moim przekonaniu jednym z ważnych warunków zdobywania poczucia podmiotowości, jest także wyrazem autentycznie podmiotowego traktowania ucznia w procesie kształcenia.

Wiedza na temat funkcjonowania mózgu ma bardzo duży wpływ na to, jak wykorzystujemy swoje zdolności. Tymczasem kompetencje metapoznawcze stanowią obszar niemal całkowicie zaniedbany w pro-

⁴⁴ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, op. cit.

⁴⁵ W literaturze wymienia się styl dotykowy, charakterystyczny dla około 37% populacji, styl słuchowy, to najlepszy sposób przyswajania wiedzy dla około 34% ludzi i styl wzrokowy, dominujący u 29% populacji; por. ibidem.

cesie kształcenia. Szczególnie ważne w rozwijaniu zdolności metapoznawczych jest:

- przekazywanie uczniom wiedzy na temat tego, jak nasz mózg przechowuje informacje;
- nauczanie magazynowania informacji według pewnych wzorców;
- przekazywanie wiedzy na temat odpowiedniego „odżywiania” mózgu, czyli właściwego pożywienia i tlenu, w postaci na przykład prostych wskazówek na temat diety korzystnej dla mózgu (między innymi banany, pomarańcze, kiwi) i znaczenia ćwiczeń fizycznych dla jego dotlenienia;
- wskazywanie na znaczenie emocji w procesie myślenia, ich ogromną rolę w przetwarzaniu, magazynowaniu i przechowywaniu informacji⁴⁶;
- akcentowanie jedności ciała i umysłu, potwierdzone coraz częściej badaniami, między innymi C. Pert, która określiła nasze ciało jako „nieświadomy umysł” i odkryła „receptor znieczulający”, tzw. czujące cząsteczki, które wpływają na pracę każdego układu naszego organizmu⁴⁷;
- wskazywanie na sposoby przetwarzania informacji: osoby, u których dominuje lewa półkula lepiej przyswajają informacje podane w logicznym, liniowym ciągu, natomiast ludzie, u których dominuje prawa półkula wolą najpierw zobaczyć ogólny obraz, najbardziej odpowiada im prezentacja tematu uwzględniająca wyobraźnię, muzykę, wizualizację;
- przekazywanie wiedzy na temat warunków wpływających na naszą zdolność uczenia się, przede wszystkim charakterystyki otoczenia, potrzeb emocjonalnych i społecznych, ich specyfiki u różnych ludzi;
- określenie stylu uczenia się preferowanego przez ucznia, wykorzystując na przykład cztery typy stylów myślenia A. Gregorca:

⁴⁶ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997.

⁴⁷ Za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, op. cit.

konkretno-sekwencyjny, konkretno-losowy, abstrakcyjno-losowy, abstrakcyjno-sekwencyjny⁴⁸.

Rozmiar zaniedbań szkoły, w zakresie wskazanych elementów procesu rozwijania zdolności metapoznawczych uczniów i kształtowania podmiotowego podejścia do nich, jest aż nazbyt dobrze widoczny.

Zmiana w tym zakresie wymaga nowego myślenia nauczycieli, zdobycia przez nich kompetencji metapoznawczych, nowego sposobu organizacji procesu dydaktycznego, w którym nie tyle końcowy wynik aktywności ucznia, ile procesy dochodzenia do niego będą przedmiotem szczególnego zainteresowania i uwagi edukatorów. Przypuszczam, że taka jakościowa zmiana w kształceniu wymaga także nowych sposobów myślenia i działania administracji oświatowej. Wydaje się, że sygnalizowane tu jedynie w zarysie zmiany są dziś konieczne, ponieważ jednym z najistotniejszych zadań pedagogiki jest projektowanie pozytywnych modeli kształcenia w przyszłości. Ważnym elementem poczynąń w tej mierze jest, w moim przekonaniu, wprowadzanie do szkół programów rozwijania zdolności metapoznawczych uczniów, wyposażanie uczniów w wiedzę na temat możliwości ludzkiego mózgu, na temat poznawania i konstruowania wiedzy, tworzenia nowych hipotez, ale przede wszystkim i na pierwszym miejscu przygotowanie w tym zakresie nauczycieli. Za szczególnie istotne uważam zdobycie przez nich kompetencji metapoznawczych w toku kształcenia akademickiego i doksztalcenia zawodowego, nabycie przez nauczycieli umiejętności w zakresie interaktywnych technologii komunikacji i nowych metod nauczania. Dziś ze szczególną mocą doświadczamy bowiem tej prawdy, że sztuka nauczania przekształca się w sztukę uczenia dzieci, jak należy samodzielnie się uczyć⁴⁹.

Przykłady twórczego nauczania i nauczania twórczości w szkole są opisane w literaturze przedmiotu⁵⁰. Należą do nich między innymi

⁴⁸ Ibidem, s. 359–363.

⁴⁹ H. H. Wallenberg, M. S. Bogolea, *From Welfare to Renaissance: The New Swedish Model*, Lemshage, Sweden 1997.

⁵⁰ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit.; *Psychopedagogika działań twórczych*, K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls,

programy edukacyjne PORZĄDEK I PRZYGODA. LEKCJE TWÓRCZOŚCI K. J. Szmida, B. Rakowieckiej i K. Okraszewskiego, ŻYWIŁY. LEKCJE TWÓRCZOŚCI W NAUCZANIU ZINTEGROWANYM K. J. Szmida i J. Bonar, sposoby stymulowania aktywności twórczej dziecka w kształceniu elementarnym z wykorzystaniem programu PODRÓŻE – SKARBY – PRZYGODA J. Uszyńskiej-Jarmoc, rozwijania twórczości artystycznej uczniów w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Artystycznej w Zakopanem, animowanie młodzieży szkolnej do twórczości kulturalnej w autorskim projekcie „Kreatywni” K. Ziomek i M. E. Michalaka, trening twórczości na rzecz przeciwdziałania stresowi, czy projekt edukacyjny warsztatów artystycznych „Skarbiec dla dzieci przyszłości”, realizowany przez Międzynarodową Międzyuczelnianą Akademię Sztuki VADEMECUM z Poznania.

Teoria wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu konstruuje dziś, obok dydaktyki twórczości, podstawową narrację pedagogiki twórczości, jako dyscypliny naukowej.

Pomoc w tworzeniu powinna być ukierunkowana na zaspokojenie potrzeby ekspresji jednostki, podniesienie jej poczucia wartości. Jej warunkiem jest połączenie działań rozbudzających aktywność twórczą z jednoczesnym kształtowaniem określonych umiejętności i przewidywaniem różnych obszarów tych działań⁵¹.

Nasylenie środowiska instytucjami, które byłyby terenem działań osób uprawiających twórczość jest dziś dalece niewystarczające. Tak więc drugi, istotny warunek rozwoju postaw twórczych, jakim jest, według Kornilowicza, gromadzenie doświadczeń twórczych, nie może być spełniony na szerszą skalę. Wciąż dotyczy on w Polsce niewielkiej grupy osób, częściej też dzieci i młodzieży, rzadko dorosłych, chociaż Kornilowicz uważał, że pomoc dorosłym w tworzeniu jest dużo łatwiejsza niż pomoc w tworzeniu dzieciom. W szkołach nierzadko tylko w sposób sztuczny można wprowadzać „(...) różne urządzenia jako

Kraków 2005; *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K. J. Szmida i K. T. Piotrowski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

⁵¹ K. Kornilowicz, *Pomoc w tworzeniu...*, op. cit.

kanwę dla twórczości”⁵². Dorosłym zaś najczęściej wystarczy pomoc w wyszukaniu odpowiedniego warsztatu pracy, gdzie jednostka będzie mogła rozwijać swoje uzdolnienia.

Pomoc w tworzeniu, tak jak przedstawił ją Kornilowicz, ma bardzo szeroki zasięg. Obejmuje nie tylko poznawanie twórczych wytworów, zdobywanie wiedzy na temat procesu twórczego i trudności z nim związanych, ale także stymulowanie, budzenie, rozwijanie twórczego potencjału jednostek, usuwanie barier utrudniających twórczy rozwój człowieka, przeszkód społecznych, ekonomicznych i politycznych, edukacyjnych czy biurokratycznych. Wydaje się, że pedagogika twórczości także nie w pełni docenia tę myśl, koncentrując się głównie na rozwijaniu twórczości w szkole i adresowaniu różnego rodzaju programów rozwoju kreatywnego przede wszystkim do dzieci i młodzieży w wieku szkolnym⁵³.

Zarysowane przez K. J. Szmida w podręczniku pedagogiki twórczości rozumienie pojęcia pomocy w tworzeniu ujmuje tę kategorię jako formę integrującą całość działań rozwijających zdolności twórcze dzieci i młodzieży⁵⁴. Na określenie tych działań używa się takich terminów jak: wychowanie do twórczości lub wychowanie twórcze, kształtowanie postaw twórczych, edukacja twórcza i edukacja dla twórczości, twórcze nauczanie i nauczanie twórczości, kształcenie dla innowacji, a nawet trening twórczości. Takie rozumienie pomocy w tworzeniu zawęża jego sens i sprowadza ją do oddziaływań edukacyjnych adresowanych tylko do dzieci i młodzieży. Znacznie też odbiega od szerokiego rozumienia tej idei prezentowanego przez jej twórcę, który nader wyraźnie eksponował potrzebę pomocy w tworzeniu także ludziom dorosłym i sytuował działania w tym zakresie poza systemem szkolnym.

Jednocześnie, w rozważaniach K. J. Szmida na temat współczesnego rozumienia pomocy w tworzeniu znajdujemy obiecujące, moim

⁵² Ibidem, s. 139.

⁵³ Por. m.in. opisywane przez K. J. Szmida programy lekcji twórczości w: K. J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, op. cit.

⁵⁴ Ibidem.

zdaniem, stwierdzenie, że „Pomoc w tworzeniu można uznać za istotę wychowania do twórczości, które nakłada na pedagoga powinność budzenia potencjalnych, jeszcze nie urzeczywistnionych zdolności twórczych wychowanków, pomocy w pokonywaniu inhibitorów twórczości oraz rozwijania obudzonych już zdolności i motywowanie do twórczej pracy nad sobą”⁵⁵. Myślę, że to określenie pomocy w tworzeniu może być dobrym punktem wyjścia do dalszych analiz i podejmowania działań na rzecz pełniejszej realizacji tej idei, aby stawała się rzeczywistością edukacyjną, a nie kolejnym mitem.

Z pewnością realizacji tej idei, przynajmniej częściowej, służą już dziś różnego rodzaju działania podejmowane przez pedagogów twórczości i niektórych nauczycieli, mające na celu pobudzenie uczniów do twórczego myślenia i rozwiązywania zadań w procesie uczenia się. W pracach z zakresu psychodydaktyki twórczości znajdujemy także liczne przykłady programów wychowania do twórczości, za którymi zwykle kryją się zajęcia warsztatowe lub treningowe rozwijające umiejętności twórczego rozwiązywania problemów i skłaniające uczestników do kreatywnego myślenia. Należą do nich między innymi:

1. Cognitive Research Trust (CoRT) Edwarda de Bono, realizowany w wielu krajach świata od 1972 roku;
2. Future Program Solving Ellisa P. Torrance’a i Pansy Torrance, swoisty konkurs twórczości realizowany na świecie od 1974 roku;
3. Twórcze Rozwiązywanie Problemów (CPS), pakiety opracowane przez Scotta Isaksena, Donalda Treffingera i Briana Dorvala, wielokrotnie zmieniane i modyfikowane, w Polsce popularyzowane przez Dorotę Ekiert-Oldroyd, która wykorzystuje je w nauczaniu, w czasie zajęć na studiach z zakresu kierowania oświatą;
4. SCAMPER, program powstał w 1977 roku, kiedy Bob Berle pytania Alexa Osborna, zmierzające do ożywienia pomysłowości uczestników sesji „burzy mózgow”, ułożył w strukturę mającą postać akronimu SCAMPER, czyli: Substitute – Combine –

⁵⁵ Ibidem, s. 259.

Adept – Modify – Put to other uses – Eliminate – Rearrange, to znaczy Zastąp – Łącz – Zapożyczaj – Modyfikuj – Nowe zastosowania – Eliminuj – Przearanżuj;

5. Creative Intelligence for School, program aplikujący w szkole model inteligencji twórczej Roberta J. Sternberga, czyli Twórcza Inteligencja w Szkole lub Twórcza Inteligencja dla Szkoły⁵⁶.

Są to przedsięwzięcia godne uwagi i posiadają w sobie niezaprzeczalne walory edukacyjne, nie zwalniają jednak z dalszych poszukiwań sposobów realizacji idei pomocy w tworzeniu dzieciom, młodzieży i dorosłym, na szerszą skalę i bardziej adekwatnie do jej istoty. Wyzolowane z codziennej praktyki edukacyjnej programy, czy sporadycznie prowadzone lekcje twórczości, nie wyczerpują treści i sensu idei pomocy w tworzeniu, a czasem można nawet się zastanawiać, czy tę ideę w ogóle oddają.

5.3. Nauczyciel jako kreator zmiany oświatowej

Twórcze orientacje życiowe nauczycieli są szczególnie ważne w procesie kreowania i wdrażania pozytywnej zmiany oświatowej, która prowadziłyby do rozwoju organizacyjnego szkoły. Nauczyciele o twórczych preferencjach, bardziej niż ich koledzy o zachowawczych i ambiwalentnych skłonnościach, są zaangażowani w pracę dydaktyczno-wychowawczą, także pozalekcyjną. Podejmują działania nowatorskie, innowacyjne, doskonalą swoje umiejętności, cenią kontakty z ludźmi, odczuwają zadowolenie ze swojej pracy. Postawa nauczyciela, a szczególnie jego zaangażowanie w życie szkoły, otwartość na nowe wyzwania i gotowość do zmian jest podstawowym, a nawet fundamentalnym warunkiem doskonalenia szkoły i jej ewolucji w kierunku organizacji uczącej się.

Z międzynarodowych badań porównawczych prowadzonych od lat osiemdziesiątych XX wieku przez International Association for the Evaluation of Educational (IEA), czyli Międzynarodowe Stowarzy-

⁵⁶ Programy te zostały opisane w pracy K. J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, op. cit.

szenie Badania Osiągnięć Szkolnych wynika, że osoba nauczyciela jest także decydująca dla osiągnięć szkolnych uczniów w zakresie przedmiotów ścisłych, tzn. matematyki i nauk przyrodniczych. Wskaźnik efektywności nauczania w tych obszarach zależy od postawy nauczyciela. Lepsze wyniki w testach przedmiotowych osiągają uczniowie, którzy mają wymagających i dyscyplinujących nauczycieli, takich, którzy zadają prace domowe i egzekwują sumiennie jej wykonanie. Znacząca jest także aktywność samokształceniowa nauczycieli, lepszymi efektami w pracy z uczniami mogą poszczycić się nauczyciele, którzy doksztalają się w trakcie pracy zawodowej, a nie poprzestają na raz zdobytym wykształceniu.

Ustawiczny rozwój profesjonalny nauczycieli jest najbardziej istotnym czynnikiem zmiany oświatowej, ale jednocześnie jest sferą najbardziej zaniedbaną. Nauczyciel jest odpowiedzialny za realizację zmiany edukacyjnej, jest jej rzecznikiem. Zdaniem Michaela Fullana, kanadyjskiego specjalisty w zakresie zmiany oświatowej, doskonalenie szkoły wymaga od nauczyciela wiedzy, umiejętności i zaangażowania w sześciu zakresach: 1) odpowiedniej, sprawiedliwej i efektywnej pracy ze wszystkimi uczniami; 2) aktywnego uczenia się, ustawicznego poszukiwania, oceniania, refleksyjności; 3) rozwijania i stosowania wiedzy o programie, kształceniu, zasadach uczenia się oraz potrzebie ewaluacji, w celu wdrożenia i monitorowania efektywnych, aktywizujących programów dla uczniów; 4) inicjowania, doceniania i praktykowania współpracy z uczniami, kolegami, rodzicami, społecznością lokalną, samorządem oraz agencjami społecznymi i rynkowymi; 5) szanowania i przestrzegania zasad etycznych profesji nauczycielskiej; 6) rozwijania osobistej filozofii kształcenia⁵⁷.

Do tych modelowych cech nauczyciela należałoby jeszcze dodać, w moim przekonaniu, preferencje w zakresie twórczych orientacji życiowych, jako niezbędny czynnik ich profesjonalnego rozwoju i zaangażowania w zmianę edukacyjną. Taki nauczyciel powinien więc po-

⁵⁷ E. Potulicka, *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, E. Potulicka (red.), Poznań 2001, s. 49–50.

siadać cechy człowieka refleksyjnego, twórczego i transgresyjnego⁵⁸. W skład nauczycielskiej profesji wchodzi bowiem kwalifikacje a) społeczno-moralne; b) zawodowe obejmujące wiedzę, umiejętności, ocenę procesu edukacyjnego, zdolność planowania i organizacji pracy; c) cechy fizyczne i zdrowotne⁵⁹. Do kryteriów wyróżniających profesję od zwykłych zawodów zalicza się: 1) poczucie się do odpowiedzialności za interes publiczny, a także za poziom i standardy własnej pracy; 2) spójny i systematyczny zasób wiedzy, która pozwala zmieniać praktykę; 3) zbiór preferowanych wartości, które są widoczne w działaniach profesjonalisty; 4) zbiór umiejętności, które są połączeniem profesjonalnej postawy i wiedzy⁶⁰. W odniesieniu do zawodów społecznych profesjonalistę charakteryzuje zespół następujących cech:

- 1) rodzaj działalności, która wymaga odpowiedzialności oraz wykorzystywania specyficznych umiejętności do rozwiązywania problemów,
- 2) motyw służebności przejawiający się w umiarkowanym wynagrodzeniu,
- 3) motyw autoekspresji, czyli duma i zadowolenie z wykonywanej pracy oraz dążenie do zawodowej doskonałości,
- 4) świadome uznanie obowiązku społecznego, które przejawia się w przestrzeganiu ideałów i norm profesji, a także świadczeniu nieodpłatnych usług publicznych⁶¹.

Członkowie określonej profesji systematycznie powiększają zbiór wiedzy i umiejętności, organizują oparty na nim proces kształcenia, posiadają kwalifikacje osobiste tworzone przez doświadczenie i umiejętności, w kontaktach z innymi ludźmi stosują odpowiednie normy, takie jak życzliwość, honor, etyka. Grupa taka ma określoną organizację i formalnie uznany status w społeczeństwie. Wszystkie wskaza-

⁵⁸ B. Muchacka, *Poszukiwanie kanonu treści nauczyciela*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, B. Muchacka (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

⁵⁹ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

⁶⁰ A. Olubiński, *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004.

⁶¹ Ibidem.

ne tu elementy konstruują zawód nauczyciela, który traktowany jest jak profesja, a rozwój profesjonalny nauczyciela postrzegany jest jako konieczny w kreowaniu jego tożsamości zawodowej. Rozwój profesjonalny nie polega więc tylko na kształceniu się, ale przede wszystkim na odkrywaniu tożsamości zawodowej, na wykorzystaniu własnego, niepowtarzalnego potencjału rozwojowego i zdolności do kreacji świata życia codziennego, do realizacji twórczych orientacji życiowych.

