

Alicja
Korzeniecka-Bondar

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący

Warunki i możliwości
jego kształcenia
w uniwersytecie

TRANS HUMANA
Białystok 2006

Recenzja: Prof. dr hab. Stanisław Palka

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko

Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Korekta: Zespół

Skład: Roman Sakowski

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nac. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20;
tel./fax (085) 745-72-86; zamówienia: tel. (085) 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>;
e-mail: transhum@uwb.edu.pl.

Wydanie I

ISBN 83-89190-65-6

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2006

Druk: „AG-BART”, Białystok

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I. Człowiek budujący („homo construens”) – istota koncepcji	15
Rozdział II. Podstawy teoretyczne kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących	35
1. Wartości egzystencjalnie znaczące w procesie stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi	35
1.1. Teoria wartości Milтона Rokeacha	48
1.2. Teoria wartości Kazimierza Popielskiego	51
2. Kompetencje poznawcze w procesie stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi	55
3. Kompetencje emocjonalne – istotny cel kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących	61
4. Rozumienie i poszukiwanie sensu życia jako podstawa stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi	72
5. Warunki i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących – aspekt normatywny	81

Rozdział III. Diagnoza warunków i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących w uniwersytecie	90
1. Warunki osobowe wewnętrzne – podstawą stawania się człowiekiem budującym	91
1.1. Preferencje wartości kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rozpoczynających proces kształcenia wstępnego	91
1.2. Preferencje wartości kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej finalizujących proces kształcenia wstępnego	104
1.3. Przejawy poczucia sensu życia studentów pierwszego roku studiów	115
1.4. Przejawy poczucia sensu życia studentów piątego roku studiów	128
2. Osobowe zewnętrzne warunki kształcenia jako podstawa sądów wartościujących o edukacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących	139
3. Strukturalne warunki kształcenia jako podstawa wnioskowania o kierunkach zmian w uniwersyteckiej edukacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących	147
3.1. Istniejące i niezbędne do stawania się człowiekiem budującym warunki strukturalne eksponowane przez studentów piątego roku	147
3.2. Obecność idei „homo construens” w programach kształcenia realizowanych w badanych uniwersytetach	159
4. Warunki i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących w uniwersytetach w opcji sędziów kompetentnych	165
Refleksje końcowe	168
Bibliografia	173

Wstęp

Problematyka kształcenia nauczycieli zajmuje od lat ważne miejsce w polskim piśmiennictwie pedagogicznym. Liczne pozycje pedeutologiczne omawiają całościowo proces kształcenia nauczycieli lub poszczególne jego elementy (treści, metody, czy organizację).

Zmieniająca się, w szybkim tempie, rzeczywistość zmusza wręcz do nieustannego ponawiania pytań o jakość kształcenia nauczycieli. W literaturze pedeutologicznej jest wiele koncepcji, modeli, orientacji ich kształcenia, które eksponują różne cechy, umiejętności, kompetencje nauczycieli [zob. Żechowska 1984; Rutkowiak 1986; Kwiatkowska 1988; Okoń 1988; Kwiatkowska-Kowal 1994; Lewowicki 1994]. Świadomość istnienia takich koncepcji i społecznych konsekwencji ich przyjęcia może ułatwić ukształtowanie obrazu pożądanych zmian edukacji nauczycielskiej, w tym szczególnie edukacji elementarnej [por. Lewowicki 1990, s. 5].

Zwykło się patrzeć na nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako na profesjonalistę, kierownika procesu rozwoju, specjalistę, architekta nowego porządku, itp. zapominając o tym, że jest on przede wszystkim człowiekiem. Już dawno temu B. Pascal podkreślał, że „uczy się ludzi wszystkiego innego tylko nie tego, jak być ludźmi.” Gdyby to odnieść do procesu kształcenia nauczycieli, to można by rzec, że uczy się ich m.in. jak nauczać, jak oceniać, jak badać, ale w niewielkim stopniu zwraca się uwagę, by wspomagać nauczyciela w byciu człowiekiem.

W myśleniu o nauczycielu edukacji elementarnej zaginął jego wizerunek jako człowieka, który boryka się ze zrozumieniem świata i własnego w nim miejsca, pokonuje liczne ograniczenia własnej egzystencji. Dostrzegam niedosyt narracji, we współczesnej literaturze, o nauczycielu jako człowieku, stąd też w tym polu problemowym umieszczone zostaną zawarte w książce rozważania.

Człowiek do życia w aktualnej rzeczywistości potrzebuje innych jakościowo kompetencji: emocjonalnych, poznawczych, ewaluatywnych i strategicznych, gdyż dzięki nim będzie potrafił pokonywać liczne ograniczenia własnego losu. Sytuacja taka rodzi wyzwania kierowane pod adresem uniwersyteckiego kształcenia wstępnego. Wyrazem odpowiedzialności uniwersytetu za jakość przygotowania nauczycieli edukacji elementarnej, adekwatnie do złożoności stawianych przed nimi zadań, jest stwarzanie optymalnych warunków i możliwości nabywania cech i kompetencji człowieka budującego

Istnieją co najmniej dwie racje, przesądzające o konieczności stwarzania kandydatom na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej warunków i możliwości nabywania w uniwersytecie cech i kompetencji człowieka budującego.

Powód pierwszy, przesądzający o potrzebie rozwijania studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, jako ludzi budujących ma charakter funkcjonalny i łączy się z charakterem zmian, jakie się w świecie dokonują, a w związku z tym z potrzebą jakościowo odmiennego przygotowania nauczyciela–człowieka do życia w tym świecie. „Skoro świat uległ tak zasadniczej przemianie, to profesja przygotowująca człowieka do życia w tym nowym świecie musi ulec zmianie przynajmniej na miarę zmiany świata” [Kwiatkowska 1997a].

Życie współczesnego człowieka upływa w „nieprzerwanym karnawale okrucieństwa” [Bauman 1995], a nasze czasy stały się epoką, w której panuje bezradność i wszechwładne poczucie braku wpływu na cokolwiek [Seligman 2000]. Sytuacja taka sprawia, że kandydatom na nauczycieli edukacji elementarnej należy stworzyć warunki nabywania, w procesie kształcenia wstępnego w uniwersytecie, zdolności radzenia sobie w stanach dłań niepomysłnych (w sytuacji niepowodzeń, porażek i nieprzewidywanych zdarzeń).

Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej staje wobec rodzącej się, pilnej potrzeby opanowywania przez ludzi, od najmłodszych lat „abecadła emocjonalnego”. Dziś „uporządkowane” zasoby emocjonalne są nie tylko warunkiem sukcesu życiowego [Goleman 1997], ale wręcz warunkiem przetrwania ludzi. Uniwersytet, odpowiadając na to ważne wyzwanie społeczne, powinien stworzyć kandydatom na nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych warunki nabywania umiejętności nazywania, ekspresji i kontroli emocji oraz możliwości rozwijania empatycznej postawy wobec innych ludzi.

Żeby wytrwać w dzisiejszym świecie i aby się całkiem w nim nie zatracić, nauczycielowi klas początkowych potrzeba „kompasu”, którym są wartości, dającego mu jasną świadomość, co jest dla niego jako człowieka istotne, czego oczekuje od życia, od siebie, od innych ludzi [por. Toffler 1998; Borowska 1998a, s. 69]. Studentom pedagogiki wczesnoszkolnej należy dać możliwości i zorganizować warunki zrozumienia w procesie uniwersyteckiego kształcenia, że wartości nadają życiu sens i są niezbędne człowiekowi w podejmowaniu wszelkich przedsięwzięć i relacji z innymi ludźmi.

Obecnie zmianie ulegają potrzeby edukacyjne współczesnego człowieka, bardziej niż wiedzy potrzebuje on egzystencjalnego sensu, umiejętności jego odkrywania. W procesie kształcenia wstępnego należy stwarzać studentom pedagogiki wczesnoszkolnej warunki i możliwości uczenia się samodzielności poznawczej i egzystencjalnej, pokazywania możliwych dróg poruszania się w świecie natłoku informacji (często sprzecznych), w rzeczywistości wielu „fałszywych” wartości.

Ważne jest, by proces kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej obejmował problematykę adekwatnego postrzegania siebie, otaczającego świata i antycypowania przyszłości. Umiejętność dostrzegania zarówno własnych wad, jak i zalet staje się dziś niezbędna w zawodzie nauczyciela, gdyż osoba znająca swoją wartość nie unika trudnych sytuacji, które są obecne w jej życiu, ale stara się je postrzegać w kategoriach zadania do wykonania. Nauczyciel umiejący ocenić sytuację, nieprzeceniający ograniczeń rzeczywistych, łatwiej pokona strach czy lęk, będzie z optymizmem (ale nie naiwnością) patrzył w przyszłość.

Koncepcja człowieka budującego „homo construens” stanowi wyraz przekonania, że człowiek jest jednością w wymiarze fizycznym, psychicznym i noetycznym oraz że jego stosunek wobec siebie i świata przejawia się w sferze poznawczej, emocjonalnej, wartości i działania. **Wielowymiarowe postrzeganie człowieka sprawia, że jego edukację (także w uniwersytecie) należy traktować jako proces wielokierunkowego stawania się człowiekiem** [por. Popielski 1987].

Powód drugi łączy się z charakterem działania pedagogicznego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele są osobami, które „współtworzą wewnętrzne życie swoich uczniów, uczestniczą w rozwoju ich samoświadomości oraz świadczą na ich rzecz nie tylko swą wiedzą i doświadczeniem, ale także własną osobą” [Zuchalewska 1998, s. 333]. Zasoby moralno-kognitywno-emocjonalne nauczycieli mogą stać się czynnikiem, który decyduje o życiu dziecka, o tym czy ograniczenia (tj. genom, stres i media techniczne) przyczyniają się do zniszczenia jego egzystencji, czy optymalizacji losu tzn. przekraczania własnych ułomności i możliwości.

Pełnienie funkcji nauczyciela najmłodszych dzieci szkolnych wymaga rozwijania w procesie kształcenia wrażliwości na podstawową rolę budowania, a nie niszczenia. To nauczyciel jest pierwszym obok rodziców przewodnikiem po świecie wartości, uczącym jak nieść pomoc, wybaczać, nawiązywać i podtrzymywać życiodajne więzi, itp. Istnieje niekwestionowane przekonanie, że pierwszy szczebel kształcenia (klasy I-III szkoły podstawowej) ma decydujące znaczenie dla dalszych etapów rozwoju uczniów, stąd potrzeba szczególnej troski o jakość kwalifikacji nauczycieli klas początkowych [zob. Kwiatkowska-Kowal 1994, s. 67-68].

Kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej po ukończeniu kształcenia wstępnego będą pracować z dziećmi 7- 9-letnimi. Według koncepcji E. H. Eriksona [zob. Witkowski 2000a, s. 140] w żadnym innym okresie życia jednostka nie jest bardziej gotowa i chętna do pełnego korzystania ze związków z nauczycielami i idealnymi prototypami. **Przyszłym nauczycielom należy stworzyć, w procesie kształcenia wstępnego, możliwości zrozumienia, że spoczywa na nich nowy rodzaj odpowiedzialności, której źródło wartościowań lokuje się w nich samych. Odpowiedzialność nauczyciela staje się „bardziej egzy-**

stencjalna niż poznawcza, bardziej indywidualna niż instytucjonalna” [Kwiatkowska 1997, s. 89].

Edukacja przyszłych nauczycieli klas I-III jest aktualnie szczególnie ważna, ze względu na zadania, jakie przed tą grupą nauczycieli stawia reforma systemu edukacji w Polsce. Zakłada ona, że nauczyciel ma być „ponadprzeciętny” jako człowiek – pedagog – specjalista, „tłumacz świata”. Nauczyciel ma stać się, dzięki procesowi kształcenia, osobą rzetelnie wykształconą, która chce i potrafi uczestniczyć w zmieniającym się świecie, a także umie przygotować uczniów do mądrego w nim partycypowania. Nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej należy przygotować do „budowania czegoś, kogoś, więzi, siebie” [Borowska 1998a].

Spada gwałtownie liczba przedszkoli [zob. Lewowicki 1994], likwidowane są „zerówki” w szkołach podstawowych, co powoduje, że część obowiązków nauczycieli edukacji przedszkolnej (np. wyrównywanie startu szkolnego dzieci, diagnozowanie mikrodeficytów rozwojowych dziecka, itp.) zostaje scedowana na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej powinno uwzględniać przemiany, jakie mają obecnie miejsce w polskiej edukacji, a nawet niejako je „wyprzedzać”, by należycie przygotować przyszłych kierowników procesu dydaktyczno-wychowawczego do aktywnego „bycia – w – świecie”.

Celem tej pracy jest diagnoza istniejących i wskazanie optymalnych warunków i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących. W celu zrealizowania zamiaru badawczego posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego [zob. Pilch 1998, s. 49-52]. Przyjęłam, że ta metoda pozwoli rozpoznać czynniki ważne dla procesu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W badaniach posłużyłam się technikami: skalowania (Skala Preferencji Wartości M. Rokeacha, Skala Preferencji Wartości K. Popielskiego, Skala Poczucia Sensu Życia J. C. Crumbaugh’a i L. T. Moholicka) ankietowania (kwestionariusze ankiety skierowane do studentów piątego roku i sędziów kompetentnych opracowane przez autorkę), analizy dokumentów (programy i plany studiów).

Terenem badań uczyniłam dwa uniwersytety kształcące nauczycieli edukacji elementarnej: Uniwersytet w Białymstoku (dalej skrót: UwB) i Uniwersytet Warszawski (dalej: UW). W badaniach wzięło udział 185

osób, w tym 12 osób to nauczyciele akademicki – sędziowie kompetentni. Główna grupa badawcza, kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (studenci I i V roku) z dwóch ośrodków akademickich, liczyła 173 osoby.

Badania przeprowadziłam w listopadzie i grudniu 2001 roku. W doborze próby zastosowałam kryterium celowo-losowe. Studenci pierwszego roku w obu uczelniach zostali nimi objęci w listopadzie, gdyż miały to być osoby już wstępnie zaaklimatyzowane w nowej sytuacji życiowej, jaką są studia wyższe, jednakże jeszcze „nieprześlągnięte” ideałami uczelni, którą wybrali. Badania na piątym roku odbyły się w grudniu, tuż przed zakończeniem dziewiątego semestru. Uznałam ten czas za najbardziej dogodny, gdyż w ostatnim etapie kształcenia wstępnego studenci odbywają praktyki dyplomowe, które są często bardzo dla nich praco- i czasochłonne.

Pracę rozpoczyna wstęp, gdzie uzasadniam wybór tematu i argumentuję potrzebę stwarzania kandydatom na nauczycieli edukacji elementarnej warunków i możliwości stawania się ludźmi budującymi w procesie kształcenia wstępnego. Rozdział pierwszy stanowi prezentację istoty koncepcji człowieka budującego – „homo construens” na tle innych wizji osoby ludzkiej, w celu pokazania jej aktualności i adekwatności do wymogów dzisiejszego świata.

Rozdział drugi – ukazuje teoretyczne podstawy kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących. Zawiera dwa nurty rozważań. W pierwszym podejmuję analizę zagadnień dotyczących systemu wartości, pozytywnego nastawienia „ku” życiu i kompetencji (poznawczych i emocjonalnych) kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stających się ludźmi budującymi. Drugi, to aspekt normatywny warunków i możliwości stworzonych w uniwersytecie, a niezbędnych do kształcenia przyszłych nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych jako tych, którzy kreują własną i uczniów egzystencję.

Kolejny rozdział poświęcam prezentacji, analizie i interpretacji wyników uzyskanych w toku badań własnych. Dokonuję diagnozy możliwości rozwoju kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jako ludzi budujących, w badanych uniwersytetach. Koncentruję się szczególnie na wewnętrznych warunkach osobowych (problematyce wartości, poczuciu sensu życia przyszłych nauczycieli edukacji

elementarnej) jako najistotniejszych w procesie stawania się człowiekiem budującym. Analizuję także osobowe zewnętrzne warunki kształcenia w uniwersytecie. Prezentację strukturalnych warunków kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej opieram na interpretacji głosów studentów V roku i sędziów kompetentnych oraz analizie programów kształcenia.

Rozważania zamykają refleksje końcowe zawierające konstatacje, niedomknięte konkluzje powstałe w wyniku analizy rezultatów badań i osiągnięć współczesnych nauk o rozwoju człowieka.

Książka jest adresowana do organizatorów i realizatorów procesu kształcenia wstępnego (szczególnie nauczycieli akademickich) podejmujących trud stwarzania studentom optymalnych warunków i możliwości wielowymiarowego rozwoju. Pracę kieruję szczególnie do studentów, jako podmiotów najlepiej doświadczających ograniczeń własnej egzystencji, pragnących je pokonywać i w lepszy sposób budować własne życie. Prezentowane opracowanie kieruję także do nauczycieli edukacji elementarnej zainteresowanych rozwojem własnym i uczniów.

Chciałabym wyrazić głęboką wdzięczność Panu Profesorowi Włodzimierzowi Prokopiukowi za wspieranie moich wysiłków w trakcie pisania tej pracy, za cenne rady i wiarę w moje możliwości. Wyrazy wdzięczności składam także na ręce recenzentów, Pana Profesora Stanisława Palki i Pana Profesora Wanancjusza Panka za dostrzeżenie wartościowych aspektów pracy oraz cenne uwagi krytyczne.

Człowiek budujący („homo construens”) – istota koncepcji

W rozdziale tym nakreśliłam istotę koncepcji człowieka budującego („homo construens”). Odnoszę także główne tezy wybranych wizji człowieka zrodzone na kanwie nauk humanistycznych (psychologii, filozofii, pedagogiki, socjologii) do koncepcji człowieka budującego, w celu ukazania aktualności tej ostatniej.