Rozwój profesjonalny M. Fullana traktuje nie tylko jako wprowadzanie specyficznych zmian w kształceniu, ale także jako strategię zasadniczej zmiany organizacyjnej, w której nauczyciele pracują i uczą się razem. Rozwój profesjonalny nauczyciela jest w tym ujęciu sumą formalnych i nieformalnych doświadczeń uczenia się w toku całej kariery zawodowej. Zależy on od motywacji nauczyciela do podejmowania wysiłku ustawicznego uczenia się w toku codziennej aktywności oraz od możliwości, jakie nauczyciel ma w tym zakresie, na przykład dostępności szkoleń⁶². W rozwoju profesjonalnym nauczyciela najważniejsze są jednak jego osobiste preferencje i orientacja życiowa, w której szczególną rolę odgrywa system wartości nauczyciela. Jeżeli ustawiczne uczenie się jest dla niego wartością, to będzie on podejmował starania na rzecz jej realizacji, uczenie się będzie nawykiem, naturalnym procesem, który konstruuje tożsamość nauczyciela, jego twórcze orientacje życiowe.

W programach kształcenia nauczycieli obserwuje się jednak całkowite lekceważenie kwestii wprowadzania zmian w szkole. Zdaniem M. Fullana kształcenie nauczycieli ciągle ma słabe podstawy, brakuje mu spójności programowej⁶³. Te obserwacje są także trafne w odniesieniu do polskich realiów, choć należałoby jeszcze dodać do tego brak właściwego zaplecza finansowego, co powoduje dodatkowe obciążenie skromnego budżetu doksztalającego się nauczyciela. Te konstatacje mają szczególny wymiar w naszym kraju, także wobec narastającego w ostatnim czasie konfliktu między rządem i podejmowanymi przez polityków działaniami w edukacji a profesjonalistami, szczegól-

⁶² E. Potulicka, *Paradygmat zmiany edukacyjnej...*, op. cit, s. 51.

⁶³ Ibidem, s. 48.

nie uniwersyteckimi. Rozwiązania w dziedzinie edukacji zmierzają w kierunku technokracji, a nie humanizacji i krytycznej refleksji nad edukacją, szczególnie w jej etycznym wymiarze.

Z analiz porównawczych zmian edukacyjnych na świecie, zarówno w aspekcie ich wdrażania jak i efektywności wynika, że motorem i hamulcem zmian są zawsze nauczyciele i bez nich, bez ich zaangażowania w ten proces żadna, nawet najlepiej przygotowana reforma nie ma szans powodzenia. Rozwój organizacyjny szkoły, pozytywna zmiana w edukacji warunkowana jest bowiem rozwojem profesjonalnym nauczycieli. Jednak wśród czynników zmiany zasadne wydaje się także zaakcentowanie politycznego uwikłania edukacji. Odgórne, zewnętrzne wobec głównych aktorów szkolnej edukacji, administracyjne wprowadzanie zmian, ich technokratyczny i strukturalno-organizacyjny charakter, nie sprzyjają rozwojowi organizacyjnemu szkoły, a czasem wręcz go uniemożliwiają.

Postulowany od lat, także przez gremia międzynarodowe, udział społeczności lokalnych, nauczycieli, rodziców, uczniów we wszystkich fazach reformowania edukacji, od projektowania do urzeczywistnienia zmian, wciąż wydaje się daleki od realizacji. Bezkrytyczna wiara w regulacyjną moc wolnego rynku jest zgubna dla reform edukacyjnych. Kolejne zmiany wydają się więc nieuniknione, chodzi jednak o to, by zmiana miała charakter doskonalenia edukacji. Jej determinantem zaś w fazie projektowania i wdrażania powinna być racjonalność pedagogiczna i społeczna, a nie technokratyczna.

Sukces w edukacji nie jest bowiem prostą sumą dobrych i sprawdzonych gdzie indziej rozwiązań, lecz dynamicznym procesem, którego jakością jest budowana każdego dnia, w codziennej pracy szkoły. Szkoła zaś jest zawsze częścią i elementem szerszej społeczności i w dużej mierze od jakości jej funkcjonowania zależy jakość funkcjonowania szkoły. Niezbędne jest zatem inne spojrzenie na doskonalenie szkoły, nie da się bowiem rozwijać instytucji oświatowych pod dyktando urzędników. Taki nowy paradygmat w myśleniu o zmianie oświatowej prezentuje M. Fullan, eksponując „problem sensu” zmiany w edukacji i „fenomenologię zmiany”.

„Problem sensu” dotyczy samego rozumienia zmiany, jej zasadności oraz istoty, natomiast „fenomenologia zmiany” wskazuje na sposób, w jaki ludzie doświadczają zmiany. Obie te kwestie wiążą się z subiektywnym postrzeganiem zmiany przez jej realizatorów i uczestników. Zmiana nie może być zasymilowana, dopóki jej sens nie będzie rozumiany i podzielany przez tych, którzy ją wdrażają, czyli przez nauczycieli. Zmiany w edukacji zwykle są wprowadzane w sposób, który nie bierze pod uwagę subiektywnej rzeczywistości zmiany, czyli doświadczania rzeczywistości przez nauczycieli. Etos nauczycieli jest ze swej istoty konserwatywny, indywidualistyczny i skoncentrowany na teraźniejszości. Zmiana narzucana z zewnątrz wywołuje ich opór i dążenie do zminimalizowania jej zakresu. Przekształcenia w edukacji wymagają najpierw transformacji subiektywnej rzeczywistości jej aktorów. Edukatorzy powinni postrzegać siebie jako ekspertów zmiany, każdy nauczyciel musi starać się być efektywnym agentem zmiany, czyli mieć świadomość jej charakteru i procesu⁶⁴.

Podstawowe tezy M. Fullana dotyczące zmiany edukacyjnej wskazują wyraźnie na te kompetencje osobowościowe nauczyciela, które wyrażają jego postawę twórczą i świadczą o jego twórczej orientacji życiowej⁶⁵. Wymienia cztery główne zdolności generujące postawę gotowości do zmiany: a) tworzenie własnych wizji pracy w szkole; b) zinternalizowanie norm, nawyków i technik ustawicznego uczenia się; c) mistrzostwo osobiste, które nie ogranicza się do określonych umiejętności i kompetencji, ale oznacza właśnie twórcze podejście do życia; d) współpraca z uczniami, dyrekcją, rodzicami, administracją oświatową, przedstawicielami społeczności lokalnej. Szczególnie ważne jest tutaj dzielenie rozumienia tych przekształceń sensu i sposobu realizacji przez wszystkich jej aktorów⁶⁶. Efektem zmian w edukacji, postrzeganych jako proces, a nie wydarzenie, jest w ujęciu M. Fullana

⁶⁴ Ibidem, s. 12.

⁶⁵ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych...*, op. cit., s. 127–137; idem, *Twórcze orientacje życiowe nauczycieli*, „Edukacja” 2009, nr 3 (107), s. 48–49.

⁶⁶ E. Potulicka, *Paradygmat zmiany edukacyjnej...*, op. cit., s. 17.

czynienie systemu edukacji organizacją uczącą się. Zmiana jest wówczas wbudowana w codzienne działania i staje się normalnym elementem pracy tego systemu.

Podobne rozumienie doskonalenia szkoły, jako jej przekształcenia w organizację uczącą się, odnajdujemy w koncepcji Pera Dalina⁶⁷. Szkoła jest tu postrzegana jako organizacja i jednostka zmiany. Przy czym chodzi o taką formę przekształceń, która polega na udoskonaleniu szkoły. Ważna jest tutaj „subiektywna rzeczywistość”, czyli sposób postrzegania zmiany przez wszystkich członków szkolnej społeczności⁶⁸. Konflikty w tym ujęciu traktuje się jako ważny element w procesie rozwiązywania problemów, w drodze przeobrażania się szkoły w organizację uczącą się. Podstawową ideą rozwoju szkoły jest pomoc szkołom w uczeniu się jak się uczyć, aby stawały się organizacjami uczącymi się, zdolnymi do wprowadzania przekształceń i kreującymi swoją przyszłość⁶⁹. Zmiana jest więc tu postrzegana jako uczenie się, jako proces wzajemnej adaptacji i rozwoju, który polega na podtrzymywaniu wysiłków w samodoskonaleniu koncentrującym się na przekształceniu formalnych i nieformalnych procedur, procesów, norm i struktur. Proces rozwoju organizacyjnego szkoły w ujęciu P. Dalina zakłada, że szkoła może rozwijać swoją praktykę w ramach ogólnych celów określanych przez państwo. Rzeczywista odnowa szkoły wymaga zaangażowania wszystkich jej pracowników i uczniów w określanie potrzeb i celów programu rozwoju oraz aktywnego uczestniczenia w nim⁷⁰.

Rozwój Organizacyjny Szkoły (ROS) jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy i celem międzynarodowych projektów, między innymi takich jak International School Improvement Project (ISIP)

⁶⁷ A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, op. cit., s. 61.

⁶⁸ P. Senge określa konieczną zmianę jako „metanoję”, czyli zmianę w sposobie myślenia, która polega na uchwyceniu głębszego znaczenia uczenia się: P. Senge, *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Korolewska-Mróż, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

⁶⁹ A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju...*, op. cit., s. 62.

⁷⁰ Ibidem, s. 64.

czy International Movement Towards Educational Change (IMTEC), oba powstałe z inicjatywy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), zajmują się analizami zmiany edukacyjnej. Koncepcja rozwoju szkoły przez wykorzystanie jej wewnętrznych możliwości wpisuje się także w pojęcie twórczej szkoły Johna Nisbeta, akcentujące jej możliwości adaptacji, generowania lub odrzucania innowacji. Rozwój organizacyjny szkoły oznacza także kreowanie kultury współpracy i dialogu, charakteryzującej się spontanicznością, dobrowolnością, ale także pewną nieprzewidywalnością⁷¹. Kultura współpracy opiera się bowiem na codziennej pracy nauczyciela w szkole, przejawia się na trzech poziomach: a) transracjonalnym, gdzie pierwszeństwo mają wartości metafizyczne, oparte na wierzeniach, przekonaniach, kodzie etycznym i wglądzie moralnym, b) racjonalnym, gdzie wartości są umocowane w normach i standardach społecznych, c) subracjonalnym, gdzie wartości są doświadczane jako osobiste preferencje i mają swoje źródła w emocjach⁷².

W tym kontekście szczególnie ważne jest kreowanie kultury współpracy, wskazywanej przez Andy Hargreavesa, która jest podstawą rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się. Opiera się ona na zrozumieniu i podzieleniu wspólnych wartości przez zespół nauczycieli, dyrektora, uczniów i rodziców. Jest ona spontaniczna i dobrowolna, ponieważ jest tworzona przez samych nauczycieli, wynika z ich potrzeb, daje im satysfakcję, sprzyja rozwijaniu własnej inicjatywy, ustalaniu i realizacji wspólnych zadań. Współpraca wykracza poza ustalone ramy, często odbywa się w czasie nieoficjalnych spotkań, nawet krótkich, jest stałym elementem wzajemnych relacji, wpisuje się w codzienne życie szkoły.

W kreowaniu kultury współpracy i uczenia się w szkole szczególną rolę pełnią, w moim przekonaniu, preferencje nauczycieli dla twórczych orientacji życiowych. Zawierają bowiem w sobie cechy niezwykle

⁷¹ Pisze też o tym B. D. Gołębiak, *Szkola wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004, s. 117–122.

⁷² A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju...*, op. cit., s. 110.

istotne w procesie budowania poczucia sprawstwa i odpowiedzialności nauczycieli za zmianę edukacyjną i rozwój szkoły. Obejmują one rozwój profesjonalny nauczycieli, jako ustawiczny proces uczenia się. Zakładają otwartość na drugiego człowieka i na zmianę, gotowość ciągłego doskonalenia się, wchodzenie w dialogiczne relacje ze światem, zaangażowanie i odpowiedzialność w realizacji zadań, poszukiwanie nowych, lepszych rozwiązań sytuacji trudnych, problemowych, budowanie kultury współpracy i działania na rzecz rozwoju organizacyjnego szkoły. Ten rozwój charakteryzuje się określonymi założeniami:

- Szkoła jest jednostką zmiany odpowiedzialną za swój rozwój;
- Niezbędne jest wśród nauczycieli poczucie sprawstwa i współdziałanie, w którym konflikty wykorzystywane są jako możliwości uczenia się i rozwoju;
- Nauczyciele są odpowiedzialni za wyniki uczenia się swoich uczniów i mogą określić, co jest najlepsze dla szkoły;
- Proces zmiany jest procesem uczenia się, zależnym od wzajemnych relacji i dialogu, zaufania i otwartości partnerów relacji dialogicznej;
- Szkoła jest systemem otwartym, jakakolwiek zmiana w jednym elemencie ma wpływ na zmiany w innych jej elementach, a sam proces zmiany jest systemowy, zmianie podlegają nie tylko organizacyjne i techniczne aspekty szkoły, ale także relacje międzyludzkie, normy i wartości;
- Instytucjonalne uczenie się jest procesem ciągłym, dla młodzieży i dla dorosłych;
- Rozwój wymaga kultury otwartej, chętnej do uczenia się ze środowiska, niezbędne jest rozumienie zmian i współdziałanie w procesie zarządzania zmianą⁷³.

Rozwój szkoły w tym ujęciu opiera się na spontanicznym uczeniu się, stałej współpracy nauczycieli, uczniów, rodziców, społeczności lokalnej, na wzajemnych dialogicznych relacjach w codziennej pracy, na kształtowaniu wspólnoty uczącej się, w której nauczyciele i uczniowie

⁷³ Ibidem, s. 113–114.

razem ustalają cele, zadania i procedury ich realizacji na rzecz wspólnego dobra⁷⁴. W takiej szkole zmienia się także wizja pracy, ze zrutynizowanej, wystandaryzowanej, na kreatywną. W twórczym podejściu do pracy dominuje partnerska relacja między ludźmi, działania zespołowe, poszukiwanie nowych sposobów działania, kształtowanie postawy badawczej, rozwijanie dialogowej strategii kształcenia, poczucie sprawstwa i refleksyjność którą postrzegam w perspektywie aksjologicznej i antropologicznej jako cechę osobowościową. Lech Witkowski odnosi ją nie tylko do poszerzania punktów widzenia, ale także do troski o jakość własnych uzasadnień w kontekście ich złożoności i głębokości skojarzeń, wnikięcia w istotę i sens zaistniałych sytuacji⁷⁵. Taka refleksyjność sprzyja kształtowaniu twórczych orientacji życiowych jednostki, a w zawodzie nauczyciela jest po prostu niezbędną.

Rozwój profesjonalny nauczyciela i rozwój organizacyjny szkoły są ze sobą ściśle połączone, warunkują się wzajemnie. W procesie rozwoju organizacyjnego szkoły kształtuje się postawa badawcza i eksploracyjna nauczyciela, zmienia się strategia kształcenia stając się relacją dialogową, w której kształtuje się poczucie kontroli nad zdarzeniami i poczucie sprawstwa obu jej podmiotów. Zmiana jest procesem długotrwałym i właściwie ustawicznym, wymaga czasu i wysiłku, ale także odpowiednich zasobów ludzkich i materialnych. Działania administracji rządowej zmierzające do intensyfikacji oceniania, kontroli, czy zarządzania redukują przedsięwzięcia edukacyjne na rzecz budowania kultury współpracy i rzeczywistego rozwoju profesjonalnego nauczycieli.

Z badań przeprowadzonych przez International Movement Towards Educational Change (Międzynarodowy Ruch dla Zmiany Edukacyjnej), który powstał w 1973 roku w celu prowadzenia systematycznych analiz zmiany edukacyjnej wynika, że szkoły różnią się możliwościami zmiany, nie ma więc jednej gotowej strategii tego procesu. Per Dalin i Val Dean Rust za główny cel koncepcji rozwoju or-

⁷⁴ Por. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000, s. 400.

⁷⁵ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej...*, op. cit., s. 112.

ganizacyjnego szkoły uznają pomoc instytucjom w zdiagnozowaniu ich obecnej sytuacji, zaplanowanie zmiany, jej wdrożenie i ewaluację⁷⁶. Koncepcja ta w ciągu kilkunastu lat podlegała weryfikacji w wielu szkołach europejskich i ostatecznie opiera się na dziesięciu głównych założeniach, które tutaj jedynie sygnalizuję⁷⁷:

1. Szkoła jest jednostką zmiany, osiągnięcie konkretnych celów może nastąpić tylko w kontekście indywidualnej szkoły;
2. Szkoła jest motorem działania;
3. Istotna jest zarówno subiektywna rzeczywistość uczestników zmiany, jak i obiektywne warunki;
4. Zmiana jest rozumiana jako współpraca całej społeczności szkolnej, szczególnie w procesie uczenia się w zespołach i na poziomie całej organizacji;
5. Konflikty uważa się za możliwości, wykorzystuje się je dla lepszego zrozumienia rzeczywistości szkolnej, dzięki nim powstają nowe szanse uczenia się;
6. Określenie wartości i celów jest procesem, rozwój organizacyjny szkoły jest także aksjologicznie nasycony, ale to szkoła sama ocenia i wybiera określone rozwiązanie, najlepszą możliwą praktykę;
7. Efektywność w rozwoju organizacji jest sytuacyjna – to, co jest skuteczne w jednej szkole nie musi być takie samo w innej, szkoły muszą bowiem same zaadaptować zmianę, na drodze twórczego uczenia się wszystkich jej podmiotów;
8. Istnieje swoboda w wyborze pewnych działań szkoły jako instytucji będącej częścią zhierarchizowanej biurokracji, konieczne jest więc określenie przestrzeni autonomii szkoły;
9. Planowanie i wdrażanie (implementacja) zmiany to jeden proces traktowany jako uczenie się i kształtowanie poczucia sprawstwa;
10. Szkoły mogą się uczyć, a proces ten jest sumą indywidualnego i zespołowego uczenia się, które kształtuje organizację.

⁷⁶ A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju...*, op. cit., s. 78–79.

⁷⁷ Ibidem.

Nie można jednak podporządkować rozwoju organizacyjnego ścisłym i niezmiennym regułom. Jest to proces uczenia się, cechuje go więc ogromna złożoność, a podstawową rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, jako źródło i siła sprawcza każdej zmiany w szkole, jako świadomy, upelnomocniony podmiot kreujący rzeczywistość edukacyjną, kulturę szkoły. Nauczyciel jako profesjonalista, który nie tylko działa, ale także dokonuje autorefleksji i autoewaluacji codziennej praktyki. Nawet jeżeli dziś taka wizja roli nauczyciela w rozwoju organizacyjnym szkoły wydaje się utopijna, to jestem przekonana, że warto dokładać wszelkich starań, czyniąc także teoretyczną refleksję nad tym zagadnieniem, aby w przyszłości mogła się ona urzeczywistnić.



ROZDZIAŁ 6.

Twórcze orientacje w konstruowaniu tożsamości

W swoich badaniach założyłam, że preferencje dla twórczych orientacji życiowych sprzyjają rozwojowi osobistemu jednostki i konstruowaniu przez nią własnej tożsamości, jako oryginalnego projektu w procesie nieustannego stawania się. Przyczyniają się one do podejmowania działań na rzecz świadomego i refleksyjnego, a zatem także krytycznego, budowania własnej biografii. Umożliwiają dokonywanie pozytywnej zmiany w swoim życiu i w otoczeniu, służą dobru indywidualnemu i społecznemu. Nie znaczy to jednak, że osoby o preferencjach zachowawczych czy ambiwalentnych nie mogą działać na rzecz wspólnego dobra. Wyeksponowanie jednak tego waloru preferencji dla twórczych orientacji życiowych wydaje się niezbędne ze względu na złożoność samego pojęcia twórczości, jej wieloznaczność i, co za tym idzie, możliwość różnych interpretacji. Jednak w charakterystyce kategorii twórczych orientacji życiowych wyraźnie zaznaczam, że jej znaczenie konstruuje rozumienie twórczości jako codziennej kreacji, gdzie tworzenie dla wspólnego dobra jest imperatywem.

6.1. Tworzenie projektu tożsamościowego

Koncepcja siebie jednostki wyrasta z doświadczenia własnej tożsamości i wyjątkowości, ze sposobu zaangażowania się w rzeczywistość.

stość społeczną, z autocharakterystyki własnej osoby, jej kondycji psychicznej i konkretnych działań, które ona podejmuje w przestrzeni społecznej. Twórcze orientacje życiowe zawierające określone preferencje i dyspozycje wyznaczające sposoby ich realizowania nie są możliwe do całościowego poznania, gdyż ze swej istoty są wyrazem elastycznej, niedokończonyj struktury tożsamościowej, określanej przeze mnie jako tożsamość poszukująca. Tworzenie się orientacji jako projektu tożsamościowego na drodze poszukiwania własnej identyfikacji i niepowtarzalności dokonuje się w przestrzeni dialogicznej, nasyconej aksjologicznie i etycznie, wypełnionej obecnością Innego. Przestrzeń interakcyjna kreuje kontekst budowania tożsamości i kształtowania orientacji życiowej, tworzącej się w działaniach emancypacyjnych względem zastanych struktur społecznych, możliwych dzięki szczególnej wrażliwości i refleksyjności podmiotu.

Swoistego uprawomocnienia projektu tożsamości poszukującej upatruję w nowym myśleniu, oferowanym przez filozofię dialogu, która buduje nową metafizykę, poszukującą sensu bycia poza teoretycznymi kategoriami w uczestnictwie, zaangażowaniu i w dialogu. Punktem wyjścia dla budowania obrazu świata i poszukiwania kierunku działania jest w tym ujęciu filozoficznym codzienność, praktyka życia człowieka. Czasowość człowieka, konkretność zdarzeń, zjawiska zwyczajne stanowią podstawę budowania nowej filozofii, w której poszukiwanie prawdy przeradza się w poszukiwanie orientacji. Dokonuje się więc tu przejście od abstrakcyjnego świata teoretycznego do żywego świata odpowiedzialności¹, od teorii poznania przez antropologię filozoficzną do filozofii dialogu, która za swój fundament przyjęła etykę i w codzienności każe poszukiwać orientacji². Otwartość na rzeczywistość wymaga wrażliwości na Innego, przez którego objawia się nam świat³. Dialog jest podstawową relacją z Innym, jest więc konstytu-

¹ M. Szulakiewicz, *Dialog jako podstawa metafizyki. Od metafizyki fundamentu do metafizyki orientacji*, [w:] *Filozofia dialogu*, t. 1, J. Baniak (red.), Wydział Teologiczny UAM, Poznań 2003.

² P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie...*, op. cit.

³ M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, op. cit.; W. Bibler, *Myślenie jako dialog*, op. cit.; M. Buber, *O Ja i Ty*, op. cit.; M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, op. cit.;

tywnym elementem spotkania z Innym jako wielowymiarowym spektrum znaczeń, współtworzonych przez odmienność osobową, Inny jako każdy, kto nie jest mną, czyli nie Ja.

Zmieniające się społeczeństwo stawia jednostkę w sytuacji konieczności dostosowywania się i zdobywania nowych kompetencji zapewniających sukces adaptacyjny i emancypacyjny. Znajdują one możliwość aktualizacji w przestrzeni międzyludzkich relacji, gdzie konstruowana jest także tożsamość osoby. Kondycja i koncepcja siebie jednostki wiążą się z odnalezieniem własnego miejsca w świecie społecznym i wyznaczeniem tożsamościowego projektu do realizacji w życiu codziennym, który określam jako orientację życiową. Z jej rozumienia jako w miarę stałego i spójnego wewnętrznie zespołu poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i życiowo ważnych celów jednostki oraz środków do ich realizacji, podporządkowanych określonym wartościom, posiadającym dla jednostki sens egzystencjalny⁴, można wyprowadzić dialektyczne ujęcie ludzkiej tożsamości. Zawiera ona bowiem preferencje osobiste, jak i te będące wynikiem procesu uspołecznienia, wyraża dynamikę przemian osobowych⁵, które związane są z adaptacją, emancypacją i z kreacją. Dominacja twórczych zachowań w projekcie tożsamościowym wyraża się w twórczych orientacjach życiowych jednostki⁶. Człowiek ciągle dąży do uzyskania autonomii wobec otaczającego środowiska, ale dążenie to nie znajduje ostatecznego spełnienia. Inny daje mi możliwość wyrażenia własnej indywidualności, ale także mnie ogranicza. Człowiek jest więc skazany na ciągle poszukiwanie właściwego dla siebie sposobu zakorzenienia w świecie, a niedookreślenie własnej tożsamości wobec przemian umożliwia adaptację i wyzwalanie się z ograniczeń, w kierunku two-

H. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, op. cit.; E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, op. cit.; J. Tischner, *Myślenie według wartości*, op. cit.; idem, *Świat ludzkiej nadziei*, op. cit.

⁴ A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, op. cit.

⁵ T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008, s. 15.

⁶ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych...*, op. cit.

zenia nowego projektu tożsamościowego i kreowania przestrzeni życia codziennego.

Tożsamość jednostki jest indywidualną, uświadomioną charakterystyką siebie, samookreśleniem, a więc definicją siebie, określaną przez „identyczność, autentyczność, prawdziwość”⁷. Proces kształtowania tożsamości dokonuje się zawsze w określonym kontekście społeczno-kulturowym i w konkretnej grupie, tzw. grupie odniesienia, w której znajdują się osoby znaczące dla jednostki. Grupa umożliwia zaspokojenie nie tylko podstawowych potrzeb, ale także potrzeby przynależności i jednocześnie poczucia odrębności od innych. Proces kreowania własnej tożsamości ma charakter ciągły, dynamiczny i jest zadaniem do wykonania. Szczególną rolę pełni w nim nieustanny dialog z Innymi i ze sobą, z wartościami i dobrami kultury, z dziełami ludzi i z przyrodą. Podstawową rolę w tym procesie odgrywa język, w którym jednostka wzrasta i poznaje świat. Zgodnie z uznawaną przez wielu badaczy tezą Sapira-Whorfa, język jest tworem społecznym, wychowujemy się w nim i myślimy od dzieciństwa, kształtuje więc nasz sposób postrzegania świata. Porządkujemy nasz świat za pomocą pojęć i przypisujemy mu określone znaczenie w myśl umowy obowiązującej w całej naszej społeczności językowej. Myślenie w tym ujęciu jest zawsze myśleniem w jakimś języku, a język jest obszernym systemem stereotypów, które nieuświadomione przez człowieka kontrolują sposób jego myślenia i zachowania⁸.

Wydaje się, że okres dynamicznych przemian społecznych sprzyja, a nawet wręcz wymusza projektowanie nowych badań nad tożsamością w naukach społecznych przy wykorzystaniu różnych podejść teoretyczno-metodologicznych. Jednocześnie prowokuje pytanie o sens i możliwość konstruowania tożsamości w warunkach ciągłych zmian. Zdaniem Emmanuela Lévinasa tożsamość jednostki jest możliwa, gdyż substancja Ja zawiera w sobie element stałości, chociaż także

⁷ *Tożsamość*, w: *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Riders Diger's, Warszawa 1998, s. 433.

⁸ B. L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.

podlegający zmianom. „W przyptywie świadomości konstytuującym nasze życie w świecie tożsamość «ja» zostaje zachowana mimo zmienności stawania się. Bez względu na to, czy życie pozostawia na nas swe piętno, zmieniając nasze nawyki i nasz charakter oraz stale korygując treści tworzące nasz byt, zawsze pozostawia jakiś element niezmienny. Funkcja tkwiącego tam «ja» polega na splataniu wielobarwnych wątków naszej egzystencji”⁹. Ja jest tu traktowane jako substancja i poznanie, jako identyfikacja i przywiązanie do siebie. „Swą tożsamość «ja» zawdzięcza więc temu, że jest świadomością. Poznanie to tajemnica wolności owego «ja» w odniesieniu do wszystkiego, co mu się przydarza. Wolność ta gwarantuje jego tożsamość. To dzięki wolności poznania «ja» może pozostać substancją, mimo akcydentalności swych dziejów. Wolność «ja» to jego substancjalność, to nic innego jak inne nazwanie tego, że substancja nie jest uwikłana w zmienność jej akcydensów”¹⁰. Zdaniem Lévinasa, nie można definiować podmiotu za pomocą tożsamości, ponieważ to właśnie tożsamość zawiera w sobie sposób identyfikowania podmiotu. „Bycie «ja» oznacza przywiązanie do siebie, niemożność odczepienia się od siebie (...). Jest to nie tylko przywiązanie do cech charakteru, do instynktów, lecz milcząca więź z samym sobą, w której zaznacza się pewna dwoistość. Bycie «ja» to nie tylko bycie dla siebie, lecz także bycie ze sobą”¹¹.

Badania nad tożsamością w Polsce koncentrują się na: a) „tożsamości narodowej”, czyli identyfikacji z wartościami, które jako Polacy uznajemy za istotne i odróżniające nas od innych nacji, b) tożsamości ludzi pogranicza odrębnych kultur, jakości relacji między przedstawicielami różnych narodowości, c) „tożsamości płci”, jej społecznym konstruowaniu, na podobieństwach i różnicach między kobietą i mężczyzną, wzajemnych relacjach w życiu codziennym, ograniczeniu różnic w życiu społecznym i eksponowanie odmienności w sferze biologicznej. Eksploracje w tym obszarze dotyczą więc rozmaitych obszarów ludz-

⁹ E. Lévinas, *Istniejący i istnienie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Homini, Kraków 2006, s. 139–140.

¹⁰ Ibidem, s. 140–141.

¹¹ Ibidem, s. 142.

kiej aktywności, które są nierzadko źródłem rozlicznych problemów społecznych. Często analizę problematyki tożsamości ogranicza się do kategorii poczucia tożsamości opartej na paradygmacie samowiedzy, co znacznie zubaża jej poznanie¹². W badaniach nad tożsamością dochodzą też do głosu nowe ujęcia teoretyczne opisujące tożsamość jako strukturę dynamiczną, a nie stabilną, takie, jak na przykład fenomenologiczno-hermeneutyczne, z narracyjnym ujęciem tożsamości, interakcyjne z interakcjonizmem symbolicznym i poststrukturalne. Ekspozują one między innymi znaczącą rolę podmiotu w przemianach społecznych i podkreślają subiektywny aspekt badanej materii.

Znamienną cechą przestrzeni życia codziennego jest narastająca dyferencjacja systemów społecznych i zwiększająca się liczba grup, w których uczestniczy jednostka. Odniesienie tożsamości do miejsca w społeczeństwie nie jest więc już adekwatnym ujęciem tego problemu, ogranicza opis tożsamości jako kategorii pojęciowej. Istotna jest bowiem nie tylko treść identyfikacji jednostki z grupami społecznymi, wartościami i normami, które one uznają, ale także poziom kompetencji jednostki, gdyż ludzie różnią się zdolnościami radzenia sobie ze złożonością świata¹³. Budowanie ludzkiej tożsamości dokonuje się w określonym kontekście społecznym i jest zależne od poziomu rozwoju społeczeństwa oraz formy jego integracji. W relacji jednostki ze środowiskiem zewnętrznym budzi się refleksja nad tym, kim jest oraz jakie miejsce zajmuje w społeczeństwie. Poziom tej refleksyjności jest zróżnicowany i jest zależny od adaptacyjnych zdolności człowieka. Związane z tym kompetencje poznawcze i moralne określają sposób postrzegania rzeczywistości i typy reakcji w sytuacjach konfliktu¹⁴. Każdy poziom tożsamości: tożsamość naturalna, tożsamość roli i tożsamość ja wiąże się z jakością zadawanych pytań o świat i własną osobę¹⁵. Należą do nich pytania kontrastowe, czyli kim jestem, skoro

¹² T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki...*, op. cit., s. 127.

¹³ Ibidem, s. 140–141.

¹⁴ Ibidem, s. 151.

¹⁵ R. Dóbert, J. Habermas, G. Nunner-Winkler, *Zarys socjopsychologicznej koncepcji rozwoju tożsamości „Ja”*, „Przegląd Socjologiczny” XLII, 1993.

jestem różny od innych, pytania gradacyjne, czyli kim jestem, skoro cechy charakteryzujące ludzi rozkładają się nierówno, a także pytania dynamiczne, czyli kim jestem w tym szybko zmieniającym się świecie. Zdaniem Jürgena Habermasa tożsamość należy analizować w ramach triady koncepcji Erikson-Kohlberg-Mead, aby uzyskać pogłębianą wiedzę o tożsamości z perspektywy psychoanalizy, psychologii rozwojowej oraz interakcjonizmu symbolicznego¹⁶.

W kulturze indywidualizmu, która jest dziś dominującą formą narracji i wyraża się w dążeniu do autonomii i samorealizacji człowieka, na uwagę zasługuje potrzeba ciągłego przekraczania ograniczeń społecznych, w tym także tych, które wiążą się z odgrywaniem ról. Zdolność do szybkiej adaptacji w zmieniających się warunkach zewnętrznych wymaga tożsamości wykraczającej poza obszar kompetencji umożliwiających poprawne odgrywanie ról społecznych. W coraz większych obszarach świata aktywność twórcza staje się standardem postępowania. Dlatego ważne jest posiadanie określonej koncepcji rzeczywistości oraz wyjście poza przepisy roli społecznej¹⁷. Orientacja indywidualistyczna ogranicza często pojęcie tożsamości do aspektu samostanowienia jednostki o sobie, który wyraża się w swobodzie działania, słabiej jest natomiast rozwinięty aspekt samorealizacji, która określa zdolności emancypacyjne jednostki i wychodzenie jej poza odgrywane role społeczne.

6.2. Tożsamość poszukująca – tożsamość pogranicza

Nowy typ tożsamości odpowiadający na sytuację człowieka w ponowoczesności, na stwarzane przez nią szanse i zagrożenia, określam jako „tożsamość poszukującą”. Wywodzi się on ze specyficznego ujmowania antropologicznej i kulturowej sytuacji współczesnego człowieka, której cechą znaczącą jest funkcjonowanie podmiotu w polifo-

¹⁶ T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki...*, op. cit.

¹⁷ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

nicznej przestrzeni pogranicza. W konstruowaniu przestrzeni znaczeń idei *homo explorens* podstawowe znaczenie posiada kategoria pogranicza, rozumianego przede wszystkim w ujęciu filozoficznym. Życie współczesnego człowieka wydaje się spełniać w znacznej mierze w przestrzeni pogranicza, szczególnie w obszarze, którego sens filozoficzny i kulturowy ma wyjątkowe znaczenie dla kształtowania się orientacji życiowej jednostki.

W tej perspektywie pogranicza ma charakter powszechny, uniwersalny¹⁸, który wyraża istnienie człowieka w pewnej nieterytorialnej przestrzeni „pomiędzy”, nacechowanej ambiwalencją aksjologiczną, etycznym i estetycznym sensem. Nie może więc to bycie spełniać się bez zaangażowania w nieustanne rozstrzygnięcie, w dyskurs o niejednoznacznościach, nie realizuje się ono poza dialogiem¹⁹. Bliska idei stawania się człowieka w metaforycznej przestrzeni pogranicza jest teza Władimira Biblera o dialogicznym myśleniu²⁰ oraz Martina Bubera ujęcie życia człowieka jako spotkania, gdzie dopiero relacja z Ty pozwala zaistnieć Ja²¹. Nie ma tu więc miejsca dla autorytarnego, dogmatycznego widzenia świata, bowiem cechą pogranicza jest „polifoniczność”²². Oznacza ona równoważność, równouprawnienie i wzajemne współistnienie wielu głosów, różnych wizji świata, odmiennych dyskursów i narracji rzeczywistości, niejednakowo doświadczanej przez ludzi. Te atrybuty czynią fenomen pogranicza kategorią niezwykle inspirowaną dla dyskursu podmiotowości i tożsamości²³.

¹⁸ Tezę o takim charakterze pogranicza lansuje w Polsce L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michła Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

¹⁹ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

²⁰ W. Bibler, *Myślenie jako dialog*, op. cit.

²¹ M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, op. cit.

²² M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, op. cit.

²³ Rozumienie pogranicza w kulturze współczesnej, jego sens i znaczenie dla edukacji charakteryzuję w: A. Cudowska, *Pedagogika pogranicza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Autentyczne doświadczanie pogranicza wymaga zaangażowania i odpowiedzialności. Pogranicze ujmuję przede wszystkim jako sferę ludzkich doświadczeń, implikującą kształtowanie określonych orientacji w życiu, inspirującą do postrzegania rzeczywistości w określonej perspektywie poznawczej, emocjonalnej i społecznej. Jest to przestrzeń aksjologicznie nasycona, „polifoniczna”²⁴, gdzie Ja kształtuje się poprzez kontakt dialogiczny z Ty, bo człowiek staje się w dialogu²⁵, a myślenie człowieka ze swej natury jest dialogowe²⁶. W tym ujęciu pogranicze rozstrzyga o sposobach jego istnienia, umożliwia spojrzenie na własną kulturę z dystansu, oczami Innego, kodem odmiennej kultury. Inny nie jest tu obcy, staje się szansą na budowanie postaw tolerancji i wzajemnej akceptacji.

Pogranicze stwarza możliwość rozbudzania wrażliwości etycznej i aksjologicznej, implikuje supozycję „dobrej woli” Innego i pogląd, według którego racja nie zawsze musi być po mojej stronie. Pogranicze może łączyć, ale może też dzielić, a dialogowe obcowanie na pograniczu wymaga postawy otwartości, tolerancji, wzajemnej życzliwości i określonych założeń etycznych. Nie uzasadnia natomiast wyzbywania się własnych przekonań aksjologicznych, innymi słowy nie ma potrzeby zarzucania czy rezygnowania ze swojej prawdy. Przyjmowanie cudzej perspektywy, wczuwanie się w problemy i sytuację Innego może być użyteczne tylko we wstępnej fazie dialogu kultur. Później znacznie cenniejsza jest postawa etyczna „niewspółobecności”, która jest bardzo ważna dla wzajemnego zrozumienia w dialogicznej i polifonicznej przestrzeni pogranicza. Dialogiczny charakter pogranicza ma w tym ujęciu wybitne znaczenie w procesie budowania tożsamości jednostki.

Szczególnych walorów pogranicza, jako kategorii filozoficznej i kulturowej, upatruję w specyfice warunków, jakie stwarza ono dla procesu stawania się człowieka, w ciągłym niedokończeniu, dążeniu do doskonałości etycznej, budowaniu swoistej wrażliwości estetycznej,

²⁴ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słowne*, op. cit.

²⁵ M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, op. cit.

²⁶ W. Bibler, *Myślenie jako dialog*, op. cit.

osobowości otwartej i wielowymiarowej. Swoiste bycie „pomiędzy”, owocuje doświadczaniem aksjologicznej ambiwalencji, współwystępowaniem różnych stanowisk etycznych, kulturowych, odmiennych perspektyw poznawczych i emocjonalnych, implikujących różne interpretacje rzeczywistości. Zabezpiecza to w pewnym sensie przed dogmatyczną wizją świata i kultury. Uwrażliwiając na głos Innego nie dopuszcza niejako do zawłaszczania przestrzeni dialogu przez jedną retorykę. Nie można więc budować przestrzeni spotkania poza tą ambiwalencją. W koncepcji filozoficznej Bachtina zawiera się teza, podkreślana także w jej odczytaniach dokonanych przez Lecha Witkowskiego, że człowiek żyjąc w przestrzeni pogranicza nigdy nie może do końca samookreślić się²⁷.