Koncepcja człowieka budującego („homo construens”) stworzona została przez T. Borowską, na podstawie wieloletnich badań dotyczących ograniczeń ludzkiej egzystencji, możliwości ich pokonywania oraz budowania swego losu [Borowska 1995; 1996b; 1997; 1998a]. U progu cywilizacji informacyjnej XXI wieku roi się od niepewności i zasadzek rozmaitego typu, stąd też człowiek narażony jest i będzie na ustawiczne zagrożenia [Borowska 1998b, 2001]. Ponowoczesność komplikuje egzystencję nie tylko z powodu zagrożeń, życie ludzkie upływa w epoce bezradności i okrucieństwa. Człowiek napotyka wiele sytuacji niosących niepowodzenia i porażki, rodzących stres [Borowska 1996a, 1996b]. Sprawiają one, że jego egzystencja komplikuje się, stąd też potrzeba mu nowych jakościowo kompetencji takich, które pozwolą na budowanie „czegoś, kogoś, więzi, siebie” [Borowska 1998a].

Autorka, przyjmuje – za V. E. Franklem – że stawanie się człowiekiem jest wielowymiarowe, występują dymensje: fizyczna, psychiczna i noetyczna (duchowa). Fizyczny (biologiczny) wymiar obejmuje struktury i układy fizjologiczne, związki i zależności, bodźce i reakcje. Dymensja psychiczna ujawnia się poprzez procesy psychologiczne,

wśród nich emocjonalne i osobowościowe mechanizmy funkcjonowania. Noetyczny wymiar osobowości człowieka wyraża się poprzez działania „ja” osobowego w formie aktywności własnej, wyborów świadomych, działań podmiotowych, osobistych decyzji, dążeń i odniesień. Człowiek wyraża się w bio – psycho – noetycznej jedności i powinien interpretować własną egzystencję w każdej z powyższych dymensji [Frankl 1984; Popielski 1999, s. 163].

Teresa Borowska [1998a, s. 57; 1999, s. 171-177] wskazuje na potrzebę oraz możliwość edukacyjnego rozwoju człowieka w trzech kierunkach: poznawczym, emocjonalnym i noetycznym (duchowym).

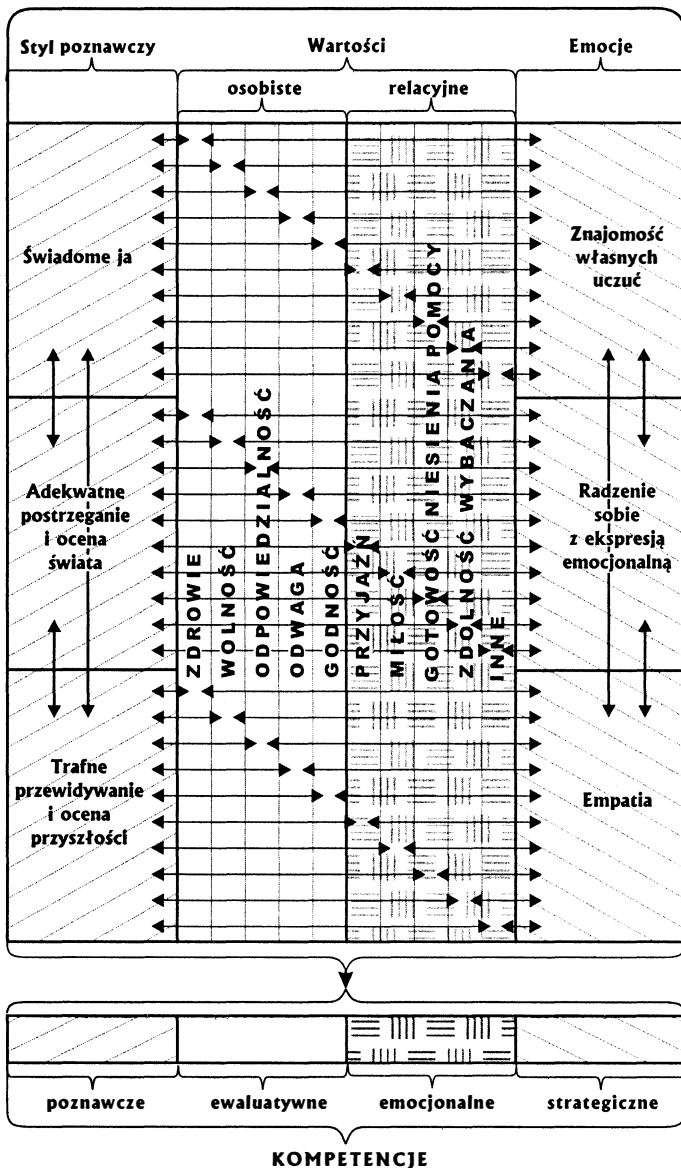
Człowiek budujący posiada zasoby moralno-kognitywno-emocjonalne, które pozwalają mu kreować swój los rzeczywisty, przesuując go w kierunku losu optymalnego, a także pozwalają mu radzić z głównymi ograniczeniami ludzkiego losu, za jakie T. Borowska [1998a] uznaje genom, stres i media techniczne oraz z takimi negatywnymi następstwami jak: nerwica, agresja, uzależnienia, kryzysy, depresje.

Trzon egzystencji „homo construens” stanowią wartości osobiste i relacyjne (zob. wykres 1). Do tych pierwszych należą m.in.: zdrowie, wolność, odpowiedzialność, odwaga i godność. Pośród drugich znajdują się m.in.: przyjaźń, miłość, gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia, życzliwość, tolerancja [Borowska 1996a; 1997; 1998a, s. 69-70].

Dzięki wartościom, które jednostka nie tylko „rozumie, przeżywa, ale także doświadcza ich, ocenia i w związku z tym interioryzuje”, człowiek staje się – buduje „coś, kogoś, więzi, siebie” oraz odnajduje i uwidacznia sens własnego życia [zob. Popielski 1994, s. 64]. Osoba „dla pełnej, zdrowej i rozwojowo realizowanej egzystencji potrzebuje uczestniczenia w świecie wartości i sensu. Obie te rzeczywistości są w stosunku do siebie komplementarne i wewnętrznie powiązane” [Popielski 1999, s. 161].

Obok wartości w kreowaniu egzystencji człowieka budującego ważną rolę odgrywa jego styl poznawczy [Borowska 1998a, s. 70; 1998c; 2000; 2001a; 2001b; 2001c]. Strona poznawcza (kognitywna) człowieka budującego sprowadza się do adekwatnego postrzegania i oceniania własnej osoby, trafnego postrzegania otaczającego świata oraz przewidywania i oceny własnej przyszłości [Borowska 1998a, s. 70]. Człowiek jawi się tu jako „istota temporalna”, wynurzająca się z przeszłości, istniejąca dla przyszłości, kreująca siebie w terażniejszości i te wszystkie wymiary

Wykres 1. Człowiek budujący – „homo construens” [Borowska 1998a, s. 6]



stanowią płaszczyznę odczytywania sensu własnego istnienia, tożsamości swojego „ja” [Popielski 1987a, s. 35].

Przekonanie o własnej wartości – pierwszy komponent stylu poznawczego człowieka budującego – to zbiór pozytywnych ocen, przekonań i sądów na temat własnej osoby, to wyłonienie świata osobistych myśli i dążeń, uświadomienie swej obecności w „świecie podmiotowych odniesień” [Borowska 1998a, s. 71].

Kolejny element stylu poznawczego, to umiejętność pozytywnego interpretowania aktualnych doświadczeń. Człowiek jest niejako „wrzucony w świat”, w konkretne warunki, w których jest „skazany” na siebie, na odkrywanie otaczającego świata i własnego w nim usytuowania. Ma psychiczną zdolność do „równoczesnego życia” (określ. K. Popielskiego) w trzech wymiarach czasowych oraz umiejętność równoczesnego przeżywania siebie i otoczenia.

Ważne jest także, by człowiek budujący potrafił aktualną treść życia tworzyć z dorobku przeszłości oraz z pozytywnej oceny i przewidywania przyszłego świata – co stanowi ostatni człon stylu poznawczego „homo construens” [Borowska 1998a, s. 71].

Człowiek kreujący własną egzystencją umie dysponować światem własnych emocji. Znajomość własnych uczuć pozwala człowiekowi budującemu lepiej odnajdywać się w życiu, szczególnie wówczas, gdy jego sytuacja jest niestandardowa, wymagająca dużej elastyczności [Borowska 1998a, s. 70; 1998c; 2000; 2001a; 2001b; 2001c]. Niezdolność rozpoznania prawdziwych uczuć w chwili, kiedy one osobę ogarniają, wydaje go na ich łaskę i niełaskę.

Niezwykle ważne są uczucia pozytywne, dzięki którym, zdaniem T. Borowskiej [1997; 1998b, s. 135-142], człowiek potrafi pokonać kryzysy, wytrwać w trudnych chwilach. Rozpoznawanie swoich emocji jest warunkiem koniecznym kierowania nimi [Borowska 1998a; 2001c]. Każda emocja daje jednostce określoną zdolność do działania, „popycha” w kierunku pewnych zachowań. Człowiek winien się nieustannie uczyć regulowania uczuciami negatywnymi, takimi jak gniew, agresja, nabywać umiejętności wykorzystywania ich do realizacji pożytecznych celów [Borowska 2001c].

Im bardziej człowiek jest otwarty na własne emocje, im pełniej je rozumie, tym lepiej odczytuje uczucia innego, a to stanowi fundamen-

talną umiejętność obcowania z ludźmi [Borowska 1999, s. 171-178]. Osoby posiadające zdolność empatii, umiejące emocjonalnie „wsłuchiwać się” w subtelne sygnały społeczne, potrafią troszczyć się o innych, o rozwój drugiego człowieka [Goleman 1997, s. 80-81; Borowska 2001c].

Niezwykle ważne jest, by człowiek nabył w procesie edukacji, podstawowe dla „homo construens” kompetencje: ewaluatywne, poznawcze, strategiczne i emocjonalne.

Kompetencje poznawcze rozumieć należy jako zdolność poznawczego porządkowania świata i zajmowanego w nim miejsca, jako selekcjonowanie napływających informacji i przekonanie o własnej wartości. Człowiek budujący postrzega siebie jako osobę posiadającą szereg pozytywnych cech przydatnych w pokonywaniu różnych trudności, umie dodatnio oceniać swoje aktualne doświadczenia i „stawiać czoła” obecnym w jego życiu wyzwaniom. Kompetencje poznawcze pozwalają mu patrzeć w przyszłość z przekonaniem o mających nadejść powodzeniach, ale też i trudnych zadaniach, z którymi trzeba będzie się zmierzyć [Borowska 1998a, s. 72].

Kompetencje ewaluatywne, wynikające z rozwoju wartości (choć nie jedynie), pozwalają człowiekowi budującemu podejmować działania zmierzające do wzmocnienia i zachowania zdrowia, zwiększenia obszaru własnej wolności, podejmowania ryzyka, związanego z wejściem w nieznane. Istnieć prawdziwie to nie znaczy żyć jedynie w „kręgu” własnych wartości, ale także „być” z innymi, nastawiać się na drugiego człowieka. Kompetencje ewaluatywne dają szansę człowiekowi budującemu na odkrywanie nowych wartości i sensów dzięki rozwikłaniu relacji z drugim człowiekiem i prawidłowemu ułożeniu stosunku względem samego siebie [Borowska 1997, s.118; 1998a, s. 72].

Kompetencje emocjonalne człowieka budującego sprowadzają się do umiejętności radzenia z własnymi negatywnymi uczuciami (lęk, gniew), a także do współprzeżywania uczuć pozytywnych z innym człowiekiem [Borowska 1998a, s. 72; 2001c]. Istotne jest, aby człowiek radził sobie z własnymi emocjami, umiał je rozpoznawać i kierować nimi, by nie zawładnęły one jego życiem. Równie ważna jest umiejętność niesienia pomocy innym ludziom. Osoba będąca w sytuacji kryzysowej oczekuje emocjonalnego wsparcia: rozumienia jej nowej sytuacji, zachęty do działań nowych, wiary w nieodkryte możliwości, akceptacji,

przyjaźni, miłości, lecz nigdy litości [Borowska 1997, s. 118-119; 1998b, s. 141].

Istotą kompetencji strategicznych jest aktywne wykorzystanie informacji, które stanowią podstawę podejmowanych przez człowieka licznych rozwiązań i wytrwałego wyznaczania i realizowania nowych zadań pozaosobistych [Borowska 1998a, s. 72]. Jednostka odkrywając wartości godne urzeczywistnienia zdobywa poczucie misji, obowiązku i nie zamyka się w kręgu własnych spraw. Jej osobiste dążenia splatają się z celami innych ludzi. W dzisiejszym zmieniającym się świecie ważne jest, by człowiek posiadał zdolność twórczego działania w każdej okoliczności, by nie kierował się jedynie repertuarem automatycznych zachowań, ale umiał znaleźć strategię adekwatną do sytuacji.

W tej części podejmę próbę analizy znaczenia wartości koncepcji człowieka budującego w odniesieniu do innych modeli postrzegania osoby ludzkiej funkcjonujących w literaturze.

Kim jest człowiek? Kim się staje? Pytania te nie są kwestią nową, podejmowaną współcześnie. Można rzec, iż człowiek od zawsze poszukiwał istoty i sensu swego bycia. Żadne społeczeństwo i żadna jednostka nie może istnieć bez sformułowanej *implicite* koncepcji tego, kim jest człowiek [zob. Koziński 1987, s. 354].

Pomimo licznych osiągnięć osoby ludzkiej w dziedzinie poznania świata fizycznego, jej wiedza o istocie człowieka jest wciąż niewielka, a w każdym razie niewystarczająca. Prognozować można, iż tak jak wiek XX był wiekiem technologii i wynalazków, tak wiek XXI będzie wiekiem poznania człowieka, zrozumienia jego życia, dążeń, możliwości rozwoju. Stąd dziś potrzeba nowej wrażliwości i wielkiego oddania w poszukiwaniu prawdy o człowieku [por. Bronowski 1974; Koziński 1980; Suchodolski 1980].

Liczne były próby przedstawicieli różnych nauk stworzenia uniwersalnej i powszechnie akceptowanej koncepcji człowieka i otaczającego go świata. Pomimo tych wielu ambitnych poszukiwań prawdy o istocie ludzkiej stworzenie, jednej holistycznej wizji wydaje się niewykonalne. J. Koziński [1987, s. 17] podkreśla, iż „wszelkie systemy teoretyczne

z dziedziny humanistyki będą zawsze ograniczone; ich przewidywania i eksplanacje zawsze zawodne”.

W sytuacji, gdy paradygmaty i wizje świata nie tylko dopełniają się, lecz wręcz wykluczają, stwierdzenie to jest szczególnie nośne. Czy wielość koncepcji człowieka należy postrzegać jako czynnik utrudniający rozumienie jego istoty? Moim zdaniem, wręcz przeciwnie – bogactwo struktur teoretycznych należy uznać za wartość nauk humanistycznych, za ich nieredukowalną cechę.

Można zadać pytanie: dlaczego, jako podstawę teoretyczną pracy przyjąłam koncepcję człowieka budującego, skoro jest tyle innych? Uważam, że koncepcja ta daje wykładnię współczesnej kondycji człowieka, uwikłanego w złożoność uczestnictwa w dzisiejszym świecie. Jeśli przyjrzeć się sytuacji dzisiejszego człowieka, to można stwierdzić, że jest on pozostawiony samemu sobie i skazany na nieustanne wewnętrzne rozdarcie, uczestnicząc (często nie z własnej woli) w licznych transformacjach. Mechanizmy globalne są tak silne, że człowiek nie może powiedzieć „mnie, to nie dotyczy”, gdyż wszystko, co się dzieje na świecie jest częścią życia każdego. Dziś przestrzenią życia jednostki jest cały świat. To z jednej strony, daje ogromne możliwości, z drugiej niesie nieznanne dotąd zagrożenia sprawiające, że człowiek przeżywa więcej trudnych chwil, stresów. Potrzeba mu innych jakościowo kompetencji, by radzić z tą złożonością i w takim świecie umieć budować swoje życie.

Kolejny argument rodzi się z przekonania, że rzeczywistość po przełomie antypozytywistycznym odkrywa zaniedbane wątki egzystencji człowieka, zdominowanej dotychczas przez rozum. To właśnie koncepcja człowieka budującego upomina się o rozwijanie świata emocji, wartości i rozwoju duchowego. Pozytywistyczne, adaptacyjne nastawienie do drugiego człowieka proponuje zastąpić empatycznym współuczestniczeniem w życiu innego, postawą przyjaźni i miłości, a także gotowości niesienia pomocy i zrozumienia. Takie humanistyczne podejście do drugiego człowieka wydaje się dziś imperatywem nie tylko edukacyjnym, ale ogólnoludzkim.

Współczesny człowiek doświadcza natłoku informacji, często sprzecznych i fałszywych. Sytuacja nadmiaru informacji działa często równie paraliżująco, jak ich brak. Z napływających fragmentów nie wyłania się całościowy obraz świata lecz coraz bardziej rozdrobniony

i rodzący poczucie zagubienia, bezsensu. Współcześnie bardziej niż kiedykolwiek wcześniej jednostce potrzebna jest zdolność interpretowania, selekcjonowania i wartościowania informacji i takie właśnie umiejętności eksponuje koncepcja człowieka budującego.

Koncepcja ta, nie postrzega życia jako wyidealizowanego stanu, w którym człowiek dąży tylko do zaspokojenia swoich popędów, czy potrzeb. Wręcz przeciwnie – widzi je we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka: fizycznym, psychicznym, noetycznym, w całej jego złożoności. Uświadomienie szkodliwości „zawężania się” tylko do jednej dymensji i poczucie wielowymiarowości bycia człowiekiem, pozwala mu odnajdywać przestrzeń własnego spełnienia, pełni egzystencji. To założenie akcentuję szczególnie w omawianej koncepcji.