Coraz powszechniejsze staje się dziś zrozumienie faktu, że globalna i „płynna” przestrzeń, w której żyjemy, przeobraża się w swoiste pogranicze. Współczesne instytucje polityczne i społeczne związane z narodowymi interesami poszczególnych społeczeństw nie pasują do ponadterytorialnego kapitału i handlu oraz swobodnie przepływających globalnych finansów. Jest nas prawie sześć miliardów, żyjemy w odrębnych kulturach, religiach, w różnych światach, mamy rozmaite orientacje życiowe, odmienne sposoby „zamieszkiwania” rzeczywistości. Globalizacja sprawia, że te wszystkie różnice nabierają szczególnego znaczenia w świetle zagrożeń, przed jakimi staje współczesny człowiek. Globalizacja sprawia też, że „(...) wszyscy jesteśmy od siebie uzależnieni i zarówno nasze działania, jak i zaniechania, mają wpływ na los innych”²⁸. Zygmunt Bauman konstatuje, że cała nasza planeta stała się nowym pograniczem, a tworząca je globalizacja to przede wszystkim wyzwanie etyczne. To pogranicze jest eksterytorialną przestrzenią przepływów. W tej przestrzeni, z jednej strony jesteśmy bezradni wobec zjawisk i procesów politycznych i ekonomicznych, które od nas nie zależą i czynią świat tak bardzo niesprawiedliwym, z drugiej – wzrasta w nas świadomość konieczności działania, zaangażowa-

²⁷ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2000.

²⁸ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, op. cit., s. 23.

nia przeciw bierności, mówienia przeciw milczeniu. Potrzeba budowania wspólnoty ludzi poszukujących tego co nas łączy, a nie dzieli. Być może najbardziej pierwotną wspólną płaszczyzną porozumienia ludzi różnych ras, kultur, religii jest to, że „(...) wszyscy chcemy żyć w godności, a nie w poniżeniu, i bez uczucia strachu swobodnie szukać szczęścia”²⁹. Solidarność wspólnego człowieczeństwa stanowi dziś chyba jedyną szansę na życie w przestrzeni pogranicza i na kreowanie tożsamości jednostkowej i społecznej.

Pogranicze stwarza potrzebę nowych zachowań indywidualnych i zbiorowych, wymaga nowych sposobów komunikacji i organizacji życia społecznego. Sieć wzajemnych powiązań staje się tu ważniejsza niż terytoria, granice i dobra materialne. W płynnej przestrzeni pogranicza dokonują się specyficzne procesy, które w dłuższej perspektywie czasowej zmieniają nasz sposób przeżywania i doświadczania rzeczywistości. Kształtują nowy typ tożsamości, coraz bardziej zindywidualizowanej, ale i coraz bardziej samotnej, tożsamości podróżnika, outsidera, obserwatora. Do tych procesów można zaliczyć, obok wielu innych, postępujące ograniczenia tradycyjnej państwowej suwerenności. Łatwiej ją dziś uzyskać, gdyż niepodległość państwowa przyznawana jest nawet małym i słabym terytoriom i ich populacjom, ale też ma ona coraz mniejsze znaczenie wobec wędrownego, eksterytorialnego kapitału. Państwa narodowe nie mają nad nim właściwie żadnej kontroli, co najwyżej starają się go przyciągnąć i zatrzymać za wszelką cenę, najczęściej kosztem rodzimych producentów i konsumentów, kosztem odpowiednio uległej wobec globalnej potęgi finansowej, polityki podatkowej czy socjalnej, a nierzadko jednej i drugiej³⁰.

Szczególną cechą pogranicza, stanowiącego coraz częściej rzeczywistość dla wielu milionów ludzi na świecie, jest mobilność, czyli zdolność do szybkiego przemieszczania się, która jest jednak w świecie rozłożona bardzo nierówno. Mobilność stanowi przywilej zamożnych społeczeństw, głównie zachodniej i południowej Europy oraz Ameryki Północnej. W globalnej przestrzeni pogranicza wszystko jest płyn-

²⁹ Ibidem, s. 22.

³⁰ Ibidem.

ne i zmienne. Powstają płytkie, powierzchowne koalicje dla załatwienia określonych interesów, w których nikt nie oczekuje zaufania, czy lojalności. Cechą tego globalnego pogranicza jest swoisty chaos. Planeta podzielona jest bowiem na suwerenne państwa narodowe niepowiązane żadnym uniwersalnym prawem. Nie ma dziś, jak konstatuje Z. Bauman, „polityki globalnego ładu, szczycącej się wizją czegoś wykraczającego poza przeciętny komisariat policji³¹. Brak jest dziś globalnej polityki, która byłaby odpowiedzią na globalizację kapitału i ekonomii, a co gorsza brak jest globalnej etyki wobec globalnego zróżnicowania systemów wartości, wobec zasad niesprawiedliwości rządzącej współczesnym społeczeństwem światowym.

W zglobalizowanym świecie powstaje szczególna grupa ludzi żyjących, w sensie dosłownym i przenośnym, w ponadterytorialnej przestrzeni pogranicza to są uchodźcy. Bardzo ostrożne i zapewne niepełne szacunki Wysokiej Komisji do spraw Uchodźców Organizacji Narodów Zjednoczonych mówią o około 18 milionach uchodźców, ofiar przymusowych wysiedleń, którzy walczą o przeżycie poza granicami swoich ojczystych krajów. Obozy dla uchodźców tworzą szczególną przestrzeń pogranicza, ponadterytorialną, nieprzynależącą do miejsca, w którym są, kreują swoistą tożsamość zamieszkujących je ludzi. Jest to tożsamość przejściowa, jednorazowa, niebudująca nic trwałego, tożsamość niczyja. Być może w pewnym sensie, w jakimś fragmencie, czy niewielkim ułamku istnienia jest ona udziałem wielu, czy nawet nas wszystkich, żyjących w mobilnym, dynamicznie zmieniającym się globalnym pograniczu.

Specyfiką tożsamości pogranicza jest „surfowanie” po powierzchni zjawisk, tworzenie sieci luźnych powiązań łatwych do zerwania zamiast trwałych związków. Nowoczesna telefonia komórkowa umożliwia takie „surfowanie” bez konieczności zanurzenia, zaangażowania, bez podejmowania odpowiedzialności za wzajemne relacje, pozwala rozmówcy pozostawać kimś ponadterytorialnym, niezależnym. Takie złudne i zdradliwe poczucie niezależności daje też wybujały konsumpcjonizm. Globalna przestrzeń pogranicza kreuje inny typ toż-

³¹ Ibidem, s. 111.

samości, jest to tożsamość konsumenta, widza, klienta. Z drugiej zaś strony mamy do czynienia również z kupowaniem tożsamości, możliwością ciągłej zmiany definicji siebie, w zależności od tego, czym wypełnimy nasz koszyk, co nas skusi w supermarkecie. Tworzy się więc swoista tożsamość konsumenta, tożsamość pozorna, zapośredniczona, w wyborach której wydatnie wspiera nas wszechobecna reklama telewizyjna. Płynna przestrzeń pogranicza, w pewnym sensie, „produkuje” wiele różnych tożsamości.

Przestrzeń ta jest polifoniczna, aksjologicznie ambiwalentna, a człowiek nie tyle jest, ile się staje i proces ten nigdy się nie kończy. Opuszczenie obszaru pogranicza, nierozstrzygnięcia, niepewności, gdy czas biograficzny upływa bez przesileń i dramatycznych zwrotów, oznacza jednocześnie koniec szans na życie otwarte, zdolne do stawania się. Człowiek wypadając ze sporu ze światem wypada z życia³². Bycie oznacza tu ciągle czekanie na siebie, a spełnić się i zaprzestać tego czekania to śmierć duchowa³³. Człowiek jest więc w tej koncepcji antropologicznej skazany na ciągle poszukiwanie siebie, na nieustanne dążenie do osiągnięcia stanu siebie z przyszłości.

To swoiste stawanie się przez niedokończenie i nieprzejrzystość jawi się jako szczególne odkrywanie prawdy o sobie w oczach Innego, to wieczne nienasycenie, skierowanie w przyszłość. W tym wymiarze ontologicznym także mamy do czynienia ze swoistym pograniczem, przekraczaniem granic tego, co dane, zastane, na rzecz kreacji nowego stanu. Niedopełnienie życia jest tu więc podstawowym warunkiem jego trwania, które urzeczywistnia się w aksjologicznej ambiwalencji, czyli zdolności do otwarcia na odmienną perspektywę wartościowania³⁴. Twórczość wydaje się być elementem spajającym różne wymiary i przejawy istnienia człowieka w świecie. Rozumiem ją tu jako ciągły, nieustanny proces stawania się człowieka, jako bytu niedokończonego, *in statu nascendi*, realizującego się w ustawicznym poszukiwaniu odpowiedzi na

³² M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.

³³ Idem, *Estetyka twórczości słownej*, op. cit.

³⁴ L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza...*, op. cit.

pytania konstruuje własną tożsamość: kim jestem, skoro jestem różny od innych? Kim jestem, skoro cechy charakteryzujące ludzi rozkładają się nierówno? Kim jestem w tym szybko zmieniającym się świecie?

Jednostka posiadająca tożsamość poszukującą jest więc tym samym człowiekiem o tożsamości pogranicza. Nie rezygnuje z własnego, specyficznego dla niej postrzegania świata, z własnej perspektywy poznawczej, emocjonalnej i kulturowej. Nie „zaprzeda” więc siebie innej kulturze, w której akurat się znajduje, a empatyczne wczuwanie się w jej odmienność jest dla niej jedynie pierwszym krokiem na drodze budowania własnej tożsamości. Szczególnie jest ważna w tym projekcie kategoria różnicy, bowiem to właśnie odmienność Innego pozwala odnaleźć siebie.

Tożsamość poszukująca, będąca esencją twórczych orientacji życiowych, charakteryzuje się etycznym i aksjologicznym nasyceniem, ciągłym otwarciem na siebie z przyszłości, siebie, którego jeszcze nie ma, który ciągle staje się i wciąż spełnia się w niedokończeniu, w nieustannym dążeniu do doskonałości. Taka postawa niesie ze sobą także otwartość na Innego, na odmienność innej kultury, innego świata. W tym procesie dochodzi do inicjowania fenomenu twórczego rozumienia odmienności, wchodzenia w kontakt z nią nie tyle z zamiarem wtopienia się i rozplynięcia się w niej, ile z głęboką potrzebą jej rozumienia. To rozumienie, jeśli jest twórcze, pozwala także poznać siebie, przez Innych i dzięki nim. Nie zarzeka się ono samego siebie, nie zamyka się na „polifoniczność” przestrzeni życiowej człowieka, nie ogranicza się do jednostronnego poznania. W procesie takiego rozumienia podmiot odnajduje sens różnicy, przyjmuje ją z szacunkiem i uznaniem, jako tę, która wzbogaca nie powodując zatracania własnego spojrzenia na świat i siebie. Różnica zmienia mnie, ale nie neguje, nie wykorzenia, wręcz przeciwnie, pozwala bardziej świadomie zakorzenić się w świecie uniwersalnych wartości moralnych.

Wobec skomplikowania współczesnego świata, pełnego ambiwalencji, Baumanowska metafora człowieka jako „wiecznego tułacza”, „pielgrzyma”, intelektualisty jako „interpretatora”³⁵ wydaje się już dziś nie-

³⁵ Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, op. cit.

wystarczająca. Bauman stwierdza, że określanie wszystkich żyjących w epoce ponowoczesnej kategorią „nomadzi” jest mylące, gdyż przemilcza głębokie różnice istniejące w ich obrębie. Proponowana w tej narracji idea „człowieka poszukującego” odkrywa, w moim przekonaniu, nowe obszary tożsamości współczesnego człowieka. Bycie w drodze oznacza bowiem doświadczanie nieustannej zmiany, przemijania, jakby utraty czasu teraźniejszego, bo w drodze albo coś już minęliśmy i to już odchodzi w przeszłość, albo do czegoś zmierzamy i to już przyszłość. Wątek ten podnosi w swojej koncepcji naukowej „dromologii” postmodernistyczny filozof francuski Paul Virilio³⁶. Frederic Jameson tożsamość współczesnego człowieka widzi jako rozproszoną, nieokreśloną, płynną, kruchą i niestabilną. Charakteryzuje ją jako „kategorię periodyzacyjną, której funkcja polega na powiązaniu narodzin nowych cech formalnych w kulturze z pojawieniem się nowego typu społecznego życia i nowego porządku ekonomicznego, eufemistycznie nazywanego modernizacją, społeczeństwem postindustrialnym albo konsumpcyjnym, społeczeństwem zdominowanym przez media lub społeczeństwem obrazkowym, albo wreszcie kapitalizmem wielonarodowym”³⁷. Dzisiaj, jak nigdy wcześniej, identyfikacja staje się też kwestią wyboru spośród wielu możliwych ofert w supermarkecie kultury³⁸. Wydaje się, że nie zawsze jest to wybór wolny, podyktowany rzeczywistymi potrzebami w zakresie określenia siebie. Częściej chyba jest to konieczność, skazanie na ciągle dokonywanie wyborów, ocenianie ich i wątplenie w swoje oceny, nieustanne poszukiwanie nowych uzasadnień. Może w jakiejś mierze jest to przejaw pragmatycznej postawy zmuszającej do wypracowania doraźnych tożsamości w liberal-

³⁶ K. Wilkoszewska, *Wariacje na postmodernizm*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2000.

³⁷ F. Jameson, *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, [w:] *Postmodernizm antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997, s. 193.

³⁸ G. Mathews, *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.

nej wspólności³⁹, gdzie „rozsądek wymaga, by nie rzucać wszystkiego na jedną szalę, by nie traktować życia jak całości”⁴⁰. Czynimy wciąż nowe założenia o naturze oglądanych zjawisk, mijanych „po drodze”, nawet, gdy chcemy się od tych założeń uwolnić, to i tak czynimy przedłożenia o ich istnieniu. Człowiek współczesny pozostaje więc bytem poszukującym siebie, swego świata, swojego w nim miejsca i spełnia się w tym poszukiwaniu. Zaprzeszanie tego poszukiwania oznacza koniec rozwoju, koniec procesu stawania się, śmierć duchową. Twórczość człowieka, także ta zwyczajna, codzienna kończy się wtedy, gdy przestaje on poszukiwać siebie z przyszłości, nowego sposobu opisu świata i jego kreacji. Przecież to w idei „człowieka poszukującego” mieści się *implicite* także człowiek „nieposzukujący” i nie jest on tylko jego prostym zaprzeczeniem, ale także, a może przede wszystkim dopełnieniem.

Człowiek poszukujący buduje swoją tożsamość w czynnym i podmiotowym ustosunkowaniu się do świata, w którym dominuje odpowiedzialność za własne działania i starania o twórcze rozumienie rzeczywistości, w znaczeniu zarysowanym w niniejszej pracy. Poszukiwanie traktuję tu jako kategorię oznaczającą różnorodność sposobów zakorzenienia człowieka w świecie, poszukiwanie sensu życia wpisane w niejednoznaczność i ambiwalencję, które oscyluje pomiędzy skrajnymi porządkami, logikami funkcjonowania, pomiędzy indywidualizmem a potrzebą wspólnoty, między refleksyjnym, otwartym na sensy i znaczenia a bezrefleksyjnym, konsumpcyjnym byciem w świecie. Szczególnego znaczenia w projekcie tożsamości poszukującej nabiera kategoria refleksyjności, która nie polega jedynie na poszerzaniu punktów widzenia, „ale wymaga też troski o jakość własnych uzasadnień w kontekście ich złożoności i głębokości skojarzeń, wniknięcia w samą sytuację, poza jej łatwo dostępne przejawy”⁴¹.

³⁹ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. J. Popowski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1996.

⁴⁰ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 142.

⁴¹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej...*, s. 112.

Projekt tożsamości poszukującej eksponuje zróżnicowanie i złożoność struktury tożsamościowej współczesnego człowieka, jej uwikłanie w dynamicznie zmieniającą się przestrzeń życia codziennego. Jest także próbą przewyciężenia prostego opisywania jej w kategoriach identyfikacji z rolą społeczną, czy uznawanymi w społeczeństwie wartościami. Nasylenie jej ambiwalencją i swoistą polifonicznością poogranicza jako filozoficznej przestrzeni życia współczesnego człowieka, a także twórczością jako codziennym aktem kreacji istoty refleksyjnej, czyni z niej, w moim odczuciu, propozycję, która może służyć opisowi i wyjaśnianiu specyfiki zachowania, funkcjonowania współczesnego człowieka.

6.3. Indywidualne biografie wobec przemian

Spoleczeństwa współczesne przeżywają kryzysy. Te wysoko rozwinięte, wydają się zdominowane konsumpcją, upadkiem sfery publicznej i nadmierną indywidualizacją. Z kolei społeczeństwa biedne, zamieszkujące peryferia globalnego świata, borykają się z głodem, nędzą i brakiem szans rozwoju. Prawie połowa ludzkości, 2,8 miliarda ludzi, żyje dziś za mniej niż dwa dolary dziennie, 1,5 miliarda ludzi nie ma dostępu do czystej wody pitnej⁴². Różnica między długością życia człowieka w krajach biednych i w krajach rozwiniętych wynosi 25 lat. Na świecie wraz z ubóstwem rośnie analfabetyzm, w państwach najuboższych jest bowiem tak ogromny przyrost ludności, że nie nadąża się z budową szkół i rozwojem oświaty. Tymczasem 260 najbogatszych ludzi świata posiada majątek równy dochodowi 45% ludzkości naszej planety. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku różnica dochodów między 20% najbogatszych ludzi na świecie i 20% najuboższych była ponad osiemdziesięciokrotna, a przepaść ta wciąż się pogłębia. Świat współczesny z jednej strony rozwija się, a z drugiej popada

⁴² Por. m.in. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> [28.01.2013].

w zapieć coraz głębszych nierówności⁴³. Jego istotą jest dziś rosnąca niesprawiedliwość⁴⁴.

Zmiana pojęcia czasu i przestrzeni, której skutkiem jest płynność tego pierwszego i uwolnienie drugiego przez rozwój wielkich mediów i środków komunikacji⁴⁵ zmienia zasadniczo sposób doświadczania rzeczywistości. Więzy międzyludzkie coraz częściej tracą swój walor aksjologiczny na rzecz instrumentalnego traktowania drugiego człowieka, Innego. W naszym przeżywaniu świata wydaje się dziś dominować poczucie nietrwałości i niepewności, dotyczące wszystkich sfer życia, związków partnerskich, zajmowanej pozycji, przysługujących praw, środków utrzymania etc. Wzmaga to poczucie zagrożenia bezpieczeństwa w wymiarze personalnym, społecznym i wspólnotowym. Sloganem współczesności stała się „elastyczność”, która oznacza strukturalne bezrobocie, brak gwarancji socjalnych i konieczność ciągłego „bycia w ruchu”, przekwalifikowywania się, przewartościowywania swego życia. Szczególnego znaczenia nabiera kategoria „użycia” i szybkiego „zużycia”. W społeczeństwie skrajnie zindywidualizowanym⁴⁶, w którym dziś żyjemy, jednostkę obarcza się winą i odpowiedzialnością za, niezależne w znacznej mierze od niej samej, nierówności i rozwiązania systemowe, co jeszcze bardziej wzmaga poczucie zagrożenia⁴⁷.

⁴³ Por. np. A. Cudowska, *Nierówności społeczne w globalizującym się świecie. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji*, K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006, s. 35–43.

⁴⁴ R. Kapuściński, *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, wybór i wstęp K. Strączek, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

⁴⁵ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

⁴⁶ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, op. cit.