Idea człowieka budującego ma zakorzenienie w naukach psychologicznych. Jako pierwszą wersję portretu osoby ludzkiej analizuję koncepcję behawiorystów. Psycholodzy ci – przesyleni scjentystyczną mentalnością – dążyli do zbudowania teorii równie ścisłej i jednoznacznej, co teorie fizyczne lub biologiczne. Człowiek postrzegany jest jako układ reaktywny, którego zachowanie jest całkowicie sterowane przez środowisko zewnętrzne. Odrzucają oni wizję człowieka autonomicznego twierdząc, że życie wewnętrzne, świadomość, postawy, cechy charakteru być może istnieją, lecz nie warunkują działań jednostki. Zachowania człowieka, to do czego dąży i czego unika, są regulowane poprzez znajdujący się w otoczeniu system nagród i kar. Behawiorysty twierdzą, że wolność i godność, jako cechy zachowania zewnętrznego można definiować w terminach wzmocnień pozytywnych i negatywnych [Kozielecki 1980, s. 20-92].

Wizja człowieka budującego wydaje się wyrastać z opozycji wobec wizji osoby ludzkiej jako zewnątrzsterowanej, pozbawionej własnej woli. „Homo construens” jest zawsze wolny i dzięki temu może kreować swoją egzystencję. Wolność i godność w koncepcji człowieka budującego są atrybutami wewnętrznymi, których odebrać osobie nie można, nawet w warunkach ekstremalnych [zob. Frankl 1990]. Człowiek kreujący własną egzystencję nie liczy jedynie na wzmocnienia pozytywne, pomimo licznych trudności występujących w jego życiu, ma świadomość autonomii własnych czynów. Angażuje się zarówno w świat zewnętrzny, jak i wewnętrzny, nie jest istotą determinowaną czynnikami zewnętrznymi

i budującą swe życie w zależności od nich [Borowska 1998a]. Dostrzega ich obecność i siłę, ale nie decydują one o ostatecznym kształcie życia człowieka – zależy ono od niego samego. Koncepcja „homo construens” ma humanistyczne zakorzenienie i postrzega człowieka jako istotę wewnątrzsterowną, ale jednocześnie traktującą świat i innych ludzi jako własnych sprzymierzeńców.

Z kolei koncepcja psychodynamiczna popędom, potrzebom lub dążeniom, czyli wewnętrznym siłom dynamicznym, przypisuje moc sterowania ludzkim zachowaniem. Są one z reguły nieświadome, często występują między nimi konflikty, których człowiek nie może samodzielnie rozwiązać. Postrzegany on jest jako niedoskonały, sterowany często sprzecznymi motywacjami, najczęściej za pomocą psychoterapii, zmieniający swoje zachowanie i osobowość, a także jako coraz lepiej przystosowujący się do otoczenia [por. Kozielecki 1980, s. 13-14].

Koncepcja ta nie jest jednolita. Najbardziej znaną odmianą portretu psychodynamicznego jest psychoanaliza [Z. Freud, K. Horney, E. Fromm]. O ile behaviorystów interesowały zewnętrzne przejawy zachowania człowieka, to przedstawiciele tej wizji zajmują wewnętrzne motywy podejmowania działań, jego cechy, osobowość. Dostrzegają oni rolę społeczeństwa i kultury w kształtowaniu człowieka, lecz koncentrują się przede wszystkim na negatywnej, zakłócającej ich roli.

Wydaje się, że dziś mamy wystarczająco dużo danych potwierdzających konstruktywny wpływ społeczeństwa i kultury na rozwój człowieka, wskazujących na niedociągnięcia koncepcji psychodynamicznej i „kliniczną mentalność” jej niektórych przedstawicieli [zob. Kozielecki 1980, s. 114-115]. W takim obrazie człowieka jest mowa o mechanizmach obronnych (wyparcie, racjonalizacja, projekcja i inne) tworzących system obrony „ja”, który chroni w pewnym stopniu przed lękiem, poczuciem winy, zaburzeniami emocjonalnymi czy beznadziejnością [por. Kozielecki 1980, s. 141]. Jednym z mechanizmów obronnych jest, zdaniem psychoanalityków, konsumpcja. Aktywne uczestniczenie w procesie konsumpcji pozwala człowiekowi zapomnieć o samotności i pustce, o braku miłości i niezależności. Analogie, można znaleźć w zachowaniu nałogowych graczy komputerowych, o których mówi T. Borowska (1998a). Gra staje się ucieczką od świata realnego, z jego prawdziwymi, dotkliwymi problemami.

Koncepcja człowieka budującego także dotyka słabości osoby ludzkiej, lecz traktuje je w odmienny sposób, jako ograniczenia, które każdy sam lub dzięki pomocy innych ludzi może pokonać, by w pełni kierować własnym życiem.

Cenna, z punktu widzenia omawianej wizji „homo construens”, wydaje się idea psychoanalityków o humanizacji instytucji społecznych, takich jak rodzina, szkoła, urzędy, czy ośrodki kultury. Humanizacja systemów edukacji oznacza wprowadzenie szeregu zmian, wśród których na czoło wysuwa się potrzeba uaktywnienia uczestników procesu kształcenia, by stali się oni współodpowiedzialni za jego kształt. Istotny jest postulat, jaskrawo obecny w koncepcji człowieka budującego, zniesienia w szkolnictwie przepaści, jaka istnieje między doświadczeniem emocjonalnym, a doświadczeniem intelektualnym ucznia, by kształtować człowieka nie tylko w wymiarze umysłowym, ale i emocjonalnym [Fromm 1990]. Apel psychoanalityków o rozwój uczuć i rozwój moralny ma dziś szczególne znaczenie. To właśnie koncepcja człowieka budującego jest odpowiedzią na owo zapotrzebowanie społeczne – jednoczesnego rozwoju uczuć i intelektu [patrz Borowska 1998a].

Trzecią odmianą portretu człowieka obecnego w psychologii jest koncepcja poznawcza, zgodnie z którą jest on samodzielnym i twórczym układem przetwarzającym informacje. Jego zachowanie w równym stopniu zależy od informacji płynących na bieżąco ze świata zewnętrznego, jak i od struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci trwałej wiedzy zdobytej w toku uczenia się i myślenia [zob. Kozielecki 1980, s. 14]. Człowiek jawi się w tej koncepcji jako badacz, który obserwuje świat zewnętrzny i siebie samego, przewiduje, stawia hipotezy. Dzięki takiej postawie wobec rzeczywistości lepiej ją rozumie, a przez to sprawniej przewiduje przyszłe zdarzenia.

Z punktu widzenia budowania własnej egzystencji, ważne wydają się stwierdzenia G. A. Kelly'ego zawarte w teorii konstruktów osobistych, iż człowiek, który nie rozumie danego zdarzenia, reaguje na nie lękiem. Widać stąd, że rozumienie świata jest silnie sprzężone ze światem emocjonalnym człowieka, co oznacza, że usunięcie błędów poznawczych pozwala zniwelować lęk. Podobną tezę formułuje R. Lazarus [1982, 1984] twierdząc, że to, jak człowiek oceni daną sytuację, wyznacza jego emocje. Są one pochodne i wtórne wobec procesów spostrzegania i myślenia,

są procesami postkognitywnymi, które powstają w toku poznawania świata. Emocje będące rezultatem poznania wtórnie warunkują jego przebieg, pełnią także aktywną rolę w regulacji zachowania [por. Koziński 1987, s. 296-297].

Koncepcja człowieka budującego [zob. Borowska 1998a; 2001a; 2001b; 2001c] wykorzystuje te osiągnięcia współczesnej psychologii poznawczej i eksponuje znaczenie niezaburzonego poznania i oceny rzeczywistości w prawidłowym radzeniu sobie z emocjami i w działaniach podejmowanych przez człowieka. Stawanie się człowiekiem budującym zakłada konieczność nabywania nowego stylu myślenia, w którym istotną rolę odgrywają umiejętności „poznawczego porządkowania świata i zajmowanego w nim miejsca, selekcjonowania napływających informacji oraz analizowania prawdziwości i zasadności automatycznych myśli” [Borowska 1998a, s. 57].

Idea człowieka budującego zawiera przekonanie, iż równie ważna, co wiedza o świecie zewnętrznym, jest wiedza człowieka o sobie samym, o swoim „ja”. Samowiedza, czy inaczej mówiąc świadomość własnych kompetencji, motywacji, dążeń pozwala podejmować racjonalne decyzje i skuteczne poczynania. Poznanie siebie odgrywa ważną rolę nie tylko z punktu widzenia postępowania „tu i teraz”, ale także, a może przede wszystkim, ze względu na zdolność zmiany własnej osobowości. Wiedza o tym, „jaki chciałbym być” nie może być zdobywana bez świadomości, „jaki jestem”. Ta ostatnia pozwala sformułować cele i kierunki samorozwoju [por. Koziński 1980, s. 251].

Człowiek podobnie jak zmienia siebie, tak też modyfikuje świat zewnętrzny. W koncepcji poznawczej podkreśla się szczególnie znaczenie w życiu jednostki procesu przewidywania i antycypowania tego, co zdarzy się w przyszłości. Działanie człowieka jest zdeterminowane przez system oczekiwań, inaczej mówiąc – przez spodziewane konsekwencje własnych poczynania, a także potencjalną wartość wyników, które prawdopodobnie nastąpią po realizacji działania [Koziński 1980, s. 213-214].

Założenie to również uobecnia się w koncepcji człowieka budującego. Trafne przewidywania i ocena przyszłości to jeden z komponentów stylu poznawczego osoby kreującej własną egzystencję. Zarówno koncepcja poznawcza, jak i wizja człowieka budującego zawierają prze-

konanie, że system oczekiwań i ocen przyszłych sytuacji nie może być zdeformowany, ma być możliwie trafny, pozbawiony zarówno „tendencji optymistycznych” (wiara, że to, co wartościowe i pożądane jest jednocześnie bardziej prawdopodobne), jak i „tendencji pesymistycznych” (przecenianie prawdopodobieństwa zdarzeń niepożądanych); [zob. Koziński 1980, s. 217-218; Borowska 1998a, s. 71, 76].

Obok powyższych centralnym twierdzeniem poznawczej koncepcji jest zdolność człowieka do wartościowania osób, rzeczy, przeżyć i zjawisk społecznych. W koncepcji tej wartości są regulatorami ludzkich poczynań, decydują o tym, co dla osoby jest dobre, a co złe, do czego dąży i czego unika. Jednostka jest podmiotem ukierunkowanym na określone wartości. Podobnie w koncepcji „homo construens” wartości stanowią kierunkowskaz w życiu człowieka. To one zapewniają mu kreowanie własnej egzystencji, dzięki nim, może mieć miejsce ciągły rozwój – nawet w warunkach, istniejącego dziś chaosu aksjologicznego [Borowska 1998a, s. 69]. W modelu człowieka budującego przejawiają się wyraźne echa koncepcji poznawczych. Do kreowania własnej egzystencji potrzebuje on adekwatnego postrzegania siebie, teraźniejszego świata i antycypowania przyszłych zdarzeń.

Omawiając podejście poznawcze nie można pominąć autorskiej koncepcji J. Kozińskiego [1987]. Jego „homo transgressivus”, to osoba ekspansywna i twórcza, wolna i odpowiedzialna, kierująca się złożoną motywacją homeostaticzną i heterostaticzną, której działanie jest w znacznej mierze uwarunkowane przez względnie stałe składniki osobowości – umysł oraz wolę [zob. Koziński 1987, s. 6]. Tak jak człowiek budujący pokonuje liczne ograniczenia swojego losu, by kreować swoje życie, by nadać mu najbardziej wartościowy kształt, tak człowiek transgresyjny intencjonalnie wychodzi poza to, co posiada i czym jest. Dzięki takim czynnościom inwencyjnym i ekspansywnym staje się on tym, czym może być, a czym jeszcze nie jest. Innymi słowy – kształtuje nowe struktury lub niszczy struktury już ustabilizowane, tworzy wartości zarówno pozytywne, jak i negatywne [Koziński 1987, s. 10]. W obu tych koncepcjach człowiek jawi się jako twórca siebie i świata.

„Ludzie o orientacji transgresyjnej koncentrują swoją uwagę na czasie przyszłym; takie nastawienie jest niezbędne, ponieważ wyniki działań typu „poza” są z reguły odległe w czasie. Wykazują oni większą

tolerancję wobec ryzyka. Stosują bardziej złożone, heurystyczne strategie wyboru”. W ich działaniu istotniejszą rolę odgrywają emocje pozytywne niż negatywne, nadzieja dominuje nad lękiem, a ich osobowość cechuje znaczna autonomia [Kozielecki 1987, s. 140].

Emocje w koncepcji transgresyjnej są istotnym regulatorem działań typu „poza”, zarówno twórczych, jak i ekspansywnych. Pełnią funkcję nie tylko motywacyjną, ale i prakseologiczną: są bowiem heurystycznymi programami czynności. J. Kozielecki [1987, s. 296] podkreśla, iż bez emocji repertuar ludzkich zachowań byłby ograniczony, stereotypowy i „robotopodobny”.

Wydaje się, że jego koncepcja ma wiele wspólnego z modelem człowieka budującego. Obie teorie akcentują rolę samodzielnego funkcjonowania człowieka we współczesnym nieprzejrzystym świecie. Jest on postrzegany jako istota wielowymiarowa, w życiu której znaczącą rolę odgrywa zarówno sfera poznawcza, emocjonalna, jak i motywacyjna, decyzyjna. Podkreśla się w każdej z tych wizji takie wartości, jak wolność, odpowiedzialność, odwaga, autonomia. „Człowiek budujący” dzięki zasobom moralno-kognitywno-emocjonalnym potrafi, tak jak człowiek transgresyjny, wykraczać poza spotykający go los i zmierzać ku warunkom optymalnym dla rozwoju.

Człowiek jawi się tu jako istota związana ze światem zewnętrznym, zwrócona ku przyszłości, ku optymalizacji losu możliwego w koncepcji „homo construens” i ku przekraczaniu własnych granic w koncepcji „homo transgressivus”. Autorzy tych podejść widzą odmienne motywy ludzkiego działania. J. Kozielecki wskazuje, że działania transgresyjne poprzedzone mogą być motywacją dwojakiego typu: poznawczego lub hubrystycznego. W koncepcji T. Borowskiej motywacja ma raczej charakter homeostatyczny, bo chodzi o budujące odnalezienie się w dzisiejszym, niełatwym świecie, o odnalezienie sensu swego życia. W tym miejscu ponownie wyłania się wartość koncepcji człowieka budującego, która nie lekceważy trudności w życiu jednostki, ale postrzega w nich przyczynę rozwoju, element pobudzający do stawiania się innym, lepiej kierującym swoim życiem.

Człowieka jako unikalną całość, której nie da się sprowadzić do zbioru poszczególnych części, takich jak reakcje, myśli, emocje czy potrzeb eksponuje psychologia humanistyczna. Jest on istotą wewnątrz-

sterowną dążącą do samorealizacji, której przejawem może być miłość, twórczość, zachowania altruistyczne, rozwój swojego ja. Psychologowie humanistyczni [A. Maslow, C. Rogers] przyjmują, że człowiek z natury jest dobry, a jego dążenia są konstruktywne i pozytywne. Głównym wyznacznikiem ludzkich działań i przeżyć jest aktualne doświadczanie tego, co dzieje się „tu i teraz”. Przebieg procesu samorealizacji uzależniony jest od tego, co dzieje się aktualnie, od tego, jak człowiek postrzega siebie, innych ludzi, świat [por. Panek 1994].

Koncepcja człowieka budującego jest zakorzeniona w humanistycznym wizerunku osoby ludzkiej, jako nadającej swemu życiu pożądany kształt. Postrzega ją całościowo i eksponuje m.in. znaczenie emocji pozytywnych, takich jak radość i nadzieja w rozwoju człowieka. Uczucia pozytywne są istotnym warunkiem pokonywania przez człowieka budującego kryzysów, poza tym pozwalają mu komunikować się z sobą i z drugim człowiekiem.

Kolejną tezę psychologów humanistycznych, korespondującą z koncepcją „homo construens”, jest poszukiwanie warunków harmonijnego rozwoju. Jakże daleki wydaje się ten sąd od twierdzenia psychoanalityków skoncentrowanych na badaniu mechanizmów obronnych, nieprzyjemnych przeżyć, negatywnych emocji – klinicznego obrazu człowieka. Psychologowie humanistyczni pokazują, co akcentuje także model człowieka budującego, silne strony osoby ludzkiej. Wierzą, że on sam chce i potrafi dążyć do autonomii, do integracji osobowości, że koncentruje uwagę nie tylko na sobie, ale i na innych ludziach [por. Borowska 1998a, s. 70].

Inną, leżącą u podstaw modelu „homo construens” teorią, z obszaru psychologii egzystencjalnej – jest trójwymiarowa koncepcja człowieka V. E. Frankla [1984]. Człowiek jest w niej postrzegany jako istota psycho-somatyczno-noetyczna, a wszystkie wymiary odgrywają znaczącą rolę w jego funkcjonowaniu. „Człowiek biologicznie jest, psychicznie funkcjonuje i noetycznie, podmiotowo – osobowo spełnia się” [Popielski 1999, s. 161].

Victor E. Frankl za specyficzną ludzką cechę uważa dążenie do sensu i realizowania wartości. Dążenie do znalezienia sensu życia stanowi fundamentalną ludzką potrzebę. Człowiek zanurzony jest w świecie wartości i pustkę egzystencjalną zapełnić może poprzez ich

realizację [zob. Frankl 1967; 1973a; 1973b; 1984]. „Wypełniamy nasz ludzki byt sensem zawsze dzięki temu, że urzeczywistniamy wartości”. Autor wyróżnia trzy sposoby ich urzeczywistnienia: działanie, kształtowanie, przeżywanie świata; wchłanianie, przyswajanie piękna i prawdy bytu; cierpienie, znoszenie losu [Frankl 1984, s. 69].

W koncepcji człowieka budującego podobnie jak w teorii V. E. Frankla obecna jest teza, że „byt ludzki jest ostatecznie cierpieniem, istotnym przeznaczeniem człowieka jest cierpieć – być „homo patiens” [Frankl 1984, s. 77-79]. Nie jest to jednakże pograżenie się w beznadziejności cierpienia, ale mimo wszystko „tak” dla życia, egzystencja „ku życiu”. Tym, co pociąga człowieka „ku” komuś, czemuś są dynamizmy noetyczne, wyrażające się poprzez działanie „ja” osobowego w formie aktywności własnej, wyborów świadomych, działań podmiotowych, osobistych decyzji, dążeń i odniesień. Bycie człowieka jest zawsze byciem dla kogoś, lub czegoś, jest „byciem ku” [Frankl 1967; 1973a; 1973b].

Obok psychologii także filozofia, jak pisał M. Heidegger, niezbędna jest człowiekowi, by mógł on świadomie kształtować swe stanowisko wobec Bytu, by mógł przewyżczać swą alienację. Coraz częściej stawiane pytania: Kim jest człowiek? Kim się staje? mają osobliwy filozoficzny charakter [por. Tchorzewski 1995, s. 156]. Stąd moja decyzja, by w rozważaniach koncepcji człowieka sięgnąć do wybranych orientacji filozoficznych.

Na początku warto przyjrzeć się poglądom egzystencjalistów na istotę człowieka, gdyż one najbardziej korespondują z omawianą tu wizją osoby ludzkiej. Nie są one jednolite. S. Kierkegaard wskazuje na udział czynnika religijnego w egzystencji człowieka, zaś koncepcje M. Heideggera, P. Sartre'a, czy A. Camusa są ateistyczne. To, co je łączy, to dramatyczność koncepcji ludzkiego losu.

Søren Kierkegaard [1976, s. 303-304] wyróżnia w postępowaniu człowieka pryzmat etyczny oraz estetyczny. Kto prowadzi estetyczny tryb życia ten szuka – jeśli mu warunki na to pozwalają – możliwości całkowitego poddania się nastrojowi, rozpląnięcia się w nim, a przez to doznania rozkoszy. Egzystencja estetyczna równa się „istnieniu w chwili”, „maszerowaniu w siną dal”, bezcelowo.

W koncepcji człowieka budującego znajdujemy jednak ślady nie estetycznego, a etycznego trybu życia. Ten, kto żyje etycznie posiada

samoświadomość, dostrzega i poznaje samego siebie, przenika swą świadomością cały swój konkretny byt, nie dopuszcza do tego, by nieokreślone myśli i nastroje buszowały w nim, sięjąc spustoszenie i by kuszące możliwości rozpraszały go [Kierkegaard 1976, s. 353-354]. Człowiek budujący podobnie jak etyczny dysponuje sobą, jako jednostką posiadającą określone namiętności, skłonności, osadzoną w rzeczywistości i nie pozbawioną wpływów świata zewnętrznego. Siebie traktuje jako „zadanie do zrealizowania”, polegające na „uporządkowaniu, tworzeniu, hamowaniu, rozniecaniu”, inaczej mówiąc – na budowaniu „harmonijnej równowagi duszy, będącej owocem cnoty osobistej” [Kierkegaard 1976, s. 57].

„Człowiek to pasterz życia” powie inny egzystencjalista – M. Heidegger [1977]. Został on rzucony w świat i jego istnienie zostało mu narzucone. Jednakże nie tkwi w świecie biernie, a przetwarza go swym działaniem. Jednostka nie jest tylko tym, czym jest, ale jest całokształtem swoich możliwości. „Stać – poza sobą, wykraczać ku prawdzie bycia” to istota egzystencji człowieka [Heidegger 1977, s. 321-322]. Człowiek stale dokonuje wyborów, pełną wolność osiąga wtedy, gdy wie o własnej nicości, ta świadomość daje mu poczucie wolności.

Inny filozof J. P. Sartre [1957, s. 48-51] uczy nas, iż „człowiek dokonuje wyboru siebie samego”, nie jest skończony, ale zawsze tworzy się na nowo, wciąż się staje, odkrywa swą istotę. Człowiek nie ma innego prawodawcy od siebie, w samotności decyduje o tym, jaki jest. „Człowiek jest tylko tym, czym siebie uczyni” i ponosi pełną odpowiedzialność za to, czym jest. Wybór bytu jest także opowiedzeniem się za pewnymi wartościami, za wzorem człowieka, jakim według nas być powinien. Stąd też osoba dokonując wyboru odpowiedzialna jest nie tylko za własną indywidualność, ale również za wszystkich innych ludzi [Sartre 1969, s. 118-126]. Niepokój, osamotnienie, beznadziejność nie obce są człowiekowi, zdaniem Sartre’a, gdyż nie ma on oparcia ani w sobie, ani poza sobą. Człowiek jest wolny, nie jest zdeterminowany naturą, ani innymi siłami wyższymi, stąd też nie ma usprawiedliwienia własnych czynów. „Skazany jest na wolność” i na ponoszenie odpowiedzialności za wybór tego, kim jest [Sartre 1969, s. 118-126].

Z prezentowanych rozważań wynika, że fundamenty koncepcji „homo construens” znaleźć można w wizerunku człowieka, kreślonego

przez egzystencjalistów, który ma poczucie sprawstwa i świadomość konieczności kreowania własnego losu. Jednakże człowiek budujący nie odżegnuje się od swej natury od tego, co odziedziczone. Można powiedzieć, iż „homo construens”, podobnie jak człowiek w filozofii egzystencjalnej, świadom jest, że w życiu czujemy się samotni, że ogarnia nas lęk i beznadziejność. Koncepcje te różni jednak to, że człowiek budujący nie zmierza się z nimi licząc wyłącznie na siebie, ma oparcie także w drugim człowieku, sam służy pomocą (szczególnie poprzez wzbudzanie pozytywnych emocji, empatię) komuś w potrzebie, wykracza poza tragiczność losu zakreślonego przez filozofię egzystencjalną. A zatem T. Borowska wzbogaca widzenie człowieka o jego bycie z innymi, o budujące relacje.

Aspekt ten podkreślony jest w kolejnej koncepcji – w personalizmie E. Mounier'a [1964], który buduje szereg aktów osoby, pozwalających jej wykroczyć „poza” własną naturę. Wyjść poza siebie i rozumieć, to dwa pierwsze akty. Człowiek powinien odwrócić uwagę od siebie, oddać się dyspozycji drugiego, starać się patrzeć na siebie z punktu widzenia drugiego człowieka, gdyż to daje rozumienie. „Być całym dla wszystkich, nie przestając zarazem być sobą”. Wziąć na siebie trud, radość, zadania drugiego człowieka – to trzeci akt osoby. Dawać siebie, ofiara bez miary i oczekiwaniami na rewanż, to jest ekonomika osoby. Według E. Mounier'a wspaniałomyślność przebija otaczającą nas nieprzychylność, nieżyczliwość, unicestwienia samotność, a z tego wynika wyzwalająca wartość przebaczenia, zaufania. Ostatnim aktem jest wierność. Oddanie się osobie, miłość, przyjaźń są doskonałe, kiedy są trwałe i nie chodzi tu o pewną logiczną powtarzalność, lecz o twórczą wierność.

W obu tych podejściach człowiek jest w relacji z drugim, uczy się otwartości na niego, na jego wizję świata. Zdaje sobie sprawę, że tylko dzięki spotkaniu może rozwijać w sobie zdolność kochania, przyjaźnienia się, a także umiejętności niesienia pomocy i wybaczenia.

Poszukiwania dotyczące istoty bycia człowiekiem nie obce są także pedagogom, których działalność, tak teoretyczna, jak i praktyczna, należy rozpoczynać się od odpowiedzi na pytanie: Kim jest człowiek? B. Suchodolski szukając odpowiedzi na to pytanie, analizował liczne „wcielenia” człowieka, tj.: „homo laborans”, „homo faber”, „homo aestheticus”, „homo creator”. Wydają się one bardziej określać płaszczy-

zny działalności, funkcjonowania człowieka, niż jego istotę. Nie wszystkie mają punkty styczności z koncepcją „homo construens”.

„Homo laborans” – to człowiek, który dzięki pracy rozwija się i ubogaca. Z punktu widzenia tej antropologicznej koncepcji, człowiek jest stworzeniem pracującym nie dlatego, że konieczności życiowe zmuszają go do takiego wysiłku, ale niejako z naturalnej potrzeby [Suchodolski 1980, s. 122]. Sens ludzkiej pracy dokonuje się wielorako, daje ona człowiekowi środki do życia, szansę samorealizacji i samopotwierdzenia, jest formą uczestnictwa społecznego i służby drugiemu człowiekowi. Jak powiedział Voltaire „praca oddala od nas trzy wielkie niedole: nudę, występki i ubóstwo”. Tym istotniejsze wydają się te słowa, im głębiej rozumiemy myśli V. E. Frankla, który podkreślał, że nuda, występki i ubóstwo (w tym duchowe), są chorobami społeczeństw przemysłowych biorących się z poczucia bezsensowności życia [Frankl 1967; 1973a; 1973b; 1977; 1984].

Z koncepcją „homo laborans” związana jest koncepcja „homo faber”, czyli człowiek, który w pracy posługuje się narzędziami i techniką. Człowiek nie tylko tworzy i posługuje się narzędziami, one przekształcają ich twórcę. Można powiedzieć, iż w dziedzinie techniki nowe maszyny tworzą odmienny typ ludzi. To samoloty stworzyły lotników, a komputery informatyków [Suchodolski 1980, s. 125]. Technika sprawia, że jednostka musi ciągle doskonalić swoje umiejętności, by nadążyć za zmieniającym się światem i być jego aktywnym uczestnikiem. W tych zadaniach znajdujemy kolejne potwierdzenie wartości koncepcji człowieka budującego, która akcentuje potrzebę przygotowania jednostki do aktywnego działania, do wyznaczania sobie zadań dalekich i ponadosobistych, do twórczego przekształcania rzeczywistości.

Drugą „parą” koncepcji są „homo aestheticus” i „homo creator”. Obie te wizje pojmują człowieka jako stworzenie estetyczne, w którego naturze zakorzeniona jest potrzeba ekspresji, potrzeba wyrażania piękna. Wyobraźnia i wolność to główne kategorie pojęcia „homo aestheticus”. F. Schiller [1972, s. 129], jako ich twórca uważał „piękno za naszego drugiego stwórcę” dodając, że doznania estetyczne pozwalają doświadczyć własnego człowieczeństwa „z taką czystością i integralnością, jak gdyby nie doznało jeszcze żadnego uszczerbku pod wpływem działania sił zewnętrznych”.

Człowiek, w tej koncepcji, nie pozostaje bierny wobec rzeczywistości, jest jej twórcą, architektem nowego porządku. Przeciwwstawiając się zastanemu porządkowi zmienia warunki własnego życia i siebie. Jest stworzeniem kreującym nowe wartości, nowe przeżycia, dzieła, nowych ludzi – „homo creator”. To właśnie „twórczość jest ustanowieniem najmocniejszych więzi człowieka ze światem” [Kuczyński 1976, s. 330].

Idea humanizacji świata jest płaszczyzną łączącą koncepcje człowieka budującego i „homo creator”, obie one eksponują także zaangażowanie człowieka w rekonstrukcję świata i nadawanie mu „uczłowieczonego” kształtu. Istotne jest, że człowiek nie występuje tu w opozycji do świata jako ktoś, kto chce nim zawładnąć, ani nie zadowala się tylko adaptacją do zastanych warunków, on je kreuje, buduje przestrzeń własnego życia. W koncepcji T. Borowskiej człowiek jest także twórcą – w wymiarze własnej egzystencji.

„Homo fidens” to model człowieka, wyodrębniony przez Z. Łomnego [1991]. Jawi się on jako istota ufna wobec innych i wzbudzająca zaufanie. Dzieje współczesnej kultury, historia narodów, jak i potoczna obserwacja dnia codziennego wskazują, że „ewolucja ludzkości rozwija się w kierunku coraz większej eliminacji zaufania i równocześnie rozwoju wszelkiego rodzaju uczuć negatywnych: niewiary, podejrzliwości, zawiści, obłudy, wrogości, agresji i wreszcie pełnej, programowej pogardy w stosunku do innych ludzi” [Łomny 1991, s. 69].

Imperatywem obecnych i nadchodzących czasów, wydaje się być potrzeba poszukiwania nowego sposobu widzenia człowieka. „Jej zasadniczą dewizą byłoby propagowanie idei budowy ładu w świecie (podkr. A. K. - B.) poprzez eliminację przemocy i tworzenie pozytywnego i sprawiedliwego pokoju, jako naturalnego prawa gwarantującego rozwój (...) zróżnicowanej społeczności świata” [Łomny 1991, s. 71]. Zaufanie ludzkie jest nieodłącznie związane z wolnością. „Każda wolność jest wielkim manifestem zaufania” [Łomny, 1991, s. 79]. Im więcej ludziom ufamy, tym bardziej czynimy ich wolnymi. Wolność nie jest tu postrzegana jedynie jako prawo człowieka, ale także jako zobowiązanie, które człowiek podejmuje na rzecz innych ludzi. Wiąże się to z tym, iż w parze z wolnością idzie odpowiedzialność człowieka za czyny podjęte, a zwłaszcza za te zaniechane.

Koncepcje „homo fidens” i „homo construens” wyraźnie wzajemnie dopełniają się i zmierają ku jednemu - ku światu, w którym harmonizować ze sobą będzie to, co jest wspólne, globalne z tym, co jest specyficzne, regionalne; ku rzeczywistości, w której dialog stanie się sposobem życia; ku światu, w którym człowiek będzie miał poczucie, że może zaufać... sobie, innym, bo łączy nas wspólny cel budowania, a nie niszczenia. Można powiedzieć, że bez zaufania niczego się nie zbuduje, że bez „fidens” nie ma „construens”.

Dyskusja o istocie bytu człowieka toczy się także w pismach socjologicznych A. Sicińskiego [1982] formułującego koncepcję „homo eligens”, człowieka wybierającego. Jeszcze inną opcję prezentuje Z. Bauman [1993], prezentując cztery ponowoczesne wzory osobowe: wizję człowieka spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza. Nie jest moim celem szczegółowo opisywać te wzory, jednakże ważna wydaje się konkluzja autora, że „człowiek ponowoczesny – bez względu na przyjęty/ realizowany wzór osobowy – skazany jest na niepewność, dojmujące poczucie zagubienia, wieczne z siebie niezadowolone”. Dalej dodaje on, że „człowiek ponowoczesny jest rozdarty; miota się wśród nie pasujących do siebie strzępów doznań, doświadczeń i przygód, z których na próżno stara się zlepić sensowny obraz życia z «celem» i «kierunkiem», choćby tylko poprzez „kolekcjonowanie wrażeń” [Bauman 1993, s. 30].

Koncepcja człowieka budującego nie odżegnuje się od takiej, postmodernistycznej wizji. Skoro nie można „przywrócić życia” jednoznaczności, ciągłości i dać ludziom poczucia pewności, należy ich przygotować i edukacyjnie wyposażyć w kompetencje niezbędne do budowania egzystencji w tym właśnie świecie, a szczególnie w umiejętność nadawania znaczeń, tworzenia sensu. Te rozważania można zamknąć stwierdzeniem, które pojawiało się na początku podrozdziału, że koncepcja „homo construens” jest reakcją na ponowoczesną kondycję człowieka.

Podstawy teoretyczne kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących

1. Wartości egzystencjalnie znaczące w procesie stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi

Wartości w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej uobecniają się przede wszystkim poprzez „spotkanie” dwóch głównych podmiotów – nauczyciela akademickiego i studenta. To, jakie wartości deklaruje, uznaje i uosabia nauczyciel akademicki w znacznym stopniu decyduje o organizacji procesu kształcenia i jego rezultatach. „Spotkanie” postrzegam tu jako przenikanie się dwóch światów wartości – nauczyciela akademickiego i studenta.

Proces kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej to zawsze wybór określonych sposobów postępowania, wyznaczenie celów ważnych z punktu widzenia egzystencji pojedynczego człowieka (studenta) i całego społeczeństwa. Planowanie i realizowanie koncepcji kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest opowiedzeniem się „za” konkretnymi wartościami. Stąd niemożliwe jest poruszanie problematyki stawania się człowiekiem budującym bez analizy zagadnienia wartości.

Nauczyciel każdego dnia dokonuje licznych wyborów, podejmuje wiele decyzji. One są wizytówką uznawanych przez niego wartości i ich porządku. Potrzeba ciągłego „angażowania się w świat wartości” [Popielski 1994, s. 122] nie jest cechą charakteryzującą tylko dzisiejsze

czasy, a określa sytuację człowieka od początku jego istnienia. Współczesność czyni wartości i ich rolę w życiu człowieka jeszcze donioślejszą, co wynika ze statusu ontycznego współczesnego świata, z wzrastającej jego złożoności [zob. Cackowski 1995; Kwiatkowska 1997].

Życie w obecnej rzeczywistości zakłada odejście od ujednocionej wizji wartości i zasad jako dobrych samych w sobie, wobec których człowiek może zająć postawę li tylko „przekonanego wyznawcy” zaangażowanego w ich propagowanie, tudzież obronę [zob. Witkowski 1997, s. 141]. Dziś bardziej niż zaszczepiania wiary w uniwersalność i prawomocność wartości potrzeba kształtowania w nauczycielu edukacji wczesnoszkolnej, jako człowieku, wrażliwości moralnej na złożoność i ambiwalencje życia według wartości.

Obecnie funkcjonujemy w ontologicznie innej sytuacji do opisu, której trzeba użyć takich pojęć, jak: „losowość, nieodwracalność, przeznaczenie” [Kwiatkowska 1997, s. 80], chaos norm i zasad [Rutkowiak 1997; Kwieciński 1998, s. 15]. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek i przedstawiciel „zawodu wielorako złożonego i niedookreślonego” [Kwiatkowska 1997, s. 81] zmagają się z niejednoznacznością, ambiwalencją.