⁴⁷ Analizuję to zagadnienie także w swoich tekstach na temat roli edukacji w „społeczeństwie ryzyka” i problemu kształtowania się tożsamości w niepewnym świecie „pękniętej nowoczesności”, por. A. Cudowska, *Tożsamość społeczna w „innej nowoczesności”*. *Ulricha Becka koncepcja społeczeństwa ryzyka*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007; A. Cudowska, *Nowe doświadczanie edukacji w in-*

Niepewność, nietrwałość i brak bezpieczeństwa powodują także rozpad związków partnerskich i wspólnot, które coraz częściej mają charakter przejściowy i tymczasowy. Istotnym skutkiem tej nieprzewidywalności świata i rozwoju społeczeństwa konsumpcyjnego jest również kryzys zaufania i niechęć do angażowania się w działalność społeczną i polityczną. Coraz bardziej zawęża się więc sfera publiczna, w której podejmuje się działania na rzecz wspólnego dobra. Człowiek współczesny porusza się po powierzchni zjawisk, nie angażuje się i unika tworzenia trwałych więzi, ale za to chętnie korzysta z możliwości łatwego ich zerwania. Istotą takiego konsumpcyjnego podejścia do życia staje się gromadzenie wrażeń, na znaczeniu traci natomiast tak ważne w społeczeństwie nowoczesnym posiadanie dóbr materialnych (dobytku, kapitału, bogactwa). Kształtuje się nowy typ orientacji życiowej, w której najważniejszą wartością staje się natychmiastowe użycie, nowość i przyjemność przeżywania⁴⁸. Procesom tym towarzyszy, a w zasadzie wydatnie je wspiera, erozja instytucji publicznych, przechodzenie od wspólnotowego modelu życia do jego skrajnie zindywidualizowanych form. Nie bez znaczenia jest też strategia standaryzacji różnicy i celowe wzbudzanie poczucia niepewności ludzkiej kondycji, jako sposób utrzymania władzy⁴⁹. Dokonuje się to przy wydatnym udziale mediów, które same w sobie, przez swój charakter i globalny zasięg, kreują specyficzny świat doświadczenia współczesnego człowieka.

We współczesnych społeczeństwach płynnej nowoczesności procesy tożsamościowe podlegają zmianom. Podstawowa grupa odniesienia, jaką jest rodzina, nie traci oczywiście na znaczeniu w kształtowaniu się tożsamości (szczególnie w przypadku dzieci), ale zmienia się jej rola wobec ukształtowania się nowego „centrum” organizowania biogra-

nej nowoczesności Ulricha Becka, [w:] *Filozofia tożsamości*, J. Kojkoł (red.), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007; A. Cudowska, *Edukacja w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2011.

⁴⁸ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, op. cit.

⁴⁹ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, op. cit.

fii, którym staje się Ja, indywiduum, jednostka sama dla siebie. Jednocześnie wyzwolona od tradycyjnych więzi oraz źródeł zabezpieczenia bytu i zniewolona wymogami rynku pracy, zmuszona do egzystencji konsumenta. Zamiast tradycyjnych, rodzinnych, sąsiedzkich i przyjacielskich więzi i form społecznego życia w procesie kształtowania się tożsamości coraz większego znaczenia nabierają instytucje, które silnie wpływają na indywidualną biografię poprzez rynek, mody, koniunktury, bardzo zresztą zmienne i niedające gwarancji stabilności.

Kreowanie tożsamości jednostki w przestrzeni globalnego pogranicza oznacza nierzadko wyzwalenie się od zastanych stosunków społecznych, czemu sprzyjają silne procesy indywidualizacji, ale z drugiej strony prowadzi do uzależnienia od instytucji. Zdaniem P. Grosa kształtuje się pełen konfliktów typ biografii „zrób-to-sam”⁵⁰. Jednostka zaczyna sama siebie traktować jak „biuro planistyczne własnej biografii, własnych umiejętności, orientacji, kontaktów partnerskich itd.”⁵¹. Społeczne uwarunkowania traktowane są jako zmienna środowiskowa, której oddziaływanie może zostać osłabione przez jednostkę, w toku podejmowania przez nią różnych działań, poprzez „fantazję w zakresie środków zaradczych”, jak określa to U. Beck. Usytuowanie Ja w centrum społecznej tożsamości wymusza, w celu przetrwania, tworzenie obrazu świata, który odwraca relacje między jednostką a społeczeństwem. W takim procesie zatracą się podstawowa, dla kształtowania tożsamości relacja z Ty, która w dialogiczej koncepcji M. Bubera jest pierwotnym źródłem indywidualnych biografii⁵². W antropologicznej koncepcji filozoficznej M. Bachtina⁵³ człowiek staje się sobą wyłącznie poprzez otwarcie na Innego, dzięki niemu i z jego pomocą. Co więcej, w metaforycznej, aksjologicznie ambiwalentnej przestrzeni pogranicza to stawanie się człowieka, jego samookreślenie nigdy się nie kończy. Tylko pozostanie w obszarze nierozstrzygnięcia i niepew-

⁵⁰ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, op. cit.

⁵¹ Ibidem, s. 203.

⁵² M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, op. cit.

⁵³ M. Bachtin, *Dialog – język – literatura...*, op. cit.

ności, „pomiędzy”, daje szansę na życie otwarte, twórcze, nienasycone, zdolne do tworzenia dla wspólnego dobra⁵⁴.

Kształtują się nowe formy społeczne, polegające na nakładaniu się i powiązaniu zindywidualizowanej prywatności i pozornie oddzielonych instytucjonalnych dziedzin i sektorów produkcji, edukacji, konsumpcji, rynku pracy itp. „Wraz z uzależnieniem od instytucji wzrasta podatność powstających indywidualnych położenia na kryzysy”⁵⁵. W zależności od koniunktury gospodarczej i sytuacji na rynku pracy, powiązane z instytucjami, indywidualne biografie powodują powstanie „generacyjnych upośledzeń lub uprzywilejowań w odpowiednich położeniach grupowych”⁵⁶. W procesie kształtowania się tożsamości skrajnie zindywidualizowanej dochodzi do „przypisania winy” jednostce, to ona sama, a nie na przykład niesprawiedliwy system stosunków społecznych, jest przyczyną marginalizacji, czy wykluczenia. W tej retoryce człowiek, jako indywidualium, zostaje obciążony koniecznością rozwiązywania sprzeczności systemu, na przykład między wykształceniem a zatrudnieniem. Ulrich Beck formułuje tezę o trwałym przeciążeniu jednostek nadmiarem informacji, koniecznością stałego zajmowania stanowiska wobec otwierania się indywidualnych biografii na inną, odległą przestrzennie i kulturowo rzeczywistość, dostępną poznaniu za pośrednictwem globalnej sieci komunikacji. Zakup kawy w sklepie za rogiem może być zinterpretowany jako wyraz współdziałania przy wyzysku afrykańskich robotników przez międzynarodowe korporacje wielkiego kapitału. W przestrzeni pogranicza społeczeństwo globalne staje się coraz bardziej obecne w indywidualnych biografiiach. Sytuacja ta może wywoływać w jednostce reakcje obronne w postaci niesłuchania, upraszczania, zobojętnienia i zamykania się we własnym świecie. Język mediów i polityki staje się coraz bardziej

⁵⁴ A. Cudowska, *Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003.

⁵⁵ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, op. cit., s. 200.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 200.

odległy od zwykłych problemów ludzi uwikłanych w trudną rzeczywistość „płynnej” nowoczesności.

Nietrwałość, płynność i szybkość przemian, ich wyzwolenie się z przestrzennych ograniczeń, implikuje zmiany tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Jednostka jest dziś uczestnikiem przestrzeni pogranicza nie tylko w znaczeniu kulturowym, ale także, a może przede wszystkim, w sensie eksterytorialnej przestrzeni polifonicznej, konstruuje nowe antropologiczno-filozoficzne ramy doświadczania i przeżywania świata życia codziennego. „Wiek XXI będzie wiekiem emigranta, cudzoziemca, przybysza. Ten fakt jeszcze bardziej wzmacnia atmosferę tymczasowości, prowizorium przypadku”⁵⁷. Słowa R. Kapuścińskiego trafnie oddają skomplikowanie sytuacji społecznego *homo explorens*, człowieka poszukującego⁵⁸ w świecie ponowoczesnym. Znacznie zmienił się od czasów M. Heideggera⁵⁹ sposób „zamieszkiwania człowieka w świecie” i świat człowieka. Nietrwałość, płynność i szybkość przemian, ich wyzwolenie się z przestrzennych ograniczeń, implikuje zmiany tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Jednostka jest dziś uczestnikiem przestrzeni pogranicza nie tylko w znaczeniu kulturowym, ale także, a może przede wszystkim, w sensie eksterytorialnej przestrzeni polifonicznej, konstruuje nowe antropologiczno-filozoficzne ramy doświadczania i przeżywania świata życia codziennego.

Ujęcie orientacji życiowych jako elementu projektu tożsamościowego, konstruuje indywidualne biografie, pozwala także spojrzeć na nie z perspektywy swoistego niedokończenia. Teza o szczególnym związku twórczych orientacji życiowych i tożsamości poszukującej, a więc niedokończonej, tożsamości pogranicza, znajduje także odbicie w odczytaniu Gombrowiczowskiego projektu tożsamości, dokona-

⁵⁷ R. Kapuściński, *Lapidarium VI*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2007.

⁵⁸ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych...*, op. cit.

⁵⁹ M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, wybór i wstęp K. Michalski, przeł. K. Michalski, K. Pomian, M. J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1977.

nym przez Tomasza Leszniewskiego⁶⁰. Elastyczność struktury tożsamościowej człowieka wyraża się w swoistej niedojrzałości, która staje się jego siłą. Inspiruje bowiem do ciągłego doskonalenia, dokonywania pozytywnych zmian w relacjach podmiotu ze światem przyrodniczym, społecznym i kulturowym. Twórcze orientacje życiowe wpisują się, w moim przekonaniu, w taką właśnie strukturę tożsamościową, która jednocześnie kształtuje twórcze orientacje w ich swoistości i złożoności, nadając im specyficzną dynamikę. W sygnalizowanym tu odczytaniu Gombrowiczowskiego spojrzenia na człowieka odnajduję wiele przesłanek wskazujących na to, że jednostka preferująca twórczy model życia jest w pewnym sensie „niedojrzała”. Ta specyficzna „niedojrzałość” wyraża się w sprzeczności wobec uwięzienia, zamknięcia w określonych schematach funkcjonowania⁶¹. Dąży do przekształcania zastanego porządku interakcyjnego. Natomiast człowiek w pełni dojrzały, w myśl tego ujęcia, będzie preferował zachowawczy model życia. Internalizuje wszystkie narzucone mu wzory, co skutkuje utratą potencjału „niedojrzałości”, czyli w moim ujęciu potencjału twórczego.

Wśród cech określających specyfikę twórczych orientacji życiowych jednostki możemy odnaleźć też wiele takich, które współbrzmiają z kategorią „niedojrzałości” opisywaną przez Witolda Gombrowicza⁶². Należą do nich, między innymi, zdolność do samodzielnego osądu rzeczywistości i samego siebie, szczególna refleksyjność, która implikuje kontestowanie otaczającego porządku społecznego. Jednak człowiek o twórczych preferencjach w życiu, identyfikujący siebie jako osobę poszukującą, niedokończoną, będącą wciąż w procesie stawania się, na tym nie poprzestaje. Twórczy stosunek do życia wyraża się bowiem nie tylko i nie tyle nawet w wykraczaniu poza jego ramy, ale przede wszystkim w kreowaniu nowego ładu interakcyjnego. Poczucie niespełnienia, niedookreślenia siebie, wskazywane w idei *homo ex-*

⁶⁰ T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki...*, op. cit.

⁶¹ Ibidem, s. 257.

⁶² Por. m.in. W. Gombrowicz, *Ferdynandus*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005; idem, *Dziennik 1953–1956*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.

*plorens*⁶³, podkreśla także Leszniewski w swoich odczytaniach myśli Gombrowiczowskich⁶⁴. Poczucie niedojrzałości i niespełnienia wydaje się więc swoistym motywem podejmowanych przez jednostkę działań, z jednej strony umożliwiających adaptację do panujących warunków społeczno-kulturowych, dzięki elastyczności tożsamości osobowej, z drugiej zaś umożliwia dalszy rozwój, związany z poszerzaniem zakresu posiadanych kompetencji. Towarzyszy temu poczucie niepewności i braku bezpieczeństwa, ciągle napięcie, z którym musi sobie radzić jednostka o twórczych preferencjach w życiu. Przypuszczam jednak, że może tak przekształcać, interpretować swoje biograficzne doświadczenie, aby dostarczało ono specyficznej satysfakcji płynącej z poszukiwania sposobów umożliwiających eksterioryzację własnego Ja, wyrażania siebie, własnej niepowtarzalności.

Trudności związane z takim typem zakorzenienia w świecie, pełnym ambiwalencji, niepokojów, ciągłego poszukiwania siebie z przyszłości, nieustannego stawania się w niedokończeniu, czy Gombrowiczowskiej „niedojrzałości”, sprawiają zapewne, że nie jest ono dostępne wielu. Opisywane w niniejszym tomie wyniki skromnych badań w tym zakresie, podobnie jak wcześniejsze analizy tej problematyki, wskazują na to, że osoby preferujące twórcze orientacje w życiu są grupą mniejszościową. Tym bardziej, że badania dotyczą zaledwie deklarowanych preferencji pewnego stosunku do życia, siebie i świata, można więc przypuszczać, że w rzeczywistości takich osób jest jeszcze mniej. Nie wszyscy bowiem posiadają zdolność niezakłóconego funkcjonowania w warunkach niepewności i braku jasnych oraz trwałych identyfikacji⁶⁵.

Ciągłe poszukiwanie formy istnienia dającej poczucie satysfakcji i spełnienia wymaga też szczególnej wrażliwości w stosunku do otaczającego świata, zwłaszcza wobec sytuacji zniewolenia przez trwałe i ustabilizowane kulturowo wzory, które mogą redukować twórczy potencjał jednostki. Ekspozowane w twórczych orientacjach życio-

⁶³ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych...*, op. cit.

⁶⁴ T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki...*, op. cit., s. 258.

⁶⁵ Ibidem, s. 259.

wych zaangażowanie jednostki w świat społeczny, w jego zmienianie, w tworzenie nowych, lepszych relacji z Innym, jest też niezwykle bliskie Gombrowiczowskiemu postrzeganiu życia społecznego, jako ciągłej próby wspólnego tworzenia najlepszego sposobu zaspokojenia przez człowieka jego potrzeb egzystencjalnych, których źródło leży w jego cielesności i zachowania przy tym wypracowanych reguł ładu zbiorowego⁶⁶.

Chociaż człowiek do wyrażenia siebie potrzebuje określonej formy kulturowej, to jednocześnie żadna forma nie może w pełni wyrazić ludzkiej natury. *Homo explorens* nieustannie poszukując możliwości wyrażenia własnej indywidualności w świecie społecznym, z jednej strony ulega ustalonym formom wyrażania własnego Ja, a z drugiej strony ciągle wykracza poza zasady i reguły, by odnaleźć nowe sposoby autentycznego życia, zgodnego z własnymi preferencjami, pragnieniami i potrzebami. Dynamika tego zakorzenienia w bycie wyraża jednocześnie dynamiczny i procesualny charakter tworzenia się orientacji życiowej, wbudowanej i budującej jednocześnie określony projekt tożsamościowy jednostki. Szczególne znaczenie w jego tworzeniu mają wartości, które ukierunkowują działania jednostki, umożliwiają zdobycie autonomii wobec zniewalającego wpływu kontekstu interakcyjnego, nadają sens poszukiwaniom sposobów identyfikacji i samo-realizacji. Człowiek preferujący twórczy model życia ceni twórczość jako wartość, będzie więc dążył do jej urzeczywistnienia w swoim życiu tak, by skutecznie osiągać cele życiowe.

Człowiek globalnego pogranicza jest więc skazany na ciągłe poszukiwanie swojego miejsca w nieterytorialnej przestrzeni wielu głosów, różnych wizji świata, różnych racji i wielu narracji rzeczywistości. Człowiek współczesny przyjmuje i kreuje w ciągu swego życia wiele różnych tożsamości i ta zmienność, nietrwałość, swoista prowizoryczność kolejnych sensotwórczych konstrukcji świadomości i podświadomości wydaje się wpisana w bycie człowieka w przestrzeni płynnego, globalnego pogranicza. Zapewne moglibyśmy wskazać wiele zagrożeń i pułapek czyhających na człowieka w świecie przeżywanym

⁶⁶ Ibidem, s. 262.

i doświadczanym „pomiędzy”, w swoistym zawieszeniu, w nieterytorialnej, polifonicznej rzeczywistości. Ale dla pedagoga istotne jest pytanie o pozytywny projekt przyszłości, mimo, a może nawet wbrew chaosowi „pękniętej nowoczesności”⁶⁷. Przypuszczam, że takim projektem może być edukacja nastawiona na kształtowanie upelnomocnionych obywateli⁶⁸, zdolnych do dialogu społecznego. Upelnomocnienie wiąże z wiedzą właściwą dla danego czasu kondycji ludzkiej, rozumieniem procesów politycznych i społecznych zachodzących we współczesnym świecie, kompetencjami umożliwiającymi podejmowanie działań na rzecz pozytywnej zmiany społecznej. Rozwinięcie tego wątku wymaga zwrócenia uwagi na twórczość jednostki, na aksjologiczną antroposferę jej funkcjonowania i etyczny wymiar upelnomocnienia⁶⁹.

Interesujących inspiracji dla postrzegania i opisywania twórczych orientacji życiowych jednostki wyrażających jej tożsamość poszukującą jest, w moim odczuciu, propozycja Tomasza Leszniewskiego, wpisująca proces konstruowania tożsamości w przestrzeń wyznaczoną trzema kategoriami: ufności, ryzyka i formy społecznej. Autor opisał tu sześć typów tożsamości, w których odnosi się do sposobu funkcjonowania człowieka w przestrzeni społecznej i realizacji jego osobistych preferencji wyrażania siebie. Charakteryzowane przeze mnie na stronach tej książki osoby o twórczych orientacjach życiowych najpełniej wpisują się w szósty typ tożsamości. Reprezentuje go osoba aktywna, o wysokim poziomie refleksyjności nad sobą, innymi ludźmi, relacjami społecznymi i światem. Jest to człowiek potrafiący zach-

⁶⁷ Określenie Ulricha Becka: U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka...*, op. cit.

⁶⁸ Mam tu też na myśli upelnomocnienie w znaczeniu jakie zaprezentowała E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, w którym Autorka pisze o znamienym dla demokracji etycznej obywatelu wykształconym, poinformowanym i zdolnym do uczestnictwa w publicznym podejmowaniu decyzji i w debatach politycznych na równych warunkach.

⁶⁹ *Oblicza dialogu*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008.

wać dystans wobec nieuchronnych form społecznych. „Posiada on niezmierny potencjał twórczy, który wykorzystany w przestrzeni międzyludzkiej daje ogromne szanse na przekształcanie organizacji życia społecznego”⁷⁰. Konieczna wydaje się w tym miejscu konstatacja dotycząca charakteru tych przekształceń, powinny one bowiem służyć wspólnemu dobru tak, by zmieniać świat na lepsze i rozwijać potencjał osobowy jednostki w kierunku jej autonomicznego funkcjonowania w przestrzeni społecznej, zgodnie z poczuciem własnej wartości, gotowości do podejmowania ryzyka i przeżywania dysonansów tożsamościowych w sposób konstruktywny, wzbogacając własne doświadczenie biograficzne i przestrzeń interakcyjną. Współczesność jest bowiem coraz bardziej skomplikowana, niepewna i złożona. Przynosi nowe jakościowo ryzyka. Wymaga więc tożsamości otwartej, zdolnej do twórczego przekształcania warunków życia i kreowania nowych sposobów identyfikacji.



⁷⁰ T. Leszniewski, *Tożsamość jednostki...*, op. cit., s. 298–299.