Im bardziej wzrasta problematyczność zjawisk, procesów, tym bardziej nasila się także niepewność, nieczytelność pracy nauczyciela. Procesy, w jakich uczestniczy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej cechują się znaczną dozą złożoności, dotyczą wszak relacji międzyludzkich, prowadzenia „małego” człowieka w zawiłym świecie. Takie przewodniczenie drugiemu człowiekowi w jego rozwoju obliuguje nauczyciela do wkroczenia „na niepewną drogę negocjacji ze sobą oraz ze światem, wartości i wzorów zachowań” [Obuchowski 1993, s. 176]. Nie może on już liczyć na odgórne dyrektywy ukierunkowujące jego działanie, na kanon słusznych interpretacji świata i jego roli w nim, jakie oferowała naukowa pedagogika, oparta na wzorach nowożytnego przyrodznawstwa.

Działań współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, podobnie jak charakteru dzisiejszego świata i funkcjonujących w nim wartości, „nie da się po prostu zredukować do jednoznaczności” [Witkowski 1997, s. 143]. Dziś strategia platońsko – kantowskiego myślenia o wartościach, zgodnie z którą budowanie wrażliwości moralnej zdomi-

nowane było promowaniem, wpajaniem i egzekwowaniem uniwersalnych zasad – zastępowane jest inną mądrością. Polega ona na „unaocznieniu jednostkowej dramaturgii życia, indywidualnych doświadczeń bólu i cierpienia bez zgłaszania roszczenia sobie wszechwiedzy o uniwersalnych zasadach i prawdach obiektywizującego się świata aksjologicznego” [Witkowski 1997, s. 144].

W opisie współczesnego świata nie może zabraknąć jeszcze jednego akcentu związanego z jego statusem ontologicznym, wpływającym w ogromnym stopniu na system wartości człowieka. Dostrzegamy coraz liczniejsze przejawy słabnięcia mocy oddziaływania wizji świata, jako harmonijnej, uporządkowanej i przejrzystej zorganizowanej całości – „Wielkiej Opowieści”, „Wielkiej Narracji”. Brak jednego prawdziwego, powszechnie obowiązującego obrazu rzeczywistości sprawia, że do głosu dochodzi perspektywa świata zdecentrowanego, cząstkowego. Pojawia się świadomość nieuchronnej parcjalności myślenia, nieciągłości [zob. Szkudlarek, Śliwerski 1992, s. 64]. Wcześniejszy brak alternatyw, narzucenie jednej obowiązującej wszystkich wizji zostało zastąpione wieloma możliwościami, włączając w to liczne sensory i postawy moralne. Wielość kultur, różnica, odmienność nie daje się zredukować, czy hierarchizować [por. Szkudlarek, Śliwerski 1992, s. 65; Szkudlarek 1993; Witkowski 1997, s. 145], a zatem światu/ człowiekowi potrzeba „innego zestawu wartości” [Janion 1996, s. 23].

Osoby odpowiedzialne za kształcenie kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej muszą zadać sobie pytania: „czy obecnie możliwa jest uniwersalistycznie zorientowana filozofia nauczyciela?”, „czy możemy obronić intencję zachowania określonego porządku aksjologicznego jako perspektywę współczesnej pedeutologii oraz praktyki nauczycielskiej?” [Kotusiewicz 2000, s. 55]. Czy opracowując koncepcje kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wystarczająco czytelnie eksponuje się to, że ma on przygotowywać drugiego człowieka – dziecko do życia w świecie pozbawionym wyraźnych drogowskazów moralnych, w świecie pluralistycznych systemów wartości [Kwiatkowska 1998, s. 8].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, jako współczesny człowiek, usytuowany jest „pomiędzy” psychologiczną potrzebą ładu, stabilności wartości, a nieredukowalną złożonością procesów, w których uczestniczy,

a często także im przewodniczy. W zderzeniu tych przeciwstawnych sił może on, jako człowiek zaangażowany w budowanie własnej i innych egzystencji, dostrzec „nową jakość i nową formę kreacji człowieka” [Kotusiewicz 2000, s. 61]. Do jej ujżenia potrzeba mu innych jakościowo kompetencji, szczególnie ewaluatywnych i poznawczych.

Swoistą konsekwencją upadku wcześniejszej dominacji jednej ideologii, z jej uniwersalnym i podporządkowanym Centrum systemem wartości, było zjawisko uwiedzenia [Witkowski 1997, s. 146]. Współczesny człowiek mamiony jest niemalże ciągle przez medialnie kreowany świat, w którym specjaliści od reklamy, twórcy „mydlnych oper” dążą do wypełnienia pustki, pozostałej po upadku tradycji modernistycznej [Melosik 1995, s. 168]. Stąd też, w świecie tyłu pokus i uwodzenia, potrzebna jest każdemu człowiekowi – szczególnie nauczycielowi najmłodszych dzieci szkolnych, odpowiedzialnemu za całościowy rozwój uczniów – siła, by się im przeciwstawić. Może ona płynąć, jak sądzę, właśnie z „trwania przy wartościach” [Popielski 1994, s. 129].

Żeby wytrwać w dzisiejszym świecie i całkiem się w nim nie zatracić, nauczycielowi edukacji elementarnej, jak i każdemu człowiekowi potrzebny jest „kompas”, którym są wartości, dające jasną świadomość, co jest dla niego, jako człowieka istotne, czego oczekuje od życia, od siebie, od innych [por. Toffler 1998; Borowska 1998a, s. 69, Prokopiuk 2003a]. Wartości nadają życiu sens, dzięki nim ludzie mogą poruszać się w sferze swych przedsięwzięć i relacji z innymi ludźmi.

Współcześnie widoczne są zmiany w pojmowaniu kategorii „człowiek”, co spowodowane jest, najogólniej rzecz ujmując, wpływami kultury postmodernistycznej. Coraz częściej jest on postrzegany jako istota wewnętrznie skłócona, rozdarta, jako poszukująca własnej tożsamości i odpowiedzi na pytanie, „kim jestem?”. Jest to pytanie nieuniknione w działaniu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, jako organizatora procesu rozwoju dziecka. Ważne jest, by uzmysłowił sobie całą pełnię i złożoność człowieka jako istoty fizycznej, psychicznej i duchowej [Frankl 1984; Popielski 1994; Borowska 1998a; Prokopiuk 2000] i jednocześnie pamiętał, że każda jednostka pozostaje niezakończona – staje się. Nakładanie się na siebie tych obrazów „człowieka pełnego” i „człowieka niepełnego” stawia przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej wręcz nakaz ciągłego poszukiwania odpowiedzi na pytania: Jak

wartości stają się dziś najbardziej znaczące dla pełnego rozwoju egzystencji człowieka?; Czy umie on, jako człowiek i jako przewodnik po świecie wartości, wskazać te, które ułatwią zrozumienie kwestii: Kim jestem? Po co żyję? Jak żyć? [por. Denek 1994, s. 85].

W kreowaniu ludzkiej egzystencji – jak ujawniają filozofowie, socjologowie, psychologowie i psychiatry – to właśnie wartości, takie jak: wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga, zdrowie oraz wartości pozwalające na uczestniczenie w życiu drugiego człowieka: przyjaźń, miłość, gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia, odgrywają najistotniejszą rolę [zob. Borowska 1998a, s. 6 i 67]. Każda z nich mogłaby stać się tematem obszernych badań, stąd też trudność polegająca na „uściśleniu” każdej z kategorii, a jednocześnie potrzeba ukazania ich znaczenia w procesie stawania się człowiekiem budującym, czego próbę podejmuję poniżej.

Generalnie można stwierdzić, że wymienione wartości dają nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej, jako współczesnemu człowiekowi, „ostoję, punkt oparcia w różnych warunkach” jego życia [Borowska 1998a, s. 69]. Fundamentalną wartością w pracy i życiu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest wolność. Związana nieodłącznie z nauczycielskim aktywnym, podmiotowym działaniem, jest określeniem jego stosunku do otaczającej rzeczywistości (przedmiotów, idei, czynności), a także do własnej świadomości [por. Panek 1986a, s. 33]. Tylko nauczyciel świadomy własnej wolności wewnętrznej może podejmować działania zmierzające do zmiany otaczającej rzeczywistości i przemiany siebie. Wolność nie jest w zawodzie nauczyciela celem samym w sobie, staje się ona możliwością budowania, kreowania, rozwijania drugiego człowieka i siebie samego, z której może on skorzystać, lub nie. W tej możliwości wyboru przejawia się wolnościowa postawa człowieka.

Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej należy uświadomić, że to właśnie wolność jest kluczem otwierającym dostęp do głębi osoby ludzkiej, „środkiem nieodzownym do tego, by człowiek mógł stworzyć siebie, jako osobę moralną” [Tischner 1975, s. 66]. Jest to szczególnie istotne współcześnie, gdy człowiek zyskuje – zdaniem Z. Baumana – całkowitą wolność w kształtowaniu swych wyborów moralnych. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stający się człowiekiem budującym winien dostrzegać także ambiwalentny wymiar wolności, rozumieć, że

obdarza ona poczuciem nieskrępowania i bogactwem szans, a jednocześnie rodzi niepewność w związku z trafnością własnych wyborów. W zawodzie nauczyciela wolność sprzężona jest niejako z goryczą uświadomienia sobie niewykorzystanej szansy [zob. Bauman 1994].

Ważne jest, by nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako „przewodnik” i „tłumacz” ucznia był świadom, że główną postacią wolności indywidualnej we współczesnym społeczeństwie jest „wolność konsumencka” eksponowana szczególnie przez media [Bauman 1995a, s. 95]. Taka wolność „zwolniona z odpowiedzialności” prowadzić może do przekonania, że w życiu człowieka nie ma żadnych ograniczeń. „Wolność bez ograniczeń a więc wolność bez odpowiedzialności stała się, wygodnym dla wszystkich, sposobem życia we współczesnym społeczeństwie” [Murzyn 1999, s. 48-49]. W takim kontekście zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest odkrywanie przed „małymi” podopiecznymi całej złożoności ludzkiej wolności i jej nieodłącznego powiązania z odpowiedzialnością.

By należyście zrozumieć istotę, tej egzystencjalnie znaczącej wartości, jaką jest odpowiedzialność, trzeba dostrzec, że istnieją cztery rodzaje sytuacji, w których ten fenomen występuje: 1) ktoś ponosi odpowiedzialność za coś lub, inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny; 2) ktoś podejmuje za coś odpowiedzialność; 3) ktoś jest pociągany do odpowiedzialności; 4) ktoś działa odpowiedzialnie [Ingarden 1998, s. 73-74].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jawi się przede wszystkim jako ten, który podejmuje się odpowiedzialności za drugiego człowieka – ucznia i działa odpowiedzialnie z wielką rozważą i ostrożnością. Dopiero wtedy, gdy sam zdecyduje się podjąć odpowiedzialność za dziecko, ponosi za nie odpowiedzialność i może ponieść konsekwencje, jeśli tego zaniecha. Zatem widać, że w zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej łączą się ze sobą wszystkie wskazane rodzaje sytuacji występowania odpowiedzialności.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stający się człowiekiem budującym jest nie tylko odpowiedzialny za dziecko – równie ważna jest odpowiedzialność za nadawanie sensu własnemu życiu, za nieustające poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, „po co?”. „Człowiek nie chce istnieć za wszelką ceną, ale to, czego naprawdę chce, to żyć z sensem” [Frankl 1978,

s. 18, 23; 1984, s. 76]. To on sam w wolności i w poczuciu odpowiedzialności rozstrzyga o wyborze wartości nadających jego życiu sens.

Nauczyciel jest także odpowiedzialny wobec siebie, za autokreację [por. Panek 2002]. Wybierając w danej chwili jakąś (nie jakąkolwiek) „koncepcję własnej osoby, zamyka sobie możliwość bycia innym i za to dobrowolne ograniczenie ponosi odpowiedzialność przed własną autoświadomością [Sartre, cyt. za Nowicką-Kozioł 1997, s. 42-43]. Sam przed sobą odpowiada za jakość własnego życia. Bycie odpowiedzialnym za kreowanie siebie i za nadawanie swemu życiu sensu w zawodzie nauczyciela ma wymiar nie tylko indywidualny, ale także społeczny.

Nauczyciel wtedy będzie miał poczucie odpowiedzialności za rozwój swoich uczniów, gdy będzie przekonany, że jest rzeczywistym sprawcą działania i jego skutków, bo to oznacza odpowiedzialność [zob. Tischner 1992]. By w nauczycielu narodziło się poczucie odpowiedzialności, muszą być spełnione określone warunki: winien on odkryć, co dobre, co lepsze, co najlepsze, określić wartości, które nadają sens owemu wewnętrznemu przekonaniu, że „za coś odpowiadamy”, „ponosimy odpowiedzialność”, „pociągani jesteśmy do odpowiedzialności”. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej winien zobaczyć siebie w relacji do odkrytego dobra i zła, nadto mieć świadomość własnej siły, zdatności do podjęcia owego aktu; oraz domyślić się, co i jak zrobić. „Poczucie odpowiedzialności wyrasta nie tylko na fundamencie chcenia, lecz także na fundamencie możliwości działania” [zob. Tischner 1992, s. 100-103; Nowicka-Kozioł 1997, s. 38; Ingarden 1998, s. 74].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, który uczy się żyć i korzystać z tej wartości, jaką jest odpowiedzialność, powinien w czasie zajęć dydaktyczno-wychowawczych stwarzać sytuacje aksjologiczne sprzyjające rozpoznawaniu i akceptowaniu jej, przez uczniów. Wyłania się tu, godny podjęcia przez organizatorów procesu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, cel – rozwijanie, mówiąc językiem H. Kwiatkowskiej, „nowego rodzaju egzystencjalnej odpowiedzialności”. Pamiętać należy, że wszelkie czyny, decyzje, postawy, jakie inicjowane są przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, obciążone są niejako podwójną odpowiedzialnością, gdyż dotyczą podmiotowości nie ukształtowanej, lecz kształtującej się. Wyznacznikami egzystencjalnej odpowiedzialności nauczyciela są:

- potrzeba uczenia poruszania się po świecie sprzeczności informacyjnej, w rzeczywistości konfliktów wartości i interesów – sytuacja taka nakłada na nauczyciela konieczność lokowania źródła wartościowania w sobie;
- konieczność głębokiego rozumienia, że atmosfera ufności i bezpieczeństwa jest życiodajną siłą rozwoju dziecka – nauczyciel staje się dla niego „tarczą ochronną”;
- zrozumienie, że „za czyny o największej doniosłości antropotwórczej nauczyciel odpowiada sam przed sobą”;
- dostrzeżenie faktu, że nauczyciel odpowiada także za czyny nie podjęte;
- podejmowanie działań na rzecz kształtowania u ucznia wiary we własne siły poprzez dostrzeganie i eksponowanie jego mocnych stron;
- uzmysłowienie, iż branie odpowiedzialności za kogoś drugiego wymaga od człowieka - nauczyciela uprzedniego bycia odpowiedzialnym za siebie, za własny rozwój intelektualny, emocjonalny i duchowy, za jakość prawd, które reprezentuje [zob. Kwiatkowska 1997, s. 89-93].

Widać stąd, że nie bez powodu rodzi się powszechnie akceptowane przekonanie, że odpowiedzialność jest (przynajmniej w sferze deklaracji) wskaźnikiem dojrzałości człowieka, jego mądrości [Olbrycht 1997, s. 50; Łobocki 1994, s. 128; Kwieciński 1998, s. 85].

Nowa sytuacja, spowodowana szybkim tempem rozwoju technologicznego, sprawia, że dokonuje się urzeczowienie i towarowanie tych zjawisk, działań i postaw, które winny mieć charakter autonomiczny i humanistyczny. Takie okoliczności powodują, że współczesny nauczyciel i jako człowiek i jako „przewodnik”, „tłumacz” ma ważne zadanie – upominać się o ochronę godności człowieka [zob. Wojnar 2000, s. 35; Prokopiuk 2002a].

Godności człowiekowi nie ubywa w żadnych okolicznościach życiowych, to nie jest „coś” co można człowiekowi odebrać. Zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest uwrażliwić dziecko – człowieka, już od najmłodszych lat, na takie rozumienie godności, jako niezbywalnej właściwości człowieka.

Godność, w relacjach nauczyciela z uczniem, stanowi podstawę wzajemnego szacunku, życzliwości, tolerancji, budowania głębokich więzi. Okazywać godność uczniowi to troszczyć się o jego dobro. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej postępujący godnie postrzegany jest jako ten, który w relacjach z innymi ludźmi działa zgodnie z własnym systemem wartości, nawet w sytuacjach zagrożenia broni własnej tożsamości i indywidualności. Jest wierny sobie [por. Koziński 1998, s. 172]. Tylko będąc w zgodzie z sobą, nauczyciel może kierować rozwojem własnej egzystencji i wspierać w tej trudnej sztuce, innych – uczniów.

Nauczyciel żyjący godnie, to osoba postępująca zgodnie z własnym sumieniem i w prawdzie ze sobą, postrzegająca siebie także jako człowieka błądzącego, popełniającego błędy. Jeśli człowiek uznaje taką prawdę o sobie nie obawia się, że inni ludzie go „zdemaskują”, odkryją jego słabości. Wyłania się tu potrzeba zakorzenienia w nauczycielu edukacji wczesnoszkolnej przekonania, że człowiek nawet popełniając błędy nie traci swej godności osobowej. Niepowodzenia częstokroć traktowane są tak przez nauczycieli, jak i jego uczniów, jako zdarzenia „umniejszające” godność. Dzięki wcześniejszemu przygotowaniu mogą one pobudzać ich do działania, do inwencji. A zatem budowanie / odbudowywanie poczucia godności, mimo popełnianych błędów, staje się dziś wyzwaniem edukacji.

Pośród wartości egzystencjalnie znaczących znajduje się także odwaga. Współcześnie potrzeba jej nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej jeszcze bardziej niż kiedykolwiek. Życie, którego ma być „tłumaczem”, staje się nieprzejrzyste, wartości coraz częściej relatywne, a zatem potrzeba mu odwagi, by być wiernym wybranym wartościom [zob. Panek 1986a, s. 33]. Świadomość, że prowadzi się dzieci po labiryntach współczesnego życia wymaga od nauczyciela odwagi wejścia w „nieznane” oraz zdolności traktowania napotkanych trudności jako zadania, które należy rozwiązać.

Mówiąc o odwadze należy pamiętać, że jest ona wielopostaciowa i wielowymiarowa. Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien być odważny w trakcie rozwiązywania problemów materialnych, ukierunkowanych „ku rzeczom” – mówi się wtedy o odwadze fizycznej. Ale znacznie ważniejsza, w procesie stawania się człowiekiem budującym, jest odwaga twórcza (odwaga myślenia), objawiająca się

w działaniach skierowanych „ku symbolom”. Najbardziej jednak kluczową w byciu nauczycielem – człowiekiem kreującym jest odwaga cywilna, skierowana „ku ludziom” i odwaga wewnętrzna, zwrócona „ku sobie”. Wyrazem pierwszej są, podejmowane przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, działania reformatorskie i innowacyjne, chroniące prawa człowieka i społeczeństwa przed manipulacją i wyzyskiem. Drugą rozumieć należy jako formułowanie prawdziwych samoocen, przyznanie się do błędów i czynów negatywnych moralnie, do swej skończoności i ograniczoności, do tchórzostwa [zob. Kozielecki 1998, s. 158-160].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, przygotowując ucznia do kreowania własnej egzystencji nie może pominąć tak ważnej wartości, jak zdrowie. To ono wyznacza jakość życia i pracy każdego człowieka [por. Żukowska 1998, s. 218; Chmielewska 2000, s. 194]. Postrzeganie człowieka jako biopsychospołecznej jedności implikuje przyjęcie holistycznej koncepcji zdrowia, według której „zdrowie to nie tylko brak choroby, ale pełnia dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego” [Sokołowska 1980, s. 120]. W takim ujęciu nie jest ono tylko stanem, ale przede wszystkim poddającą się zmianom zdolnością człowieka do osiągania pełni własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości sprzyjających twórczemu reagoniu na wyzwania środowiska. Bycie zdrowym daje szansę na prowadzenie produktywnego i sensownego życia w sferze osobistej oraz społecznej, bez chorób i dolegliwości tak długo, jak to możliwe [Woynarowska 1989; Kasperek 1999, s. 25].

To, że zdrowie jest wartością niezwykle cenną w budowaniu własnej egzystencji, nie wymaga argumentacji, nacisk należy jednak położyć na potrzebę zwiększania potencjału zdrowotnego człowieka, na promowanie, już od najmłodszych lat, takiego stylu życia. Współcześnie nauczyciela – człowieka budującego postrzegać należy nie tylko jako kreatora zdrowia własnego i uczniów, ale także jako edukatora, promującego je w środowisku lokalnym [Chmielewska 1999, s. 163-167]. W tym kontekście konieczne wydaje się zintensyfikowanie działań mających na celu podnoszenie kultury zdrowotnej nauczycieli [Kasperek 1999, s. 171; Nowociń 2000].

Człowiek jest „istotą społeczną”, żyje wśród i dla ludzi. Do prawidłowego rozwoju potrzebuje więzi z drugim człowiekiem, jego obecności, wsparcia, wybaczenia. „Nawet najbardziej zdrowy, wolny, odpowiedzialny, odważny i godny człowiek nie będzie mógł kreować swej egzy-

stencji z dala od drugiego” [Borowska 1998a, s. 70]. Dzięki spotkaniu z drugim, zwróceniu się „ku” niemu z przyjaznym gestem i pomocną dłońią, człowiek wyzwala się z własnej ograniczoności, pokonuje swoje egoistyczne zapędy i buduje egzystencjalnie znaczące relacje.

Szczególnie istotnym zadaniem nauczyciela jest budowanie ludzkich więzi. Trudno jest mówić o pracy z uczniami z pominięciem takich wartości relacyjnych, jak miłość i przyjaźń. Miłość jest siłą, która ma moc organizującą, dzięki niej możemy pokonać, tak dziś powszechnie dostrzegany, „chłód obcości” oddzielający ludzi od siebie [por. Mizińska 1997, s. 211]. Z punktu widzenia organizowania procesu kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej ważna jest teza, że „miłości można się nauczyć” i trzeba jej uczyć innych. W miarę rozwoju psychicznego jednostka bierze coraz większy udział w kształtowaniu postawy miłości, gdyż coraz bardziej świadomie i odpowiedzialnie kreuje swoją osobowość [por. Grzywak-Kaczyńska 1988, s. 55]. Otaczać miłością drugiego człowieka – to troszczyć się o jego dobro, o rozwój, to brać odpowiedzialność za obiekt miłości, to dawać coś z siebie nie oczekując wdzięczności. Wymaga ona wiedzy i wysiłku [zob. Fromm 1971, s. 14]. Tak należy rozumieć także budującą więź między nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej a uczniem. Świadomość takiego oddania się drugiemu sprzyja tworzeniu się swoistej „emocjonalnej otuliny” niezbędnej do prawidłowego rozwoju [por. Panek 1988, Mizińska 1998, s. 20]. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, który nie kocha dzieci (ludzi w ogóle, a także siebie) nie stanie się dla ucznia kimś innym znaczącym, gdyż jego troska nie „płynie z serca” [por. Dawid 1959].

Miłość uczy oddania, natomiast dzięki przyjaźni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stając się człowiekiem budującym może odkryć nowe możliwości, potencjał, zarówno w sobie, jak i w przyjacielu. To właśnie przyjaciel towarzyszy w chwilach trudnych, wspiera w sytuacjach krytycznych. Istotą przyjaźni bardzo cenią psychiatrzy, tej miary co V. E. Frankl i A. Kępiński, dostrzegając w niej źródło siły, która pozwala przetrwać w warunkach ekstremalnych, a często pomaga w powrocie do zdrowia. Przyjaźń, dlatego właśnie, że potrzebuje czasu, który ludzie sobie nawzajem poświęcają, sprzyja przejrzystości osobowości, otwartości w mówieniu o uczuciach [zob. Samek 1991], budowaniu przestrzeni wolności w kontaktach z przyjacielem [zob. McGinnis

1993, s. 17]. Relacja między nauczycielem a uczniem wtedy będzie sprzyjała pełnemu rozwojowi obu partnerów, gdy w szczerości będą budować „wspólne pole emocjonalne” [McGinnis 1993, s. 38] i nauczą się sobie wybaczać.

Bycie z drugim człowiekiem niesie ze sobą trudne sytuacje, rodzi konflikty. Nauczyciel nie zbuduje znaczących relacji z innymi ludźmi, bez opanowania sztuki wybaczenia i odkrycia jej wartości dla prawidłowego przebiegu procesów pedagogicznych. Dzięki tej umiejętności nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może odnowić relacje międzyludzkie, które uległy zerwaniu. Przebaczenie jest rodzajem osobistego postanowienia, by nie żywić urazy do kogoś, kto skrzywdził [zob. Kołakowski 2000, s. 16]. Bycie nauczycielem prowadzącym drugiego człowieka, rozumiem jako nieustające podejmowanie trudu „roztawiania się” z żalem i urazą, by na nowo z zapałem podejmować wysiłek tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi ucznia. Każde wybaczenie jest przywracaniem osobie pokrzywdzonej poczucia własnej wartości i godności osobistej, co powinno ułatwiać nauczycielowi zwrot w kierunku teraźniejszości i postrzeganiu siebie jako jej twórcy [zob. Gruszecka 1996b, s. 23-25; 1999]. Umiejętność przebaczenia ludziom ich błędów i przewinień nie jest wartością zbyt wysoko cenioną w strukturze kwalifikacji nauczycieli (zob. Rusiecki 1999, s. 120).

Wybaczenie, tak jak i gotowość niesienia pomocy – zbliża ludzi do siebie. W życiu człowieka są chwile, w których potrzebuje on pomocy. Funkcjonuje powszechne mniemanie, że dzieciom trzeba pomagać, gdyż są małe, niesamodzielne, itp. Bezinteresowne angażowanie się na rzecz innych wymaga decentracji: poznawczego dystansu względem siebie, gdyż „niewiele dajesz, jeśli dajesz, co posiadasz. Prawdziwie dajesz, jeśli dajesz siebie” [Gibran, cyt. za Braun-Gałkowską, Gutowską 1994, s. 218]. Psycholodzy podkreślają, że dziecko jest wcześniej zdolne do pomocy niż do werbalizacji reguł [Hoffman, cyt. za Czerniawską 1995, s. 13], a zatem zadaniem nauczyciela jest podtrzymywanie w nim tej zdolności i pokazanie własnym przykładem jej wartości i ważności.

Omówione wartości posiadają moc kreatywną, stymulującą nauczyciela edukacji elementarnej do budowania egzystencji innych i własnej. Działania, które on podejmuje, jako kierownik i organizator procesu dydaktyczno-wychowawczego, mają przyczyniać się do tworzenia i zako-

rzenia owych wartości, a przede wszystkim do przygotowywania uczniów do godnego i odpowiedzialnego życia [por. Prokopiuk 2000a, s. 213].

W czasach braku jednej słusznej prawdy, nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej jako człowiekowi i jako „przewodnikowi” dziecka po świecie, potrzeba ukształtowanej hierarchii wartości. Stanowi ona busołą w jego skomplikowanych poczynaniach. Znajomość tego porządku i jego przestrzeganie w sytuacjach życiowych zwiększa konsekwencję człowieka w podejmowaniu decyzji i postępowaniu. Jeśli człowiek wie „ku czemu” zmierza, jakie wartości chce realizować, uosabiać wtedy łatwiej jest mu pokonywać trudności.

Podobnie jak nie ma jednej koncepcji wartości, tak też nie sposób ustalić jednego ich porządku zadowalającego wszystkich. W literaturze przedmiotu najczęściej spotyka się dwa ujęcia tego problemu. W ujęciu pierwszym hierarchię wartości traktuje się jako „drabinę”, na której wartości układają się wyżej lub niżej (o kilka szczebli) względem siebie. Drugie ujęcie hierarchii wartości można nazwać „preferencyjnym”, bo określone wartości przedkłada się nad inne w danym kontekście sytuacyjnym [por. Śpiewak 1982]. Człowiek dokonuje wyboru spośród danego zestawu wartości w konkretnym kontekście społecznym. Taka jednostkowa preferencja wartości jest traktowana jako wyraz preferencji zbiorowości, do której jednostka należy [zob. Cudowska 1997, s. 47].

Takie rozumienie hierarchii wartości przyjmuję w swojej pracy, mając pełną świadomość jej niedoskonałości. Uważam, że przedkładanie jednych wartości ponad drugie, w konkretnej sytuacji, jest bardziej elastyczne niż ujmowanie hierarchii (drabiny), która ma względnie stały charakter. Wcześniej starałam się pokazać, że współczesny świat jest niejednoznaczny i ambiwalentny, w związku z czym wartości też tracą swą jednoznaczność. Daleka jestem od stwierdzenia, że człowiek każdego dnia ma „budzić” się z nowo preferowaną hierarchią wartości. Uważam jednak, iż nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej, jako współczesnemu człowiekowi, bardziej niż twardego opowiedzenia się „za” lub „przeciw” jakimś wartościom potrzeba wrażliwości na kontekst sytuacyjny (warunki, w jakich znalazł się konkretny człowiek) i umiejętności interpretowania go, zawsze przez pryzmat dobra danej osoby.

Ważne jest, by nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej dążyli do rozumienia istoty i znaczenia wartości. To oni własnym przykładem

mogą zainspirować dziecko do „życia wedle wartości”, ale mogą także zrazić je na zawsze do wartości, których są reprezentantami/ obrońcami. Preferując określone wartości np.: odpowiedzialność, wolność, godność, odwagę, tolerancję, gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia, przyjaźń, miłość, nauczyciele swoim działaniem, zachowaniem, doborem form i metod pracy mogą przybliżyć dziecku subtelne różnice „między” np. mądrością a chytryością, odwagą a bezmyślnością.

W tym miejscu nasuwa się wniosek o intensyfikacji kształcenia aksjologicznego, a potem ciągłego doskonalenia się nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako człowieka, na drodze twórczej postawy wobec świata wartości [zob. Molesztak, Tchorzewski, Wołoszyn 1996, s. 30; Prokopiuk 2003a]. Inspiracji i podbudowy teoretycznej do tworzenia modelu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej „w duchu wartości i dla wartości” poszukuję w psychologicznych teoriach wartości przedstawionych poniżej.

1.1. Teoria wartości Milтона Rokeacha

Cechą wyróżniającą teorię M. Rokeacha jest wieloaspektowe podejście. Autor nie tylko wyjaśnia czym są wartości, jakimi cechami formalnymi się charakteryzują i jakie ich rodzaje można wyróżnić. Podejmuje próbę ich analizy w kontekście socjologicznym i kulturowym, w kontekście wielu elementów osobowości człowieka: postaw, potrzeb, zainteresowań, zachowania itd. [por. Rokeach 1973; Brzozowski 1987, s. 99].

Ten amerykański psycholog społeczny wartość rozumie jako „trwałe przekonanie, iż określony sposób postępowania lub ostateczny cel egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnych sposobów postępowania lub ostatecznych celów egzystencji” [Rokeach 1973, s. 5]. W tym ujęciu wartości mają charakter podmiotowy, są bardziej cechami człowieka niż otaczającego go świata. W świetle takiej definicji, wartość stanowi ogólne kryterium wyznaczające preferencje, dzięki któremu podmiot może się ustosunkowywać do rzeczywistości. Osoba „posiadająca wartości” jest w stanie ilustrować je w formułowanych sądach, identyfikować ich zakres, podobieństwa i różnice [Williams, cyt. za Czerniawska 1995, s. 20]. Traktowanie wartości jako

elementu świadomości umożliwia bogatszy opis i wyjaśnienie procesów psychicznych oraz zachowań ludzkich.

Wartości, charakteryzowane są przez M. Rokeacha, jako centralne przekonania, odporne na modyfikację, co związane jest z ich wysoką, drugą pozycją w systemie przekonań, jakim jest osobowość.

Obok komponentu poznawczego wartości (człowiek wie, jaki jest właściwy sposób postępowania lub prawidłowy cel dążeń) wyróżniamy komponent emocjonalny (jest emocjonalnie za lub przeciw, czyli odczuwa emocje i uczucia związane ze sposobem lub celem działania) i behawioralny (może ukierunkować działanie). Zatem wartości, jako idea abstrakcyjna, łączą pojęcia, uczucia i skojarzone są z działaniem [Oleś 1989, s. 39; Czerniawska 1995, s. 121].

Operacjonalizację tej koncepcji stanowi skonstruowany przez M. Rokeacha test „Value Survey” (Przegląd Wartości), składający się z dwóch grup wartości: **ostatecznych i instrumentalnych**, liczących po 18 wartości każda [Rokeach 1973, s. 422-425]. Wśród ostatecznych, które określają finalny stan dążeń ludzkich, wyróżnić można dwie grupy: wartości osobiste (np. bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, dostatnie życie, mądrość, poczucie godności, prawdziwa przyjaźń, przyjemność, równowaga wewnętrzna, szczęście, zbawienie, życie pełne wrażeń) oraz o charakterze społecznym (bezpieczeństwo narodowe, pokój na świecie, równość). Pozostałe wartości, tj. poczucie dokonania, świat piękna, uznanie społeczne i wolność uznane zostały za społeczno-osobiste (Brzozowski 1987, s. 88).

Wartości instrumentalne rozumiane, jako pożądane sposoby postępowania, służące osiągnięciu wartości ostatecznych, podzielić można na wartości moralne i kompetencyjne. W pierwszej grupie wyróżniono siedem wartości: kochający, odpowiedzialny, pomocny, posłuszny, uczciwy, uprzejmy, wybaczący. Natomiast do grupy o charakterze kompetencyjnych zaliczono sześć wartości: ambitny, intelektualista, logiczny, obdarzony wyobraźnią, o szerokich horyzontach, uzdolniony. Wśród moralno-kompetencyjnych mamy pięć wartości: czysty, niezależny, odważny, opanowany, pogodny [Brzozowski 1987, s. 88]. Wartości instrumentalne mogą prowadzić do kilku celów lub wiele z nich do jednego; określona wartość ostateczna może stać się środkiem dla osiągnięcia innej wartości ostatecznej. Wynika to z tego, że odnoszą się one do

idealnych celów i sposobów życia nie w sensie obiektywnym, lecz subiektywnym.

Wartości moralne wiążą się z poczuciem winy, pojawiającym się w następstwie wybierania, przeciwstawnych w stosunku do nich, sposobów postępowania. Wartości kompetencyjne, lub inaczej sprawnościowe, czy samoaktualizacyjne, związane są ze zdolnościami i mogą doprowadzić do wystąpienia poczucia wstydu, gdy nie są w wystarczającym stopniu realizowane. Nie jest to jednakże ich cecha charakterystyczna [Oleś 1989, s. 40].

Milton Rokeach [1973, s. 15] sugeruje, że ogólna liczba wartości cenionych przez ludzi jest relatywnie mała, a ponadto wszyscy i wszędzie posiadają te same „trwałe przekonania”, jednakże w odmiennym stopniu. Różnice między ludźmi wynikają z innego układu preferencji w ramach systemu społecznego, kultury, instytucji czy osobowości osoby. Takie podejście pociąga za sobą konieczność ujmowania wartości w pewne zorganizowane systemy.

System, w którym pojedyncze wartości funkcjonują w sposób od siebie zależny, charakteryzuje się pewnym uporządkowaniem. Dzięki temu istnieje możliwość wskazania, przez konkretną jednostkę, tych subiektywnie wyżej cenionych.

Przytoczona typologia, choć szeroko stosowana w badaniach, ma wiele mankamentów. Obejmuje jedynie wartości pozytywne. Mało czytelne są kryteria, według których pewne cechy traktowane są jako wartości instrumentalne. Bycie uczciwym, ambitnym, odpowiedzialnym – stany, do których człowiek zmierza, tym samym mogą być uznane jako wartości ostateczne. Wydaje się, iż grupa wartości ostatecznych mogłaby być wzbogacona o takie jeszcze jak: życie, zdrowie, wiedza [por. Puzynina 1992].