Zakończenie

Twórcze orientacje życiowe są pasjonującą kategorią analityczną, z jednej strony ciekawą, złożoną, zależną od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych kształtujących osobowość jednostki w przestrzeni jej życia, a z drugiej strony przez to właśnie niewdzięczną do rozpoznania i empirycznego oglądu. Każda próba eksploracji w tym zakresie jest skazana na fragmentaryczność, swoiste niedokończenie i nierozpoznawalność w pełnym tego słowa znaczeniu. Kształtują się one bowiem w ciągu całego życia człowieka, ewoluują, zmieniają się, przybierają nowe formy wyrazu. Ich poznanie w procesie badawczym jest możliwe o tyle tylko i na tyle, na ile badany jest świadomy swoich przekonań, cenionych wartości, własnych predyspozycji, preferencji, potencjału, i na ile zechce wyrazić siebie w relacji z badaczem. Trzeba być świadomym tego, że te autoprezentacje badanych nie zawsze oddają faktyczny stan rzeczy, nie tylko dlatego, że nie chcą oni odkryć się, ujawnić swoich rzeczywistych orientacji życiowych, ale także dlatego, że często nie są ich świadomi i dopiero spotkanie z badaczem pobudza do refleksji nad własnym stosunkiem do siebie, Innego, do świata. Jest to zjawisko całkiem naturalne i można by powiedzieć, że oczywiście, nie każdy przecież reprezentuje wysoki poziom wrażliwości aksjologicznej i na co dzień zastanawia się nad tym, co jest dla niego najważniejsze. Jednak uświadomienie sobie tych faktów prowadzi w moim przekonaniu do być może przewrotnej konsta-

tacji, że te trudności na drodze empirycznego poznania orientacji życiowych powinny tym bardziej skłaniać do eksploracji tego obszaru. Nawet jeżeli w toku procesu badawczego nie zdobędziemy pewności co do rzeczywistych orientacji życiowych badanych osób, ale dojdzie do wzbudzenia ich szczególnej refleksyjności, która będzie impulsem do zastanowienia się nad własną identyfikacją, pożądanym modelem funkcjonowania, to uzyskamy coś pozytywnego, jakąś swoistą wartość dodaną.

Oczywiście rozpoznawanie preferencji w zakresie orientacji życiowych podmiotów edukacji, uczniów, studentów, nauczycieli posiada, w moim przekonaniu, szczególny walor, nie tylko w pedagogice. Może inspirować do projektowania oddziaływań kształcących i wychowawczych ukierunkowanych na rozwijanie takich form urzeczywistniania potencjału rozwojowego jednostki, które będą wzbogacały jej doświadczenie biograficzne, ale także kształtowały nowe jakości w przestrzeni interakcyjnej. Szczególnie ważne są więc w tym kontekście preferencje nauczycieli w zakresie orientacji życiowych. Powinni być oni kreatorami rozwoju organizacyjnego szkoły i wspierać uczniów w urzeczywistnianiu ich twórczego potencjału. Jak starałam się wykazać w niniejszej narracji sprzyjają temu szczególnie preferencje dla twórczych orientacji życiowych. Kształtują się one w relacjach dialogicznych, w interakcyjnym kontekście społecznym. Znaczącym jego elementem, pod względem czasowym, długości trwania i pod względem jakości dokonujących się w nim zdarzeń interakcyjnych, jest okres szkolnej edukacji. Tutaj spotykają się ze sobą pasje, pragnienia, predyspozycje, potrzeby i preferencje głównych aktorów edukacyjnego dialogu.

Badania w zakresie twórczych orientacji życiowych przeprowadzone dotychczas w grupie ponad 1 300 uczniów, studentów i nauczycieli¹ nie uprawniają do jakichkolwiek uogólnień w tej mierze, niemniej jednak

¹ Mam tu na myśli nie tylko badania, których wyniki zaprezentowałam w niniejszej publikacji, ale także pierwsze analizy w zakresie twórczych orientacji życiowych przeprowadzone w latach 2000–2002 i przedstawione w pracy A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych...*, op. cit.

wskazują na istotne problemy w tym zakresie. Istnieją bowiem duże dysproporcje w preferencjach badanych podmiotów edukacji na niekorzyść twórczego ustosunkowania do życia, nauki i pracy dydaktyczno-wychowawczej. Istnieją także przesłanki do przypuszczeń, że środowisko rodzinne ubogie socjo-kulturowo także nie sprzyja rozwijaniu twórczego podejścia do życia u młodych ludzi. Najprostszym nasuwającym się wnioskiem, nawet jeśli sformułujemy go z dużą ostrożnością ze względu na wskazane niedostatki w rozpoznaniu tej problematyki, jest konieczność podjęcia starań na rzecz rozwijania twórczych postaw, zachowań i kreatywnego myślenia wśród uczniów i nauczycieli, wyrażających się w preferencjach dla twórczych orientacji życiowych. Niestety nic bardziej trudnego, ponieważ właściwie nie wiadomo jak to zrobić, ani nawet jak się do tego zabrać, może poza nienową już konstatacją o potrzebie właściwej, pozytywnej, a nie jak to ma obecnie najczęściej miejsce negatywnej, selekcji do zawodu nauczycielskiego, nic tak bowiem nie uczy jak przykład osobisty. Tymczasem pedagogiczny aspekt „kreatologii”, nowej kształtującej się nauki o twórczości, jest zdaniem Krzysztofa J. Szmida najslabiej rozwinięty. Psycholodzy zajmujący się twórczością nie mają na ogół wiele do powiedzenia w sprawie jej rozwijania w szkole, poza bardzo ogólnikowymi radami, takimi jak zachęcanie uczniów do twórczego myślenia, dostarczanie okazji ku temu, tworzenie klimatu dla twórczych zachowań itp.²

Pewne rady i propozycje w tym zakresie zostały już przedstawione w podręczniku z zakresu pedagogiki twórczości, dotyczą one między innymi zasad i metod dydaktyki twórczości i programów wychowania do twórczości. Czytelnik zainteresowany tymi kwestiami znajdzie tam wiele interesujących treści, do niektórych z nich nawiązywałam w swojej narracji. Wydaje się jednak, że problem propagowania tego rodzaju wiedzy wśród nauczycieli jest wciąż otwarty³. W opinii na temat szkolni-

² K. J. Szmida, *W kierunku „kreatologii”. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości Weisberg, Runco, Sawyer*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, S. Popek i in. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

³ Znamienne jest w tym kontekście, że żaden z badanych przez nas nauczycieli nie przywołał *Pedagogiki twórczości*, czy innej publikacji z tej dziedziny jako swojej lektury, służącej samodoskonaleniu i wzbogacaniu własnej praktyki pedagogicznej.

ctwa w Polsce, wyrażonej przez prezesa Polskiej Akademii Nauk Michała Kleibera czytamy, że „Szczególne wyzwania stoją przed nauczycielem. Musi on stać się m.in. przewodnikiem swoich uczniów w wymianie informacji w sposób typowy do powszechnie już zaakceptowanych standardów znanych z portali społecznościowych. Musi umieć powiedzieć <nie wiem> i zachęcić do wspólnego poszukiwania prawidłowej odpowiedzi. Musi stymulować rozwój kreatywności i zachęcać do współdziałania podopiecznych ze sobą, umiejętnie wskazując na synergię płynącą z takiej współpracy. Pamiętajmy, że bez wykształcenia takiej kadry nauczycielskiej niewiele uda się nam osiągnąć”⁴.

Niniejsza publikacja jest wyrazem przekonania o potrzebie poznawania orientacji życiowych jednostek, preferowanych wartości, wyznawanych przekonań, motywów podejmowanych działań, aby lepiej rozumieć zachowania podmiotów interakcji edukacyjnych i tym trafniej projektować określone działania już na poziomie kształcenia młodzieży w szkołach średnich i później w trakcie studiów. Diagnoza preferencji w zakresie twórczych orientacji życiowych partnerów szkolnej i akademickiej codzienności powinna być, w moim przekonaniu, kontynuowana i wzbogacana o nowe wątki, nieustannie pogłębiana analizami jakościowymi. Książka ta spełni swoje zadanie jeżeli zainspiruje młodych badaczy do podjęcia tej problematyki i jej rozwijania w toku projektowania i prowadzenia oryginalnych projektów badawczych. Jednak to nie będzie wystarczające, bowiem niemniej ważne jest, by zainteresowała studentów i nauczycieli, głównych jej bohaterów, by pobudziła do refleksji nad własną orientacją życiową, nad motywami dokonywanych wyborów życiowych i wreszcie, to z pewnością najważniejsze, by inspirowała do zmiany, do poszukiwania lepszych, bardziej autentycznych sposobów wyrażania siebie, do kreowania takiego projektu tożsamościowego, który przyniesie najwięcej satysfakcji, którego urzeczywistnianie stworzy nową jakość w życiu indywidualnym i w społeczności, którą wspólnie tworzymy.



⁴ M. Kleiber, *Polskie szkoły docenione, co nie znaczy, że dobre*, „Dziennik Gazeta Prawna” nr 247 (3385) z dnia 20 grudnia 2012.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994
- Analiza układów społecznych: przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, J. Lofland (red.), przeł. A. Kordasiewicz, S. Urbańska, M. Żychlińska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009
- Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003
- Bachtin M., *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970
- Bachtin M., *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski, Czytelnik, Warszawa 1982
- Bachtin M., *Dialog – język – literatura*, red. E. Czaplejewicz i E. Kasperski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983
- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986
- Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004
- Baudrillard J., *Wojny w Zatoce nie było*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006
- Bauman T., *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa i J. Giebułtowski, red. nauk. M. Kempny, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1998
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006
- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłędzenia*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006a
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000

- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004
- Berger P. L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983
- Bibler W., *Myslenie jako dialog*, przeł. J. Dobieszewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1992
- Bliskie i dalekie cele wychowania*, przeł. I. Wojnar, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987
- Borowska T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa 1998
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980
- Buber M., *O Ja i Ty*, [w:] *Filozofia dialogu*, B. Baran (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 1991
- Buber M., *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, wybór, przekład i wstęp J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992
- Buzan T., *Ruszyć głowę*, przeł. J. Morka, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2003
- Cackowski Z., *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1979
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009
- Craft A., *Creativity Across the Primary Curriculum*, Routledge, London and New York 2000
- Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997
- Cudowska A., *Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004
- Cudowska A., *Pedagogika pogranicza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 4, Wydawnictwo Akademickie Zak, Warszawa 2005
- Cudowska A., *Nierówności społeczne w globalizującym się świecie. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji*, K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006
- Cudowska A., *Tożsamość społeczna w „innej nowoczesności”. Ulricha Becka koncepcja społeczeństwa ryzyka*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty*

BIBLIOGRAFIA

- edukacji międzykulturowej, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007
- Cudowska A., *Nowe doświadczenie edukacji w innej nowoczesności Ulricha Becka*, [w:] *Filozofia tożsamości*, J. Kojkoł (red.), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007
- Cudowska A., *Dialog w świecie globalnych nierówności*, [w:] *Oblicza dialogu*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe nauczycieli*, „Edukacja” 2009, nr 3 (107)
- Cudowska A., *Edukacja w kulturze rzeczywistej wirtualności*, [w:] *Edukacja jutra*, t. 2, K. Denek, T. Koszycz, W. Starościk (red.), Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009
- Cudowska A., *Edukacja w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2011
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006
- Czynić świat bardziej etycznym*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003
- Czynić świat bardziej bezpiecznym*, A. Cudowska, J. Kunikowski (red.), t. 1 i 2, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007
- Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Doliński D., *Orientacja defensywna*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993
- Döbert R., Habermas J., Nunner-Winkler G., *Zarys socjopsychologicznej koncepcji rozwoju tożsamości „Ja”*, „Przegląd Socjologiczny” XLII, 1993
- Drogi współczesnej filozofii*, wybrał i wstępem opatrzył M. J. Siemek, przeł. S. Cichowicz, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1978
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Wydawnictwo Z-sk i Spółka, Poznań 2003
- Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Policies for Better Lives, ISBN 978-92-64-17715-4, ISBN (pdf) 978-92-64-17929-5, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> [09.2012]
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem J. Delorsa, przeł. W. Rabczuk, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998
- Fasko D. Jr., *Education and creativity*, „Creativity Research Journal” 2000–2001 t. 13, no. 3-4
- Faure E., *Uczyć się aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975

- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011
- Fromm E., *The Creative Attitude*, [w:] *Creativity and Its Cultivation*, red. H. H. Anderson, Harper and Row, New York 1959
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002
- Gadamer H. G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993
- Gańczarczyk A., *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994
- Gardner H., *Frames of Mind: the theory multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983
- Gerstman S., *Podstawy psychologii konkretnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1993
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996
- Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996
- Gnitecki J., *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo PTP, Poznań 2003
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 2, *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997
- Gołębiak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Gombrowicz W., *Ferdynand*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005
- Gombrowicz W., *Dziennik 1953–1956*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986
- Green J. O., *Nowa era komunikacji*, przeł. P. Głowacki, przedmowa P. A. Gilster, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978

BIBLIOGRAFIA

- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przeł. A. M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2000
- Handbook of qualitative research*, N. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), CA: Sage, Thousand Oaks 1994
- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, wybór i wstęp K. Michalski, przeł. K. Michalski, K. Pomian, M. J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1977
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1991
- Hildebrandt A., *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, E. Potulicka (red.), Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2001
- Husserl E., *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przeł. D. Gierulanka, wstęp R. Ingarden, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967
- Husserl E., *Medytacje kartezjańskie*, z dodaniem uwag krytycznych R. Ingardena, przeł. A. Wajs, wstęp A. Póltawski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982
- Jacobs E., *Qualitative research traditions: A review*, „Review of Educational Research” 1987, nr 57 (1)
- Jameson F., *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, [w:] *Postmodernizm, antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997
- Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977
- Kapuściński R., *Lapidarium VI*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2007
- Kapuściński R., *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, wybór i wstęp K. Strączek, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007
- Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996
- Kleiber M., *Polskie szkoły docenione, co nie znaczy, że dobre*, „Dziennik Gazeta Prawna” nr 247 (3385) z dnia 20 grudnia 2012
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000
- Konecki K. T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa 2000

- Korniłowicz K., *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, O. Czerniawska (red.), Ossolineum, Wrocław 1976
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001
- Krüger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, wstęp i opracowanie B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2005
- Krüger H. H., Pfaff N., *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000
- Leszniewski T., *Tożsamość jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008
- Lévinas E., *Religia dorosłych*, [w:] E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przeł. A. Kuryś, J. Migasiński, Wydawnictwo Atext, Gdynia 1991
- Lévinas E., *Bóg i filozofia*, [w:] E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002
- Lévinas E., *Istniejący i istnienie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Homini, Kraków 2006
- Lévinas E., *Bóg, śmierć i czas*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008
- Lippitz W., *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauk o wychowaniu*, przeł. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000
- Manning B., *The Self-regulated Learning Aspekt of Metacognition: A Component of Gifted Education*, „Roeper Review” 1996, nr 18 (3)
- Maslow A. H., *Creativity in self-actualizing people*, [w:] *Creativity and its Cultivation*, H. H. Anderson (red.), Harper and Row, New York 1959

BIBLIOGRAFIA

- Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, red. nauk. T. Rzepa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006
- Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004
- Mathews G., *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa 2005
- Matuszewicz Cz., *Psychologia wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1975
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Murawska i J. Wertenstein-Żuławski, wstęp i red. J. J. Wiatr, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982
- Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000
- Modrzejewska-Świgulska M., *Teorie twórczości codziennej*, [w:] K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007
- Morin E., *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*, przeł. R. Zimmand, przedmowa B. Suchodolski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977
- Moustakas C., *Fenomenologiczne metody badań*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001
- Muchacka B., *Poszukiwanie kanonu treści nauczyciela*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, B. Muchacka (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985
- Nowak M., *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001
- Olszak-Krzyżanowska B., *Orientacje życiowe młodzieży*, „Edukacja” 1988, nr 2
- Olszak-Krzyżanowska B., *Młodzież wobec nowych wyzwań: wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1992
- Olubiński A., *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004

- Ostasz L., *Byt ludzki. Antropologia filozoficzna*, Wydawnictwo Tasso, Kraków 1994
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000
- Ostrowska U., *Dialog w badaniach pedagogicznych – aspekty aksjologiczne*, [w:] *Oblicza dialogu*, A. Cudowska (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008
- Palka S., *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1
- Palka S., *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006
- Palka S., *Dziedzina i pogranicza poznania naukowego oraz badań w pedagogice*, [w:] *Koncepcjonalizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008
- Piekarski J., *Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. J. Szmidt (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995
- Poper K. R., *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999
- Poper K. R., *Logika odkrycia naukowego*, przeł. U. Niklas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005
- Potulicka E., *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, E. Potulicka (red.), Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2001
- Psychologia twórczości*, S. Popek i in. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009
- Psychopedagogika działań twórczych*, K. J. Szmidt., M. Modrzejewska-Świgulska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979
- Radziewicz-Winnicki A., *Spółczeństwo w trakcie zmiany*, GWP, Gdańsk 2004

- Richards R., Kinney D. K., Lunde I., Benet M., Merzel A. P. C., *Creativity in manic-depressives cyclothymes their normal relatives, and control subjects*, [w:] *Eminent Creativity, Everyday Creativity and Health*, R. Richards, M. A. Runco (red.), Ablex Publishing Corporation, London 1997
- Richards R., *Everyday Creativity*, in: *Encyclopedia of Creativity*, red. M. A. Runco, S. R. Pritzker, Academic Press, San Diego 1999
- Rogers C. R., *Towards a Theory of Creativity*, [w:] *Creativity and its Cultivation*, H. H. Anderson (red.), Harper and Row, New York 1959
- Rogers C. R., *Terapia nastawiona na klienta: grupy spotkaniowe*, przeł. A. Dodziuk, E. Knoll, Thesaurus-Press: Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991
- Rogers C. R., *O stawianiu się osobą*, przeł. M. Karpiński, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2002
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. J. Popowski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1996
- Runco M. A., Chand I., *Cognition and creativity*, „Educational Psychology Review” 1995, nr 7
- Runco M. A., *Creativity Giftedness*, [w:] *Conceptions of Giftedness*, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), University Press, Cambridge 2005
- Runco M. A., *Reasoning and personal creativity*, [w:] *Creativity and Reason in Cognitive Development*, J. C. Kaufman, J. Bear (red.), University Press, Cambridge 2006
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Semper, Warszawa 1996
- Schnädelbach H., *Próba rehabilitacji animals rationale*, przeł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001
- Senge P., *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Korolewska-Mróż, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998
- Sęk H., *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wprowadzenie K. T. Konecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, przeł. J. Ostrowska, red. nauk. K. T. Konecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- Słabosz A., *Twórczość a metapoznanie*, [w:] *Dydaktyka twórczości*, K. J. Schmidt (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003
- Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977
- Stasiak M. K., *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2000
- Stefan Błachowski założyciel poznańskiej psychologii*, wstęp i dobór tekstów R. T. Stachowski, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009

- Suchodolski B., *Kształt życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1982
- Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983
- Szmidt K. J., Piotrowski K. T., *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002
- Szmidt K. J., *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicz i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K. J. Szmidt, K. T. Piotrowski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007
- Szmidt K. J., *W kierunku „kreatologii”. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer)*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, S. Popek i in. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009
- Szulakiewicz M., *Dialog jako podstawa metafizyki. Od metafizyki fundamentu do metafizyki orientacji*, [w:] *Filozofia dialogu*, t. 1, J. Baniak (red.), Wydział Teologiczny UAM, Poznań 2003
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001
- Świgulska M., *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, S. Popek i in. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2000
- Toffler A., *Zmiana władzy. Wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI wieku*, przeł. P. Kwiatkowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003
- Tożsamość*, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Reader's Digest, Warszawa 1998
- Twórcze przetwarzanie informacji: ujęcie poznawcze*, Cz. S. Nosal (red.), Wydawnictwo Delta, Wrocław 1992
- Uczyć się – bez granic: jak zeurzec „lukę ludzką”? : raport Klubu Rzymskiego*, J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, przeł. M. Kukliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982
- Urbaniak-Zajac D., *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010
- Urbaniak-Zajac D., *W nawiązaniu do wystąpień – dyskusja*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010