Powszechnie dostrzega się trudność związaną z próbami jednoznacznego uporządkowania wszystkich wartości (każda z nich musi otrzymać inną rangę, od 1 do 18). Przyczym wiadomo, że nie tylko dzieci i młodzież, ale także dorośli częstokroć nie dysponują w pełni uporządkowanym systemem wartości. Dlatego wyniki uzyskane za pomocą testu M. Rokeacha są w jakimś stopniu artefaktami [Brzozowski 1987, s. 98].

Kolejna trudność dotyczy interpretacji uzyskanych wyników badań. Choć M. Rokeach wyjaśnia sens każdej z wartości znajdującej się w teście, to w wielu przypadkach zdarza się, że badany pojmuje daną wartość

zupełnie inaczej niż zawiera to przywołany w teście opis. Wydaje się, że stawiane przed badanym zadanie uszeregowania wartości od najważniejszej do najmniej ważnej należałoby poprzedzić „zapytaniem”, jak on rozumie daną wartość. Stąd też nie wiadomo, z całą pewnością, czy badany rangując je kieruje się własnym ich rozumieniem, czy też określeniami, zaproponowanym przez M. Rokeacha. Inne podejście, zawierające pytania o rozumienie sensu danej wartości, znaleźć można w propozycji K. Popielskiego.

1.2. Teoria wartości Kazimierza Popielskiego

Kazimierz Popielski opowiada się za fenomenologiczno-egzystencjalnym ujęciem wartości, z zaakcentowaniem noetycznego do nich podejścia. Autor bazuje na koncepcji aksjologicznej V. E. Frankla, który podkreślał znaczenie wartości dla egzystencji człowieka. Wiązą się one z życiem, aktywizują przebieg relacji międzyludzkich i stanowią przedmiot odniesienia dla jednostki [Popielski 1996a, s. 62]. Z egzystencjalno-noetycznego punktu widzenia ujawniają się one w związku z odniesieniem się podmiotu „ku...” komuś lub czemuś, w dawanej przez człowieka odpowiedzi na właściwe jego egzystencji napięcia, wyzwania i ukierunkowania [Popielski 1994, s. 129]. Człowiek nie tylko wartości „rozumie, ale je również przeżywa, doświadcza ich, ocenia i interioryzuje” [Popielski 1994, s. 131].

„Rodzaj preferowanych wartości ma wpływ na kierunek odniesień i treść aktualnie realizowanej egzystencji” [Popielski 1994, s. 129]. Ważny jest nie tylko rodzaj preferowanych wartości, ale także siła autodeterminacji, rozumiana jako potwierdzenie trwania przy dokonanych wyborach, wskazująca na głębokość ich zinterioryzowania oraz na przypisywane im przez jednostkę znaczenie [Popielski 1994, s. 129].

Autor zaakcentował rolę wartości w procesie podmiotowego bycia, stawiania się i spełniania jednostki:

- Są realnością i jakością o charakterze egzystencjalnym. Wartości stają się dla człowieka egzystencjalnie znaczące, gdy żyje on nimi, a nie tylko na ich temat teoretyzuje. Konkretyzują się one poprzez wybór określonej drogi życia. Będące dziedziną życia osobowo-podmiotowego powiązane są i realizują się w związ-

ku z egzystencją ludzką, charakteryzującą się wolnością, odpowiedzialnością, zaangażowaniem, wyborem, decyzją i podobnymi właściwościami egzystencji osobowej [Popielski 1987b, s. 61; Popielski 1994, s. 163].

- **Strukturyzują osobowość.** Zaznaczają swoją obecność na drodze regulacji życia społecznego, grupowego, (np. rodzinnego) i zachowań indywidualnych.
- **Służą rozwojowi człowieka i procesowi jego dojrzewania.** Poprzez zaangażowanie się w świat wartości człowiek ukierunkowuje swój rozwój i osiąga kolejne poziomy dojrzałości.
- **Zobowiązują.** Uobecnianie w życiu człowieka wartości jest podjęciem swobodnego zobowiązania do realizowania tych zachowań, które za ich pośrednictwem rozpoznane zostają jako pociągające i godne, dobre i piękne, prawdziwe i twórcze. Związane są z poczuciem odpowiedzialności oraz z podejmowaniem decyzji.
- **Mają właściwość sił twórczych i równocześnie stabilizujących egzystencję.** Służą twórczemu byciu jednostki dając jej poczucie aktywnego uczestnictwa w rozwoju i bezpieczeństwa w życiu. Pomagają w identyfikowaniu przynależności „do...” i zakorzenienia „w...”. Umacniają poczucie egzystencji spełnianej i spełnionej.
- **Mają zdolność porządkowania egzystencji.** Człowiekowi w ostateczności chodzi nie tylko i nie tyle o możliwość i sprawność funkcjonowania, ale o realizowanie życia pełnego wartości i sensu, uporządkowanego według przejrzytych zasad.
- **Pozwalają człowiekowi transcendować siebie i uwarunkowania.** Dzięki trwaniu w wartościach człowiek ma zdolność do przekraczania uwarunkowań osobistych i środowiskowych, zdolność do odnoszenia się „ku...” – komuś lub czemuś, odnajdywania sensu [Popielski, Wolicki 1987b, s. 103; Popielski 1994, s. 163].
- **Aktywizują wszelkie rodzaje energii biopsychicznej.** Dostarcza to jednostce poczucia podmiotowości bycia, rozwoju i realizowania siebie.
- **Pozwalają na podmiotowo-osobowe doświadczanie egzystencji.** Jednostka doświadcza siebie w kategoriach „ja” osobowego i podmiotowości sprawczej, która ma odniesienie do siebie samej

i świata. Człowiek nie tylko pewne cechy posiada, ale też są one w jego dyspozycji, a uczyniony z nich pożytek w znacznej mierze zależy od niego [Popielski 1987a, s. 61; Popielski 1994, s. 164].

- **Mobilizują i wyzwają siły motywacyjne.** Motywują i mobilizują do aktywności kreatywnej, jak i do tej, która służy twórczej z godnością czynionej – rezygnacji, wspaniałomyślności, ofiary, wyrzeczenia [Popielski 1987c, s. 111].
- **Umożliwiają twórcze przetrwanie sytuacji cierpienia.** Odkrycie wartości w cierpieniu i poprzez nie doświadczane może stać się znaczącym źródłem rozumienia i ubogacania jednostkowej egzystencji. Dają siłę do życia.
- **Uruchamiają i ukierunkowują intencjonalność odniesień.** Człowiek doznaje podmiotowego spełnienia swej egzystencji przez uzyskanie przedmiotu własnych odniesień i dążeń.
- **Są sposobem i drogą poznawania siebie, innych i rzeczywistości.** Jest to poznawanie pośrednie, oparte na wnioskowaniu z obserwowanych skutków: myślenia, postępowania, dokonywanych czynów, rezygnowania, realizowanych postaw, i podobnych przejawów egzystencji.
- **Uaktywniają wyobraźnię, skojarzenia i intuicję.** Poprzez aktywizowanie woli i decyzji wartości uaktywniają ludzką zdolność do kreowania symboli rzeczy, doświadczeń, zjawisk i rzeczywistości oraz operowania nimi na poziomie organizacji życia noetycznego. Służą do tworzenia z nich nowych, egzystencjalnie znaczących układów i modeli życia. Słowem – tworzą „przestrzeń możliwości” ukazując jednostce dystans między „jestem”, a „byłem”, „mogę być”, „chcę być”, „dążę”.
- **Nadają egzystencji znaczenie.** Dokonuje się to w różnorodny sposób, np. poprzez interioryzację, uczenie się, zaangażowanie, symbolizację.
- **Mają charakter sensotwórczy.** Nie oznacza to jakiegoś automatycznego zysku wynikającego z kontaktu z wartościami. Nie wszystko, bowiem, co jednostka nazywa wartością bywa nią w obiektywnym, egzystencjalnym znaczeniu. Również i one nie mają władzy decydowania o ludzkiej egzystencji. Są jednak drogą

do odkrywania, realizowania i utrwalania sensu. Jednostka realizuje sens swego życia poprzez „urzeczywistnianie wartości” [Popielski, Wolicki 1987, s. 103; Popielski 1994, s. 163].

- **Współtworzą ludzką egzystencję.** Są tymi jakościami dla egzystencji osobowej, które coś „proponują”, w coś „angażują”, do czegoś „odnoszą”, na coś „orientują”. Stwarzają jednostce możliwość bycia i stawania się według jej statusu ontycznego [Popielski 1994, s. 163-165].

Kazimierz Popielski dostrzega potrzebę i konieczność sformułowania nowego paradygmatu w dziedzinie badania wartości i ich znaczenia dla egzystencji. Mówienie o nich jest w pełni uzasadnione w powiązaniu z noetycznym wymiarem egzystencji. Proponuje „dymensjonalno-relacyjny” model wartości i także rozumienie ich funkcji w strukturze życia psychicznego jednostki i w procesie strukturyzacji osobowości [Popielski 1994, s. 151-152]. Wyróżnia trzy dymensje (wymiary) ich istnienia w życiu człowieka: biologiczny, psychiczny i noetyczno-duchowy [Popielski 1987c, s. 111; 1994, s. 141].

Wartości mają strukturę hierarchiczną, wielopoziomową i koncentryczną. Znajdujące się w poszczególnych wymiarach różnią się jakościowo, mają właściwość koncentrowania się wokół wartości mającej znaczenie podstawowe dla danej osoby, danej dymensji w konkretnym czasie i przestrzeni. Żadnej wartości nie sposób realizować w izolacji od innych [Popielski 1987c, s. 112]. K. Popielski podkreśla potrzebę „wiązanania wartości” ze sobą, co ma stanowić rodzaj zabezpieczenia przed absolutyzacją którejs z nich. Inaczej mówiąc – optymalne skutki dla egzystencji człowieka płyną z „wiązania” kilku wartości i twórczego uczestnictwa w ich spełnianiu. Absolutyzowanie jest skutkiem braku ich hierarchii, bądź wynikiem dowolnego czy niewłaściwego hierarchizowania [Popielski 1994, s. 159-160].

W skonstruowanej Skali Preferencji Wartości (S. PW) K. Popielski skorzystał z pomysłu M. Rokeacha, gdy chodzi o sposoby formułowania listy wartości, włączył do jej struktury ideę badania i znaczeń konotacyjnych zaczerpniętą od C. G. Junga. W konstrukcji Skali zastosowano skojarzeniową metodę odpowiedzi „wprost” w związku z daną wartością” (np. miłość – skojarzenie) i analizy „pionowej”, co należy rozumieć jako analizę odpowiedzi – skojarzeń danego pojęcia z innymi znacze-

niami bliskimi danemu rozumieniu (np. miłość – skojarzenie, rodzina – skojarzenie). Postępowanie to określono, jako „technikę krzyżową” analizowania wartości, a metodę ich badania jako „koneksyjną” [Popielski 1994, s. 151].

Skalę PW tworzy 18 wartości dobranych po 6, reprezentujących poszczególne wymiary egzystencji (fizyczny, psychiczny i noetyczny). W instrukcji do Skali nie używa się określenia „wartości”, by unikać sugerowania [Popielski 1994, s. 236]. Skala umożliwi rozpoznanie przynależności danej wartości do określonej dymensji egzystencjalnej, co pozwala dokonać różnicowania jednostek i grup [Popielski 1994, s. 151].

2. Kompetencje poznawcze w procesie stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi

Ostatnie dziesięciolecia przyniosły Polsce liczne przeobrażenia (polityczne, kulturowe, społeczne, mentalne, itp.), a co za tym idzie zmieniły się warunki funkcjonowania człowieka. Dostrzegalne są, co najmniej dwa wymiary zmian, które kształtują życie Polaków w obecnych czasach. Po pierwsze – można mówić o wymiarze „ponadpolskim”, w którym mieszczą się problemy ogólnoludzkie, globalne, cywilizacyjne. Drugi wymiar – to przeobrażenia gospodarcze, polityczne, społeczne kulturowe, mentalne wewnątrz naszego kraju.

Rozpad imperium socjalistycznego spowodował przejście od ładu monocentrycznego do policentrycznego [por. Hejnicka-Bezwińska 1997, s. 136]. Te pozapedagogiczne zdarzenia historyczne wywołały liczne zmiany w postrzeganiu kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i procesu ich rozwijania. W sytuacji, gdy zabrakło „jedynego słusznego”, obowiązującej wizji teorii i praktyki edukacyjnej, gdy utracono dotychczasowy punkt oparcia, jakim przez dziesiątki lat było Centrum, polska pedagogika i pedagogicy znaleźli się w sytuacji kryzysu [Kwieciński 1993, s. 7-25; Hejnicka-Bezwińska 1994; 1997].

Rzeczywistość rozstania się z okresem ortodoksji [Paulston, podaje za Kwieciński 1993] stała się dla wielu pedagogów wyzwaniem, otwo-

rzyła przestrzeń dyskusji wielu teorii i praktyk dotąd zepchniętych na margines. Podejmowano się licznych prób zdefiniowania na nowo obszaru myślenia i działania edukacyjnego, toczyły się spory na wielu płaszczyznach [zob. Witkowski, Kwiatkowska 1994; Szkudlarek 1994]. „Spór o pedagogikę – jak pisze B. Chmielowski – jest także, jeśli nie przede wszystkim, sporem o nauczyciela”. Dziś nie chodzi jedynie o wykształcenie nauczyciela, ale przede wszystkim o jego jakość, jako człowieka, o jego osobowość, wizję własnego życia i zawodu, wreszcie o jego kompetencje i pracę nad sobą [Witkowski, Kwiatkowska 1994, s. 59].

Pedagogika monoparadygmaticzna, upaństwowiona zakładała, iż nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien być wyposażony w procesie kształcenia w pakiet recept, gotowych rozwiązań. W rzeczywistości, którą charakteryzuje zmienność i niestandardowość sytuacji, technologiczny model kształcenia nauczycieli [Kwiatkowska 1988] i taki sposób jego funkcjonowania jest nieadekwatny. Dostarczone w procesie kształcenia matryce, algorytmy działania „odbierają” nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej zdolność samodzielnego poszukiwania rozwiązań, adekwatnych do zaistniałej sytuacji. Nauczyciel miast „otwierać świat posługując się wszystkimi dostępnymi, sensownymi metodami” [zob. Prokopiuk 2002b] zamyka go przed sobą, a w konsekwencji także przed swoimi uczniami.

Wielowymiarowa transformacja zaistniała w Polsce pozwala domniemywać, iż rozstaliśmy się bezpowrotnie ze „starym porządkiem” i poszukujemy nowych form „bycia” nauczyciela – człowieka we współczesnym świecie. Jakość jego funkcjonowania w rzeczywistości zależy przede wszystkim od preferowanych przez niego wartości, zdolności radzenia z emocjami, a także kompetencji poznawczych. Analizy tych ostatnich dokonują poniżej.

Kategorię „kompetencje” można rozumieć dwojako: po pierwsze – jako zakres uprawnień osób, grup, instytucji; po drugie – jako dyspozycję podmiotu osiąganą przez wyuczenie, wyrażającą się przygotowaniem do wypełniania określonych zadań – sprawnością [Czerepaniak-Walczak 2001, s. 69]. Przyjmując drugie rozumienie kompetencji – jako „wyuczonych sprawności”.

Kompetencje poznawcze rozumiem, za T. Borowską [1998a], jako zdolność poznawczego porządkowania świata i zajmowanego w nim

miejsca, selekcjonowanie napływających informacji i przekonanie o własnej wartości.

Rozwijanie kompetencji poznawczych przyszłych nauczycieli nauczania początkowego staje się zadaniem ważnym z kilku powodów. Generalnie, można stwierdzić, że złożoność współczesnego świata „wymusza” na organizatorach procesu kształcenia wstępnego, inne jakościowo, poznawcze przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Współczesny nauczyciel – człowiek musi zaakceptować różnorodność i niepewność zdarzeń, których jest nie tyle uczestnikiem co kierownikiem. Życie człowieka staje się coraz bardziej skomplikowane, bez wyraźnych fundamentów, uprzednio czerpanych z tradycji czy wcześniejszych życiowych doświadczeń. Obecnemu nauczycielowi – człowiekowi tradycyjne odwoływanie się do „mądrości ojców” już nie wystarcza, ponieważ doświadczenie płynące z dnia wczorajszego, w nowej sytuacji może okazać się nieadekwatne. W dotychczasowym życiu na Ziemi, człowiek nigdy nie był tak pozbawiony siły płynącej z przebytej drogi, nigdy w takim stopniu nie był zdany na siebie w kreowaniu swej rzeczywistości [Cackowski 1995].

W takiej sytuacji, „polegania tylko na sobie”, istotne jest, by nauczyciel – człowiek miał „poczucie ważności i pozytywności własnej osoby” [Wojciszke 1983, s. 56]. Przekonanie o własnej wartości staje się nauczycielowi potrzebne, gdy znajdzie się on w nowej sytuacji, a takich współcześnie nie brakuje. Pozytywnie oceniając siebie częściej podejmuje się zadań trudnych, gdyż w mniejszym stopniu obawia się utraty poczucia własnej wartości, a przede wszystkim wierzy, że jest w stanie osiągnąć wyznaczony cel.

Zbiór pozytywnych ocen, przekonań i sądów na temat własnej osoby sprawia, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma siłę kreować swoją egzystencję. Nauczyciel mający kontrolę nad własnym życiem: skłonny jest traktować większość, nawet trudnych, sytuacji jako zadania, które należy wykonać; w mniejszym stopniu liczy się z opinią innych, ceni samokontrolę w działaniu i samodzielnie poszukuje informacji ułatwiających mu aktywność; ma silniejsze poczucie odpowiedzialności; skłonny jest raczej zmienić otoczenie niż przystosowywać się do niego; jest odporniejszy na stres i frustrację [Goszczyńska 1993, s. 65].