BIBLIOGRAFIA

- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007
- Waldenberg H. H., Bogolea M. S., *From Welfare to Renaissance: The New Swedish Model*, Lemshage, Sweden 1997
- Whorf B. L., *Język myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982
- Wilkoszewska K., *Wariacje na postmodernizm*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2000
- Witkowski L., *Homo idiosyncraticus. Richard Rorty czyli spór o powagę ironii*, [w:] *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*, A. Jamrozikowa (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań 1993
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 1997
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michaiła Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Wit-Graf, Toruń 2000
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka: nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009
- Wolcott H. F., *Posturing in qualitative inquiry*, [w:] *The Handbook of qualitative research in education*, M. D. LeCompte, W. L. Millroy, J. Preissle (red.), Academic Press, New York 1992
- Váňová M., *Pedagogika porównawcza*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995
- Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998
- Zych A., *Światopogląd współczesnej młodzieży akademickiej: studium postaw światopoglądowych studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983

Spis form graficznych

MAPA 1. Czynniki sprzyjające kształtowaniu się twórczych orientacji życiowych badanych nauczycieli w środowisku ich pracy	150
MATRYCA 1. Charakterystyka badanych nauczycieli ze względu na wspólne cechy ich sytuacji zawodowej	142
MATRYCA 2. Postrzeganie własnej pracy zawodowej przez badanych nauczycieli preferujących twórcze orientacje życiowe	146
RYSUNEK 1. Relacje proporcjonalne preferencji w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze w badanej próbie	24
RYSUNEK 2. Składniki analizy danych i model interakcyjny	104
RYSUNEK 3. Ogólny proces analizy danych jakościowych w koncepcji Milesa i Hubermana	105
RYSUNEK 4. Układ preferencji w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze w grupie studentów Uniwersytetu w Białymstoku i Politechniki Białostockiej	119
RYSUNEK 5. Sylwetka studenta niepełnosprawnego preferującego twórczą orientację życiową	133
RYSUNEK 6. Sylwetka studenta uczelni artystycznej w Białymstoku preferującego twórczą orientację życiową	136
RYSUNEK 7. Model kreatywnego myślenia	169
SIEĆ 1. Cechy studentów niepełnosprawnych najbardziej zaangażowanych w działalność samokształceniową i pomocową poza uczelnią	131
SIEĆ 2. Preferencje dla twórczych orientacji życiowych a przygotowanie zawodowe, aktywność zawodowa i pozazawodowa badanych nauczycieli	144
SIEĆ 3. Wspólne płaszczyzny doświadczeń zawodowych badanych nauczycieli	147
SIEĆ 4. Cechy istotne w postrzeganiu własnej pracy przez badanych nauczycieli	149
WYKRES 1. Średnie wartości wskazań w zakresie preferencji orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze w całej próbie badanej	108
WYKRES 2. Preferencje badanych uczniów w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze	109

SPIS FORMGRAFICZNYCH

WYKRES 3. Preferencje badanych uczniów I LO i Technikum Ekonomicznego i Handlowego w Białymstoku w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze	111
WYKRES 4. Preferencje badanych uczniów Liceum Ogólnokształcącego im. C. K. Norwida w Mońkach w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze	112
WYKRES 5. Preferencje w zakresie orientacji życiowych badanej młodzieży w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze ze względu na miejsce zamieszkania (miasto–wieś)	113
WYKRES 6. Preferencje w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze uczniów Gimnazjum w Jaświłach i Publicznego Gimnazjum nr 6 w Białymstoku	116
WYKRES 7. Preferencje badanych studentów w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze	118
WYKRES 8. Okresy powstania niepełnosprawności badanych studentów	121
WYKRES 9. Preferencje badanych studentów niepełnosprawnych w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze	122
WYKRES 10. Preferencje badanych studentów niepełnosprawnych w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze ze względu na płeć	123
WYKRES 11. Preferencje badanych studentów hetero- i homoseksualnych w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze	125
WYKRES 12. Preferencje badanych studentów Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku i Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza Wydziału Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku w zakresie orientacji życiowych	127
WYKRES 13. Preferencje w zakresie orientacji życiowych badanych studentów w aspekcie typu uczelni	128
WYKRES 14. Preferencje badanych nauczycieli w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze <i>versus</i> zachowawcze	138

Indeks osobowy

A

Ablewicz Krystyna 65
Amsterdamski Stefan 64
Anderson Harold H. 26, 39
Andy Hargreaves 186
Angros Michael 73
Atkinson Paul 65

B

Babbie Earl 65, 74
Bachtin Michail 25, 43, 58, 192, 198,
199, 200, 203, 210
Banach Czesław 161, 181
Baniak Józef 42
Baran Bogdan 43
Bartkiewicz Zdzisław 162
Barton Allan 88
Bauman Teresa 63, 65, 99
Bauman Zygmunt 25, 52, 66, 200, 202,
204, 205, 206, 208, 209
Bear John 31
Bec Ulrich 10, 49, 50, 208, 210, 211,
216
Benet Maria 30
Berger Peter L. 126
Berle Bob 178
Betkiewicz Witold 65
Białobrzaska Katarzyna 208
Bibler Władimir 192, 198, 199
Błachowski Stefan 16
Bogolea Michael S. 175
Bonar Jolanta 176
Bono Edward de 178
Borowska Teresa 26
Borokin James W. 63
Brzeziński Jerzy 90, 92

Brzozowska-Brywczyńska Maja 73
Buber Martin 43, 192, 198, 199, 210
Buzan Tony 171

C

Cackowski Zdzisław 17
Campell Donald 88
Castells Manuel 19
Ceynowa Andrzej 25
Chand Ivonne 168, 169
Charmaz Kathy 73
Cichowicz Stanisław 26
Cieśla Stanisław 10
Craft Anna 31
Cudowska Agata 8, 11, 15, 21, 22, 24,
25, 28, 32, 41, 52, 56, 60, 83, 89,
95, 96, 112, 113, 138, 184, 193,
198, 208, 209, 211, 212, 214, 216,
219
Czaplejewicz Eugeniusz 43
Czerepaniak-Walczak Maria 48; 52, 53,
56
Czerniawska Barbara 168
Czerniawska Olga 32

D

Dalin Per 185, 188
Davidson Janet E. 31
Delors Jacques 64
Denek Kazimierz 21
Denzin Norman K. 69, 72, 73, 87
Dilthey Wilhelm 71, 78
Döbert Rainer 196
Dobieszewski Janusz 43
Dodziuk Anna 38
Doktór Jan 43

Doliński Dariusz 17, 114
 Dorval Briana 178
 Dryden Gordon 170, 171, 173, 174
 Dymczyk Sławomir 65

E

Ekiert-Oldroyd Dorota 178
 Elmandjra Mahdi 63
 Erikson Erik H. 197, 200

F

Fasko Daniel Jr. 168
 Faure Edgar 63
 Fiske Donald 88
 Fleck Ludwik 9
 Flick Uwe 73
 Fromm Erich 26, 27, 32, 39
 Fullan Michael 180, 182, 183, 184

G

Gadacz Tadeusz 44
 Gadamer Hans G. 43, 58, 193
 Gańczarczyk Alojzy 18
 Gardner Howard 172
 Gerstman Stanisław 17
 Gibbs Graham 73
 Giebułtowski Jerzy 25
 Gierulanka Danuta 36
 Gilster Paul A. 43
 Glaser Barney 80
 Głowacka-Grajper Małgorzata 66
 Głowacki Paweł 43
 Gnitecki Janusz 65, 66, 92
 Gołębnik Bogusława D. 186
 Goleman Daniel 174
 Golińska Lucyna 162, 163
 Gombrowicz Witold 212, 213, 214, 215
 Goźlińska Elżbieta 159
 Grajewski Wincenty 58
 Green John O. 43
 Gregorc Anthony 174
 Grobler Adam 92
 Gross Paul 210

Guilford Paul J. 32, 168

H

Habermas Jürgen 53, 165, 196, 197
 Halicki Jerzy 211
 Hammersley Martyn 65
 Heidegger Martin 212
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 17, 18
 Hildebrandt Aldona 185, 186, 189
 Hołówka Teresa 194
 Huberman A. Michael 61, 65, 73, 77,
 78, 81, 82, 99, 101, 102, 104, 105,
 106, 141, 149
 Husserl Edmund 36, 40

I

Ingarden Roman 36, 40
 Isaksen Scott 178
 Izdebska Jadwiga 13

J

Jacob Evelyn 77
 Jałowiecki Bohdan 158
 Jameson Frederic 205
 Jamrozikowa Anna 87
 Janowski Andrzej 17, 174
 Jarmoch Edward 9
 Jaušovec Norbert 167, 170
 Józwiak Bożena 170

K

Kaniowski Andrzej M. 53
 Kapuściński Ryszard 208, 212
 Kargulowa Alicja 216
 Karpiński Maciej 64
 Kasperski Edward 43
 Kaufman James C. 31
 Kawecki Ireneusz 65, 70
 Kawula Stanisław 208
 Kempny Marian 25
 Kinney Dennis K. 30
 Kirenko Janusz 162, 163, 164
 Kleiber Michał 221

Klekot Ewa 205
 Kliś Maria 162, 163
 Kłoskowska Antonina 30
 Kluckhohn Clyde 16
 Knoll Elżbieta 38
 Kocór Maria 162
 Kohlberg Lawrence 48, 197
 Kojkoł Jerzy 209
 Kolanowska Ewa 159
 Komorowska Barbara 73
 Konarzewski Krzysztof 65, 66, 99
 Konecki Krzysztof T. 65, 66
 Kordasiewicz Anna 73
 Kornilowicz Kazimierz 32, 33, 34, 35,
 176, 177
 Korolewska-Mróż Helena 185
 Kossewska Joanna 162, 163
 Koszczyc Tadeusz 21
 Kowalska Małgorzata 43, 45
 Kowaluk Marzena 162
 Kozielecki Józef 17, 26, 36
 Kozłowska-Świątkowska Elżbieta 13
 Kozłowski Waldemar 168
 Krawulska-Ptaszyńska Anna 162
 Krüger Heinz H. 62, 65, 68, 71, 75, 79,
 80, 82, 87
 Kubinowski Dariusz 65, 66
 Kuhn Thomas S. 9
 Kukliński Mariusz 63
 Kunikowski Jerzy 9, 113
 Kunz Tomasz 52, 208
 Kuryś Agnieszka 47
 Kwiatkowska Henryka 161
 Kwiatkowski Paweł 50
 Kwiatkowski Stefan M. 216
 Kwieciński Zbigniew 162, 186, 188

L

Lazarsfeld Paul 88
 LeCompte Margaret D. 77
 Leszniewski Tomasz 193, 196, 213, 214,
 216, 217
 Lévinas Emmanuel 43, 45, 46, 193, 194,
 195

Libura Hanna 158
 Lincoln Yvonn S. 69, 73
 Lipnik Wanda 165
 Lippitz Wolfgang 73
 Lofland John 73
 Lorenzer Alfred 81
 Luckmann Thomas 126
 Lunde Inge 30

Ł

Łobocki Mieczysław 65, 66, 90
 Łukasiewicz Małgorzata 165

M

Malitza Mircea 63
 Manning Brennan 170
 Margański Janusz 47, 52, 195
 Marody Mirosława 19
 Maslow Abraham H. 32, 38, 39
 Maszke Albert W. 65
 Mathews Gordon 205
 Matusiewicz Czesław 16
 May Robert J. 32
 Merton Robert K. 17
 Merzel Ann P. C. 30
 Michalak Mariusz E. 176
 Michalski Krzysztof 212
 Migasiński Jacek 47
 Miles Matthew B. 61, 65, 78, 77, 81, 82,
 99, 101, 102, 104, 105, 106, 141,
 149
 Millroy Wendy L. 77
 Misiejuk Dorota 208
 Modrzejewska-Świgulska Monika 29,
 175
 Modzelewska Natalia 58, 203
 Morawińska Agnieszka 158
 Morin Edgar 39
 Morka Jerzy 171
 Moustakas Clark 65, 73
 Muchacka Bożena 181
 Murawska Ewa 17
 Murray Henry A. 16

Murzyn Andrzej 73
Muszyńska Jolanta 211

N

Nalaskowski Aleksander 162
Nęcka Edward 25, 34, 89, 166, 167, 168
Nikitorowicz Jerzy 208, 211
Niklas Urszula 64
Niżnik Józef 126
Nosal Czesław S. 168, 169
Nowak Marian 63
Nowak Stefan 90, 97
Nunner-Winkler Gertrud 196
Nycz Ryszard 205

O

Obuchowski Kazimierz 197
Overmann Ulrich 81
Okoń Wincenty 45, 132
Okraszewski Kazimierz 176
Olszak-Krzyżanowska Bożena 17, 18
Olubiński Andrzej 181
Osborn Alex 178
Ostasz Lech 26
Ostrowska Urszula 65, 66, 83

P

Pachociński Ryszard 160
Palak Zofia 162, 163
Palka Stanisław 62, 65, 66, 69, 70, 72, 84
Pawluś Kamila 19
Pert Candace 174
Pfaff Nicolle 62, 68, 71, 75, 79, 80, 82, 87
Piekarski Jacek 77, 84
Pilch Tadeusz 9, 17, 65, 66, 90, 99, 161, 181, 198
Piotrowski Krzysztof T. 32, 176
Podemski Krzysztof 69
Polak Krzysztof 165
Półtawski Andrzej 40
Pomian Krzysztof 212

Popiek Stanisław 166, 220
Popowski Waclaw J. 206
Popper Karl R. 64, 84
Potulicka Eugenia 180, 182, 184, 216
Preissle Judith 77
Pritzker Steven R. 29
Průcha Jan 161

R

Rabczuk Wiktor 64
Radlińska Helena 32
Radzicki Józef 38, 168
Radziewicz-Winnicki Andrzej 114
Rakowiecka Barbara 176
Reykowski Janusz 164
Richards Ruth 29, 30, 31, 34, 38
Rogers Carl R. 32, 38, 39, 64
Rorty Richard 86, 206
Rosa Ryszard 9, 13
Rubacha Krzysztof 62
Runco Marc A. 29, 30, 31, 168, 169
Rust Val D. 188
Rzepa Teresa 38

S

Saffo Paul 42
Samujło Małgorzata 162
Sawicki Mieczysław 65
Schleiermacher Fridrich D. E. 71
Schmidt Krzysztof J. 167
Sęk Helena 16, 162, 164
Sekulowicz Małgorzata 162, 163, 164
Senge Peter M. 185
Sherborne Weronika 130
Siegień Alicja J. 9
Siemek Marek J. 26, 212
Silverman David 65, 66
Słabosz Aleksandra 167, 169
Sobecki Mirosław 208
Stachowski Ryszard T. 16
Starościak Wojciech 21
Stasiak Makary K. 27
Stawiński Janusz 19

- Sternberg Robert J. 31, 179
 Strączek Krystyna 208
 Strauss Anselm 80
 Stróżewski Władysław 39
 Suchodolski Bogdan 17, 26, 39
 Szczepański Marek S. 158
 Szempruch Jolanta 159, 161
 Szkuclarek Tomasz 216
 Szlosek Franciszek 159
 Szmidt Krzysztof J. 28, 29, 32, 77, 138,
 166, 175, 176, 177, 179, 220
 Sztobryn Dorota 65
 Szulakiewicz Marek 42, 192
 Szymański Sebastian 19
- Ś**
- Śliwerski Bogusław 21, 62, 65, 68, 161,
 186
 Śnieżyński Marian 65
 Świętochowski Waldemar 162, 163
 Świgulska Monika 30, 31
- T**
- Tischner Józef 16, 43, 44, 59, 212
 Toffler Alvin 50
 Tomanek Paweł 73
 Torrance Ellis P. 178
 Treffinger Donald 178
 Tuan Yi-Fu 158
 Tucholska Stanisława 162, 163
- U**
- Ulicka Danuta 58, 198
 Urbaniak-Zajac Danuta 76, 77, 84, 85,
 92
- Urbańska Sylwia 73
 Uszyńska-Jarmoc Janina 176
- V**
- Váňová Miroslava 21
 Virilio Paul 205
 Vos Jeanette 170, 171, 173, 174
- W**
- Wajs Andrzej 40
 Walczak Paweł 43, 44, 59, 192
 Wallenberg Helena H. 175
 Wallis Aleksander 158
 Wertenstein-Żuławski Jerzy 17
 Whorf Bejnamin L. 194
 Wiatr Jerzy J. 17
 Wilkoszewska Krystyna 205
 Witkowski Lech 28, 47, 48, 53, 57, 86,
 188, 198, 200, 203, 206
 Wojciechowski Krzysztof 158
 Wojnar Irena 63
 Wolcott Harry F. 77
 Wolicki Krzysztof 212
- Z**
- Zabielski Stanisław 61, 65, 104
 Zaczyński Władysław 66
 Zakrzewska Zofia 63
 Zaręba Ewa 72
 Zimmand Roman 39
 Ziomek Katarzyna 176
 Zubrzycka-Maciąg Teresa 162, 163
 Zych Adam 16
- Ż**
- Żychlińska Monika 73

Streszczenie

Praca ta jest studium teoretyczno-empirycznym, poświęconym twórczym orientacjom życiowym młodzieży i nauczycieli. W warstwie teoretycznej stanowi ona rozwinięcie autorskiej koncepcji twórczych orientacji wpisanych w kreacyjny model życia współczesnego człowieka widziany jako dany i zadany, wciąż tworzący się w dialogicznej przestrzeni spotkania z Innym, z dziełami człowieka, ze światem przyrody, ale też z samym sobą, ciągle niedokończonym, poszukującym swojego samookreślenia, swojego miejsca w świecie, własnego, oryginalnego sposobu zakorzenienia w bycie.

Podmiot relacji dialogicznej jest tu określany jako zdolny do kreacji w codziennym życiu, na miarę swoich potrzeb i możliwości. Jego twórczy potencjał może zostać uwolniony w procesach edukacji, która staje się wówczas pasjonującą przygodą całego życia, ale może także zostać zniewolony i wtedy wybiera on zachowawcze strategie, obliczone na przetrwanie, a nie na rozwój. W dialogu partnerzy relacji wpływają na siebie, zmieniają się, a ich preferencje w zakresie orientacji życiowych w istotny sposób konstruują przestrzeń spotkania. Człowiek twórczy w codziennym życiu przyzwala na twórczość Innych, może ją wyzwalać swoją postawą wobec świata, dlatego tak ważne jest, by właśnie nauczyciele realizowali w swoim życiu kreacyjny model funkcjonowania. Jest to także istotny warunek tworzenia przez nauczycieli i uczniów społeczności uczącej się, która jest istotą rozwoju szkoły jako organizacji kształcącej i wychowującej ludzi uppełnomocnionych i twórczych.

Potrzeba bycia twórczym w życiu istotnie wpisuje się w projekt tożsamościowy jednostki, który z jednej strony jest efektem identyfikacji, internalizacji dostępnych w społeczeństwie wzorów bycia sobą, z drugiej zaś jest wyrazem naszej indywidualności, niepowtarzalności, unikalności. Kultura jako obiektywnie istniejąca przestrzeń dla tożsa-

mości jednostkowej daje możliwość jej kreowania. Nie jest to jednak proste wobec dynamiki i ambiwalencji przemian w społeczeństwie ponowoczesnym. Płynność i niestabilność wpisana w doświadczanie codzienności naruszają porządek etyczny, który jest nieodzowny w dialogu, jako warunek twórczego rozumienia Innego. Człowiek nieustannie poszukuje więc siebie w relacji do Innego i do Innych, ale także w stosunku do siebie, który cały czas się staje. Jest to bowiem proces ciągły, ale także złożony, uwarunkowany wieloma czynnikami natury wewnętrznej, wynikającymi z indywidualnych cech jednostki, jak i zewnętrznej związanymi ze specyfiką społeczeństwa i kultury, w której żyje człowiek.

Drugą warstwę narracji w niniejszej monografii stanowi metodologiczno-empiryczna analiza tytułowej problematyki. Specyfika przyjętych założeń badawczych wyraża się w eksploracjach o charakterze ilościowym i jakościowym. Preferencje twórczych orientacji życiowych badanych uczniów szkół średnich, nauczycieli i studentów są zróżnicowane środowiskowo, a jednocześnie niezbyt popularne, bowiem większość badanych wybiera bezpieczny, zachowawczy model życia lub nie jest zdecydowana w swoich deklaracjach, pozostając w ambiwalentnym stosunku do życia. Próby dociekania sposobu rozumienia przez badanych nauczycieli twórczej postawy w życiu i realizowania jej w pracy zawodowej odsłaniają nierzadko powierzchowność jednych i drugich. Empiryczna eksploracja orientacji życiowych w dymensji twórcze *versus* zachowawcze ujawniła także czynniki istotne w preferencjach badanej młodzieży dla orientacji twórczych. Znaczące okazało się w tym kontekście wykształcenie rodziców badanych uczniów i studentów oraz wybrany przez nich kierunek kształcenia. Natomiast w grupie badanych nauczycieli preferencje dla twórczych orientacji życiowych korespondują z zaangażowaniem nauczycieli w działalność pozalekcyjną i społeczną, a także z ich aktywnością samokształceniową.

Prezentowane wyniki wskazują także na potrzebę dalszych analiz tej problematyki i na zasadność prowadzenia pogłębionych badań jakościowych w tym obszarze, mimo trudności, jakie napotykają tego typu eksploracje. Inspirują także do podjęcia badań dotyczących roz-

STRESZCZENIE

poznawania barier w procesie kształtowania się twórczych orientacji życiowych. Szczególnie wskazane byłoby analizowanie ich w perspektywie hermeneutyczno-fenomenologicznej, co być może przyczyniłoby się do lepszego rozumienia stosunkowo rzadkich wyborów dokonywanych przez badanych w obszarze kreatywnego modelu funkcjonowania. Wiele trudności, które pojawiają się w twórczym realizowaniu codziennych działań, w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu nowych zadań wynika z czynników subiektywnych. Wiedza o nich jest niezbędna do tego, aby nie tylko starać się je przezwyciężyć, ale także wykorzystać nagromadzoną w nich energię do pokonywania przeszkód w twórczym procesie, aby trudności czy niepowodzenia miały wpływ aktywizujący, pobudzały jednostkę do działania, do pozytywnej zmiany.

Summary

CREATIVE LIFE ORIENTATION IN AN EDUCATIONAL DIALOGUE. A THEORETICAL-EMPIRICAL STUDY

This paper is a theoretical-empirical study devoted to creative life orientation of youth and teachers. In its theoretical part, it develops the author's concept of creative orientation embedded in the creative model of contemporary human life perceived as given and requested, still being formed in a dialogical space of encountering the Other, human works and the world of nature on the one hand, and oneself on the other hand, being still incomplete, searching one's own self-determination, one's own place in the world and an original way of rooting oneself in existence.

The subject of a dialogical relation is defined here as capable of everyday life creation tailored to his needs and possibilities. His creative potential may become released in educational processes with education becoming a fascinating adventure of entire life, or it may also constrain him which would entail choosing by him inhibited strategies aimed at survival rather than development. In a dialogue, partners to the relation influence each other and change while their preferences within the scope of life orientation significantly construct the meeting space. In everyday life a creative man allows Others to create and their creation may be released through his attitude to the world. That is why it is so important for teachers to realize a creative model of functioning in their lives. It is also a crucial condition of forming a learning community by teachers and students which is the essence of development of a school as an organization teaching and educating competent and creative people.

The need to be creative in life is implanted significantly in an individual's identity project which, on the one hand, is the effect

of identification and internalization of socially available models of being oneself, whereas on the other hand, it is an expression of our individuality, unrepeatability and uniqueness. Culture as an objectively existing space for individual identity provides a possibility of creating it. However, it is not easy in the face of dynamics and ambivalence of changes in postmodern society. Fluency and instability embedded in everyday life experience violate ethical order which is indispensable in a dialogue as a condition of creative understanding of the Other. Thus man is constantly searching himself in relation to the Other and Others but also in relation to himself he is all the time becoming. It is not only a continuous but also complicated process conditioned by several internal factors resulting from man's individual features as well as external ones connected with specificity of culture and society man is living in.

The second part of narration in this monograph is a methodological-empirical analysis of the subject matter. Specificity of adopted research assumptions is expressed in quantitative and qualitative explorations. Preferences of creative life orientation of the studied high schools pupils, teachers and tertiary students are environmentally differentiated and at the same time not very popular since most respondents either chooses a safe and inhibited model of life, or is indecisive in their declarations remaining in an ambivalent relation to life. The attempts at inquiring into the ways of understanding a creative attitude in life and realizing it at work by studied teachers frequently reveal superficiality of both teachers and students. The empirical exploration of life orientation in the dimension creative vs. inhibited also revealed factors that are significant for creative orientation in the preferences of studied youth. In this context, education of parents of the researched pupils and students as well as a selected course of study appeared important. On the other hand, in the group of researched teachers, preferences for creative life orientation correspond with teachers involvement in out-of-school and social activity as well as their self-education activity.

Presented results also indicate the need for further analyses of the subject matter and the relevance of doing more profound qualitative research in this area despite difficulties encountered by

such explorations. Moreover, they inspire to undertake research on recognizing barriers in the process of shaping creative life orientation. It would be particularly advisable to analyze them in the hermeneutical-phenomenological perspective, which could possibly contribute to better understanding of relatively rare choices made by the studied ones in the area of a creative model of functioning. Numerous difficulties emerging in creative realization of everyday tasks, solution of problems and acceptance of new tasks result from subjective factors. Knowing them will not only help us try to overcome them but also use their accumulated energy to overcome obstacles in the creative process so that difficulties or failures could exert stimulating impact and inspire man to act and change positively.

Aneksy

Kwestionariusz Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych Agaty Cudowskiej¹

W Zakładzie Pedagogiki Porównawczej, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku prowadzimy badania na temat orientacji życiowych. Badania są anonimowe, wszystkie Pani/Pana wypowiedzi są objęte tajemnicą i zostaną wykorzystane tylko do celów naukowych. Szczere i wyczerpujące wypowiedzi przyczynią się do rzetelności wniosków badawczych.

Poniższa skala zawiera symbole literowe, oznaczające: A – pasuje do mnie, a – trochę do mnie pasuje, b – trochę do mnie nie pasuje, B – nie pasuje do mnie. Proszę otoczyć kółkiem tę literę, która najtrafniej oddaje Pani/Pana opinię. Proszę zaznaczyć swoje pierwsze wrażenie i przejść do następnego twierdzenia.

1. Zetknięcie z nową, zaskakującą sytuacją wyzwala we mnie energię i pobudza mnie do działania.
A a b B
2. Prowadzę aktywny tryb życia i wierzę, że wiele jeszcze potrafię zrobić.
A a b B
3. Nie przepadam za rozwiązywaniem jakichś problemów, zdecydowanie wolę mniej skomplikowane sytuacje i zadania.
A a b B
4. Potrafię bronić poglądu nawet wtedy, gdy jest on niepopularny i wymaga przeciwstawienia się naciskom otoczenia.
A a b B
5. Wolę ulepszać rozwiązania problemu niż rozwiązywać go od nowa.
A a b B

¹ Narzędzie to po raz pierwszy zostało opublikowane w książce A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004, s. 297–300.

6. Kiedy stykam się z jakimś problemem poszukuję różnych jego rozwiązań.
A a b B
7. Potrafię szybko koncentrować się na problemie.
A a b B
8. Bardzo ważne jest dla mnie przestrzeganie powszechnie uznanych zasad zachowania.
A a b B
9. Mogę całymi godzinami rozwiązywać jakiś problem.
A a b B
10. Najbardziej cenię ludzi, którzy potrafią w swoim życiu realizować własne „wizje” nawet wbrew konwenansom i opinii publicznej.
A a b B
11. Gdy przyzwyczaję się do jakiegoś rozwiązania trudno mi z niego zrezygnować.
A a b B
12. Lubię działać według własnego planu.
A a b B
13. Zależy mi na tym, aby przede wszystkim być podobnym do innych, do moich kolegów i koleżanek.
A a b B
14. Nie lubię siedzieć długo nad jednym problemem.
A a b B
15. W sytuacjach trudnych, niepewnych skupiam się przede wszystkim na szukaniu sposobów rozwiązania problemu.
A a b B
16. Lubię być w centrum wydarzeń i uczestniczyć w ich przebiegu.
A a b B
17. Uważam, że w życiu lepiej jest wybierać takie rozwiązania, które już sprawdzili i zastosowali inni.
A a b B
18. Sytuacje nowe i nieznane najczęściej wzbudzają we mnie obawy i chęć wycofania się.
A a b B
19. Często zastanawiam się nad tym, czy czegoś, co jest zrobione w określony sposób, nie można zrobić inaczej.
A a b B
20. Przy rozwiązywaniu problemu często gubię się w wielości różnych spraw i trudno mi spojrzeć na niego całościowo.
A a b B
21. Myśląc o rozwiązywanych problemach wykorzystuję swoją wyobraźnię i sprawia mi to przyjemność.
A a b B

ANEKSY

22. Duże znaczenie ma dla mnie poszukiwanie w życiu nowości, nowych wrażeń i doświadczeń.
A a b B
23. Nie lubię się wyróżniać, np. przez „wyskakiwanie” z nowymi pomysłami, czy przez oryginalny strój, itp.
A a b B
24. Staram się różne rzeczy robić w sposób niekonwencjonalny i nietypowy.
A a b B
25. Źle znoszę stany napięcia, potrzebuję wsparcia ze strony innych przy rozwiązywaniu problemów.
A a b B
26. Nie lubię sytuacji nowych, na które nie jestem przygotowana(-y).
A a b B
27. Rozwiązywanie problemów sprawia mi dużą przyjemność.
A a b B
28. Odkładam pracę nad rozwiązaniem problemu, jeśli pojawiają się przeszkody.
A a b B
29. Osiągnąć sukces, to iść drogą „przetartą” przez innych i stosować sprawdzone już rozwiązania.
A a b B
30. Na ogół staram się szukać różnych rozwiązań swoich problemów a dopiero potem decyduję się na zastosowanie tego, które wydaje mi się najlepsze w danej sytuacji.
A a b B
31. Twórczy może być w życiu jakiś artysta, ale nie zwykły człowiek.
A a b B
32. Nowe i trudne problemy są dla mnie zachętą do działania.
A a b B
33. Odczuwam silną potrzebę wyrażania swoich myśli, odczuć i przeżyć poprzez aktywność artystyczną (np. malowanie, rzeźbienie, gra na instrumentach, śpiew, taniec, teatr itp.).
A a b B
34. U siebie i u innych ludzi najbardziej cenię indywidualność.
A a b B
35. Poszukuję nowych rozwiązań starych problemów.
A a b B
36. Uważam, że w życiu najważniejsze jest odnalezienie własnej drogi, własnego stylu, a nie wzorowanie się na innych.
A a b B
37. Robię wszystko, by odwlec rozpoczęcie pracy nad trudnym problemem.
A a b B

38. Uważam, że nie ma potrzeby szukania różnych rozwiązań problemów, wystarczy zastosować jeden sposób i nie zastanawiać się „co by było gdyby?”
A a b B
39. Trudno mi podjąć decyzję w niejasnej albo konfliktowej sytuacji.
A a b B
40. Wolę nie doświadczać w życiu zbyt wielu nowości.
A a b B
41. Potrafię sprawnie pracować w okresie napięcia.
A a b B
42. Najlepiej czuję się w sytuacjach dobrze znanych, kiedy wiem, że nic mnie nie zaskoczy.
A a b B
43. Zwykle nie mam ochoty na rozwiązywanie jakichkolwiek problemów.
A a b B
44. Sukces w życiu, to odkrywanie, poszukiwanie i tworzenie czegoś nowego i wartościowego.
A a b B
45. Często wiele rzeczy przeszkadza mi w wykonywaniu nowych zadań.
A a b B
46. Kiedy wiem, jak coś zrobić nie zastanawiam się nad tym, czy są jeszcze jakieś inne rozwiązania.
A a b B
47. Wolę kiedy ktoś wyznacza określone reguły i zasady działania.
A a b B
48. Kiedy rozwiązuję jakiś problem dbam o jego wewnętrzną estetykę (piękno).
A a b B

Proszę sprawdzić, czy nie opuściliście Państwo żadnego twierdzenia.

Dziękujemy.

Kwestionariusz ankiety dla młodzieży i studentów²

W Zakładzie Pedagogiki Porównawczej, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku prowadzimy badania na temat orientacji życiowych. Badania są anonimowe, wszystkie wypowiedzi są objęte tajemnicą i zostaną wykorzystane tylko do celów naukowych. Prosimy

² Prezentuję tutaj podstawową wersję kwestionariusza ankiety, w której znajdują się pytania adresowane do wszystkich ankietowanych. Poszczególne kwestionariusze przeznaczone dla różnych grup młodzieży różniły się dodatkowymi pytaniami wynikającymi ze specyfiki badanej próbki.

o szczerze i wyczerpujące wypowiedzi, ponieważ tylko takie przyczynią się do rzetelności wniosków badawczych.

Metryczka:

Wiek.....

Płeć (K/M).....

Nazwa szkoły/uczelni.....

Klasa/rok studiów.....

Profil/kierunek studiów.....

Miejsce zamieszkania (nazwa miejscowości).....

Wykształcenie rodziców (właściwie podkreśl):

Matka	Ojciec
Podstawowe	Podstawowe
Zasadnicze zawodowe	Zasadnicze zawodowe
Średnie (matura)	Średnie (matura)
Wyższe zawodowe	Wyższe zawodowe
Wyższe magisterskie	Wyższe magisterskie

- Określ w skali od 1 do 10 stopień zadowolenia z wybranego profilu kształcenia, gdzie 1 oznacza nie jestem zadowolony, a 10 – jestem bardzo zadowolony (zaznacz kółkiem właściwą cyfrę)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Co sprawia Ci największą satysfakcję w kształceniu na wybranym profilu?.....
- Czy uważasz siebie za osobę twórczą? Uzasadnij odpowiedź.....
- Czym się interesujesz i w jaki sposób rozwijasz swoje zainteresowania?.....
- W jaki sposób najczęściej spędzasz swój wolny czas?.....
- Czy Twoja szkoła/uczelnia umożliwia Ci rozwój zainteresowań i jeśli tak, to napisz w jaki sposób?.....
- Czy uczęszczasz na dodatkowe zajęcia poza szkołą/uczelnia, jeśli tak, to jakie to są zajęcia?.....
- Czy angażujesz się w życie swojej szkoły/uczelni? (podkreśl właściwą odpowiedź):
TAK NIE
- Jeśli tak, to napisz w jakich działaniach brałeś/brałaś udział w ostatnim roku, na czym one polegały i jaka była Twoja rola w tym przedsięwzięciu?.....
- Jeśli nie, to napisz dlaczego nie bierzesz udziału w życiu szkoły/uczelni?.....
- Co powinno zmienić się w Twojej szkole/uczelni, żebyś chciał/chciała angażować się w realizowane w niej działania? Opisz swoją propozycję.....

12. Czy zgadzasz się na udział w drugim etapie badań, w którym będą prowadzone wywiady indywidualne na temat stosunku do życia?

TAK NIE

13. Jeśli tak, to podaj swój adres e-mailowy, lub numer telefonu, w celu umówienia się na rozmowę.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza

Kwestionariusz wywiadu z uczniem/studentem³

1. Co, Twoim zdaniem, oznacza bycie twórczą osobą?
2. Jakie cechy charakteru są szczególnie ważne u osoby twórczej?
3. Czy, Twoim zdaniem, można być twórczym w codziennym życiu?
4. W czym przejawia się, Twoim zdaniem, twórczość w codziennym życiu?
5. Czy znasz jakąś twórczą osobę w swoim najbliższym otoczeniu? Czym się ona wyróżnia?
6. Czy uważasz się za osobę twórczą?
7. Czy poza nauką masz jakieś pasje, hobby?
8. W jaki sposób rozwijasz i doskonalisz swoje umiejętności?
9. W jaki sposób rozwijasz swoje zainteresowania?
10. Czy angażujesz się w jakieś akcje społeczne, działasz w jakichś kołach, stowarzyszeniach, itp.?
11. Czy, Twoim zdaniem, osoba twórcza to indywidualista, czy społecznik?
12. Co zdecydowało o wyborze przez Ciebie profilu/kierunku kształcenia?
13. Co chciałbyś robić po ukończeniu szkoły/uczelni?
14. Jakie masz największe marzenie, które chciałbyś zrealizować?
15. Czy chciałbyś uzupełnić jeszcze swoją wypowiedź?

Dziękuję za rozmowę

Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem

1. Jak długo pracuje Pani/Pan w zawodzie nauczyciela?
2. W jakim jest Pani/Pan teraz wieku?
3. Jak przebiegała Pani/Pana dotychczasowa droga zawodowa?
4. Jakie posiada Pani/Pan kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela?
5. Jakiego przedmiotu Pani/Pan teraz uczy?

³ Prezentuję tutaj podstawową, ogólną wersję kwestionariusza wywiadu, w której znajdują się pytania adresowane do wszystkich rozmówców. Poszczególne kwestionariusze przeznaczone dla różnych grup młodzieży różniły się dodatkowymi pytaniami wynikającymi ze specyfiki badanej próbki.

6. W jaki sposób przygotowuje się Pani/Pan do zajęć?
7. Jakie metody wykorzystuje Pani/Pan w czasie prowadzenia zajęć?
8. Z jakich pomocy dydaktycznych Pani/Pan korzysta? Które z nich stosuje Pani/Pan najchętniej i dlaczego?
9. Czy przygotowuje Pani/Pan własne scenariusze zajęć, czy może korzysta Pani/Pan z gotowych scenariuszy?
10. Czy preferuje Pani/Pan tradycyjne sposoby prowadzenia lekcji, czy sposoby innowacyjne? Jakież?
11. Co sprawia Pani/Panu największą przyjemność w pracy w szkole?
12. Jakie sytuacje sprawiają Pani/Panu najwięcej trudności i w jaki sposób radzi sobie Pani/Pan z nimi?
13. W jakich formach dokształcania zawodowego uczestniczyła Pani/Pan?
14. Które z tych form uważa Pani/Pan za najbardziej wartościowe, które okazały się najbardziej przydatne dla własnego rozwoju zawodowego i pracy w szkole?
15. Jak rozumie Pani/Pan pojęcie twórczości pedagogicznej?
16. W czym Pani/Pana zdaniem przejawia się twórczość pedagogiczna na co dzień w szkole?
17. Jak określiłaby Pani/Pan osobę twórczą?
18. Czy twórczość Pani/Pana zdaniem jest ważna w pracy nauczyciela i jeśli tak, to dlaczego?
19. Czy uważa się Pani/Pan za twórczego nauczyciela i jeśli tak, to w czym się to przejawia?
20. Czy chciałaby Pani/Pan uzupełnić jeszcze swoją dotychczasową wypowiedź?

Dziękuję za rozmowę