Zachodzi potrzeba położenia większego nacisku w procesie kształcenia wstępnego na rozwijanie u kandydatów na nauczycieli edukacji

wczesnoszkolnej – stających się ludźmi budującymi, świadomości własnego „ja”. Osoba znająca swoje myśli i dążenia w większym stopniu będzie otwarta na otaczającą rzeczywistość i z optymizmem będzie kreować swoją egzystencję.

Drugi powód kształtowania u kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kompetencji poznawczych łączy się z charakterem zmian, jakie się w świecie dokonują. Współczesną rzeczywistość postrzega się w kategoriach natłoku informacji, ich szybkiego i nieograniczonego przestrzennie przepływu. Ilość docierających do nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej informacji przekracza ludzkie możliwości ich zrozumienia, co może działać na człowieka tak samo dezorganizująco, jak brak informacji. Jednostka nie mogąc poświęcić uwagi wszystkiemu, koncentruje się na aspektach ważnych z jakiegoś powodu, lub tych które wybijają się na plan pierwszy [por. Markus 1993, s. 102].

Istotne staje się, by w procesie kształcenia wyposażyć kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w umiejętność adekwatnego odbierania informacji, gdyż od niej zależy ich kontakt z rzeczywistością. Obraz otaczającego świata nie jest pozbawiony mniejszych lub większych zniekształceń. Może on zostać zakłócony występowaniem deficytów poznawczych (powstałych np. wskutek braku instrumentów poznawczych niezbędnych do odbierania informacji lub w wyniku braku doświadczeń radzenia sobie z określoną sferą rzeczywistości) lub zjawisk natury emocjonalnej tj. silnego stresu, lęku, poczucia deprywacji [Reykowski 1992, s. 173-174]. Kontakt nauczyciela – człowieka z rzeczywistością może się pogorszyć pod wpływem przeciążenia emocjonalnego i informacyjnego.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej potrafiący interpretować aktualne doświadczenia, w sposób pozytywny będzie trafniej przewidywać i oceniać przyszłość – a to jest kolejnym warunkiem stawiania się człowiekiem budującym.

„Kultura społeczeństw przemysłowych wywiera wyraźną presję w kierunku życia, bez reszty, podporządkowanego tu i teraz, zatopionego w teraźniejszości. W tę stronę idą naciski szkoły, rodziny, środków masowego przekazu” [Obuchowski 1987, s. 49]. Szansą przeciwstawienia się tej skrajnie prezentystycznej orientacji jest rozwijania u kandydatów na nauczycieli klas początkowych sprawności poznawczych polegających,

m.in. na zwróceniu się ku przyszłości. Przy czym nie chodzi o jakiegokolwiek nastawienie ku mającym nastąpić zdarzeniom. Winno ono dotyczyć celów pozytywnych i na tyle skonkretyzowanych, żeby dawały szansę stworzenia pewnego ukierunkowania. Ambitne i odważne wyznaczanie sobie i realizowanie nowych zadań pozaosobistych i dalekich, staje się strategią nastawioną na dzień jutrzejszy. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zwraca się ku przyszłości, gdy twórczo i pracowicie realizuje teraźniejszość. Gdy aktualny czas jest martwy, bezpłodny, wtedy człowiek stoi w miejscu, a wręcz cofa się [zob. Cackowski 1990, s. 29].

Status ontyczny dzisiejszego świata implikuje potrzebę rozwijania u kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej sprawność pozytywnego oceniania siebie, otaczającej rzeczywistości i przyszłych zdarzeń.

Argumentów za potrzebą rozwijania u przyszłych nauczycieli klas I-III kompetencji poznawczych dostarczają rozważania psychologów, którzy koncentrują się przede wszystkim na konsekwencjach ich braku. Badania psychologów wskazują, co jest mało widoczne w programach kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, że zarówno lęk, stres, jak i depresja może mieć podłoże poznawcze, a właściwie wynikać z błędów poznawczych. Lęk, według poznawczego modelu zaburzeń lękowych D. Clarka, jest wynikiem nabytych (wycuczonych) deformacji poznawczych, głównie deformacji procesów myślowych [Clark, podaję za Borowską 1998b]. Jego zdaniem nie zdarzenia jako takie wywołują negatywne emocje, ale ludzkie oczekiwania i interpretacje tychże zdarzeń. W modelu D. Clarka wyróżnić można dwa poziomy zaburzeń procesów myślowych. Poziom pierwszy, to negatywne myśli automatyczne, charakteryzujące się tym, że człowiek nie weryfikuje ich autentyczności, nie zastanawia się nad ich zasadnością, lecz automatycznie przyjmuje je za prawdziwe i obowiązujące. Poziom drugi obejmuje dysfunkcjonalne przypuszczenia, zasady i reguły – ogólne przekonania dotyczące otaczającego świata i siebie samego, mogące spowodować skłonność do błędnego interpretowania danej sytuacji w negatywny i dysfunkcjonalny sposób [zob. Borowska 1988b, s. 172].

Potrzeba kształtowania u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kompetencji poznawczych wynika także z relacyjnej teorii stresu R. S. Lazarusa wskazującej, że każdy człowiek posiada indywidualny

poziom reakcji na stres. Sposób, w jaki człowiek z nim poradzi „zależy od poznawczej oceny zmian, które zaszły w otoczeniu. (...) minimalnym warunkiem poznawczym wzbudzenia emocji jest konstatacja, że zdarzenie jest istotne z uwagi na pewien cel” [Lazarus 1999a, s. 186]. Znak emocji zależy od tego, czy dane zdarzenie jest zgodne z celem, czy też nie. To, jakiej oceny sytuacji dokona nauczyciel wyznacza jego emocje i dalsze działanie; w przypadku, gdy ocena jest negatywna, przeżywa on przykre emocje i może znaleźć się w stanie stresu.

Z kolei poznawcza teoria A. T. Becka wskazuje, iż w negatywnych schematach poznawczych można poszukiwać przyczyn depresji. Autor upatruje mechanizmów zaburzeń depresyjnych w zniekształceniach poznawczych o wyraźnie pesymistycznym nachyleniu, w tzw. negatywnej triadzie poznawczej (negatywny obraz siebie, świata i własnej przeszłości) oraz w zwiększających podatność na depresję nierealistycznych oczekiwaniach człowieka, względem ludzi i siebie. Osoby depresyjne miałyby taką wizję siebie i świata, która byłaby konsekwencją zniekształceń poznawczych i tendencyjnie negatywnego przetwarzania informacji [zob. Lewicka 1993, s. 265].

Ukryte, negatywne schematy poznawcze, które są wynikiem niewłaściwego uczenia się nauczyciela – człowieka, mogą przyczynić się do powstawania depresji, w sytuacjach, gdy trudne doświadczenia życiowe aktywizują te właśnie schematy [por. Beck, podają za Borowską 1998b, s. 178]. Człowiek przeżywając depresję ma zaburzenia poznawcze, polegające na przekonaniu o nieuchronności wystąpienia w jego życiu osobistym trudności, na ocenianiu swoich możliwości negatywnie i upatrywaniu wyłącznie w swoich poczynaniach przyczyn życiowych niepowodzeń. Nie dopuszcza do siebie pozytywnych informacji o sobie lub wydarzeniach, w które jest bezpośrednio uwikłany. Gromadzi za to negatywne informacje – o własnej bezwartościowości przy jednoczesnym przypisywaniu wyłącznie sobie odpowiedzialności za wszelkie niekorzystne zdarzenia [Stach, Zięba 1992].

Jeśli przyjmiemy, że np. o wystąpieniu depresji decydują (w ujęciu A. T. Becka) negatywne schematy poznawcze zakorzenione w uczeniu się, to także dzięki edukacji człowiek może nabyć inny, pożądany styl poznawczy. W procesie kształcenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej należy eksponować problematykę adekwatnego postrzegania siebie

i świata, bowiem nauczyciel znający swoją wartość nie będzie unikać trudnych sytuacji, które są obecne w życiu, lecz postrzegać je jako zadanie do wykonania. W takim ujęciu edukacja nauczycieli będzie szansą, ważną siłą decydującą o kształcie przemian w Polsce.

3. Kompetencje emocjonalne – istotny cel kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących

Edukacja nauczycieli klas początkowych w zbyt małym stopniu uwzględnia zachodzące współcześnie procesy przemian. Dostrzega się gwałtowny wzrost brutalnych przestępstw, agresji, uzależnień, samobójstw, jako skutku niedoceniania wagi inteligencji emocjonalnej [por. Goleman 1997, s. 10]. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej dostrzegając i rozumiejąc zagrożenia rozwoju współczesnego człowieka, ma obowiązek przeciwstawiania się błędnemu przekonaniu, że z rozwijaniem takich umiejętności jak znajomość własnych uczuć, radzenie z gniewem, empatia, można czekać, aż dziecko będzie starsze. Dojrzałość i wiek bardziej determinuje metody, sposoby kształtowania zdolności emocjonalnych niż kierunek podejmowanych działań [zob. Jakowicka 1990, s. 130].

Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej staje wobec rodzącej się, pilnej potrzeby opanowywania przez ludzi, od najmłodszych lat „abecadła emocjonalnego”. Wydaje się, że „uporządkowane” zasoby emocjonalne są nie tylko warunkiem sukcesu życiowego [Goleman 1997], ale wręcz podstawą przetrwania ludzi. Podejmowanie nowych jakościowo zadań edukacyjnych sprawia, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien zwrócić się w stronę wciąż zbyt mało rozpoznanej przez praktykę edukacyjną przestrzeni – emocji człowieka.

Teoria i praktyka kształcenia nauczycieli nauczania początkowego zdaje się wciąż jeszcze lekceważyć/ niewystarczająco mocno eksponować, potrzebę rozwijania u nich kompetencji emocjonalnych będących warunkiem dokonywania niezbędnych zmian w rozwoju człowieka – dziecka. Wciąż odnosi się wrażenie, że nauczyciel kształcony

jest raczej do rzeczywistości, która przeminęła niż do tej, która jest i będzie. Pomimo odchodzenia modernistycznej wizji świata, w której celem człowieka było, zgodnie z formułą A. Comte'a, „wiedzieć – przewidywać – móc zawładnąć” i ożywienia w naukach społecznych dyskusji dotyczącej „irracjonalnych” sfer życia człowieka, nadal w procesie kształcenia nauczycieli przypisuje się większą wagę do ilości zdobytej wiedzy i do umiejętności jej przekazywania uczniom niż do rozumienia całościowego stawania się człowieka [por. Wojnar 1991, s. 94].

Kompetencje emocjonalne definiowane są jako „nabyte w toku rozwoju umiejętności i sprawności oraz wiedza o sposobach i wzorach zachowań emocjonalnych w relacjach interpersonalnych” [Saarni, cyt. za Maruszewski, Ścigała 1998, s. 107]. Istotny z punktu widzenia rozwoju nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, jako człowieka, jest fakt, że podmiot intencjonalnie **uczy się przez całe życie emocjonalnych sprawności** uwzględniając wymagania sytuacji i własne cele. Podkreślić należy, że kompetencje emocjonalne są blisko powiązane z kulturowo uwarunkowanymi systemami wartości; reakcje emocjonalne są zakotwiczone kontekstowo w znaczeniach społecznych [zob. Saarni 1999, s. 80].

W literaturze, szczególnie psychologicznej, istnieją liczne interpretacje pojęcia „kompetencje emocjonalne”, dokonane przez: C. Saarni, S. Gordona, S. Denhama, R. Buck'a, R. Bharadawaja, H. Sharma, T. Borowską [zob. Maruszewski, Ścigała 1998, s. 109-117; Borowska 1998a; Saarni 1999, s. 75-117; Jasielska, Leopold 2000, s. 10]. Analiza elementów omawianych kompetencji pozwala stwierdzić, że niektóre z nich pojawiają się w większości koncepcji, są to: rozpoznanie i rozumienie emocji, zdolność ekspresji własnych emocji (także tych o zabarwieniu negatywnym) oraz umiejętność empatycznego zaangażowania w doświadczenia innych.

Dla potrzeb dalszych rozważań przyjmuję rozumienie kompetencji emocjonalnych, które prezentuje T. Borowska. Autorka sprowadza je do umiejętności radzenia z własnymi negatywnymi uczuciami (lęk, gniew), oraz do współprzeżywania uczuć pozytywnych z innym. Człowiek który umie radzić sobie z własnymi emocjami potrafi nie tylko je rozpoznawać, ale także kierować nimi w taki sposób, by nie zawładnęły one jego życiem. Równie ważna jest umiejętność niesienia pomocy ludziom będącym w trudnej sytuacji, oczekującym wsparcia emocjonalnego, pole-

gającego na wzbudzaniu w nim wiary we własne możliwości [Borowska 1998a, s. 72; 1998b, s. 141; 2001c].

W kontekście stawania się nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej człowiekiem budującym odpowiedź na pytanie, jakie funkcje pełnią emocje w życiu człowieka – ważna jest co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze – nauczyciel jest przewodnikiem po świecie emocji dla innego człowieka – dziecka, uczy je nazywać i wyrażać, a także wykorzystywać do pełnego uczestnictwa w świecie własnym i innych. Po wtóre – nauczyciel nie może dobrze wypełniać swej roli człowieka – pedagoga/ psychologa – kompetentnego specjalisty [zob. Prokopiuk 2003] bez rozumienia znaczenia emocji dla jego własnego stawania się.

Każda emocja może pełnić wiele funkcji, w zależności od tego, który jej aspekt, w konkretnym kontekście, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej bierze pod uwagę, na jakich jej konsekwencjach się skupia i czy będą to konsekwencje ważne dla niego jako człowieka, czy istotne społecznie [por. Averill 1999, s. 93].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej poszukujący wiedzy o sobie i świecie, w celu budowania pełni własnej egzystencji, winien uświadamiać sobie, że emocje pełnią funkcje intrapersonalne i interpersonalne [zob. Levenson 1999]. Może on postrzegać je jako krótkotrwałe zjawiska psychologiczne i fizjologiczne, stanowiące skuteczny sposób adaptacji człowieka do zmiennych wymogów środowiska. W sensie psychologicznym, jako prowadzące do zmiany uwagi, przesunięć w hierarchii i reakcji, a także do aktywizacji sieci skojarzeniowych w pamięci. W sensie fizjologicznym – do szybkiego zorganizowania reakcji różnych systemów biologicznych (mimiki, tonu głosu, napięcia mięśniowego, układu hormonalnego i autonomicznego układu nerwowego), a także wywoływania zmiany pozwalającej organizmowi na skuteczne zachowanie. Jeśli chodzi o relacje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z drugim człowiekiem (funkcje interpersonalne), to emocje służą określeniu stosunku do środowiska, „popychają” go ku pewnym ludziom, działaniom, ideom, a odsuwają od innych. Emocje przechowują wrodzone i wyuczone wpływy środowiska i kultury [zob. Levenson 1999, s. 112-115].

Ważny aspekt emocji omawia G. C. Clore (1999, s. 94-95), udowadniając, że główną ich funkcją jest dostarczanie informacji. Dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, jako osoby uczącej innych wyrażania

emocji, istotne jest zrozumienie, że człowiek dostarcza drugiej osobie informacji dzięki ekspresji mimicznej i werbalnej, sam zaś czerpie je z myśli i odczuć. Informacja ta jest przesyłana wewnątrznie w postaci odczuć emocjonalnych i może służyć jako podstawa sądów i decyzji, a także jako podstawa zmiany hierarchii celów poznawczych.

Pobudzenie emocjonalne wpływa na funkcjonowanie poznawcze człowieka zmieniając zakres (pojemność) uwagi i przetwarzaną przez jednostkę ilość informacji. Początkowa reakcja na działanie bodźca wywołującego emocje polega na zwiększeniu uwagi na tym, co zaszło. Wzrost pobudzenia powoduje nasilenie czynności „rozglądania się”, zdobywania coraz liczniejszych informacji, co nie jest jednoznaczne z wzrastającą orientacją w tym, co się dzieje. Wraz ze wzrostem poziomu informacji zwiększa się też ilość zakłóceń, których źródeł szukać należy przede wszystkim we wzmóŜonym dopływie bodźców z wewnątrz organizmu [Reykowski 1992, s. 33].

Ważne jest, by nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zdawał sobie sprawę, że dostęp bodźców do świadomości człowieka zależy, m.in. od ich znaku. Bodźce o wyraźnym znaczeniu afektywnym (a szczególnie te o zabarwieniu negatywnym) mają „łatwiejszy dostęp” do umysłu niż bodźce neutralne [Zajonc 1980, podaję za Reykowskim 1992, s. 33]. Jednak zbyt silne bodźce ujemne „uruchamiają” zjawisko obronności percepcyjnej polegające na zablokowaniu dostępności do świadomości negatywnych sygnałów w sytuacji, kiedy człowiek nie dysponuje sposobami radzenia sobie z tym negatywnym czynnikiem, gdy jest bezradny [zob. Reykowski 1968, s. 300 i dalsze].

Dlaczego kompetencje emocjonalne są tak ważne w strukturze kwalifikacji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (i w ogóle człowieka)?

Istnieją co najmniej dwie racje, które przesądzają o konieczności uwzględniania kompetencji emocjonalnych w strukturze kwalifikacji nauczycielskich.

Pierwsza łączy się z charakterem działania pedagogicznego. Konstytutywną jego właściwością jest niestandardowość sytuacji, w jakich znajdują się nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i ich uczniowie. Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej, pracującemu w takich warunkach, potrzeba umiejętności radzenia sobie z emocjami (szczególnie negatywnymi), a także odporności na stres.

Osoby charakteryzujące się równowagą emocjonalną częściej doznają uczuć pozytywnych, a dzięki temu łatwiej akceptują siebie, co pozwala im do trudnych zadaniowych sytuacji podejść z większym spokojem i namysłem [zob. Kwiatkowska 1997, s. 82]. Im nauczyciel bardziej jest przekonany o własnej wartości, tym częściej podejmuje ryzyko, nawet w takich sytuacjach, w których jego kompetencje nie zostały jeszcze sprawdzone [por. Maruszewski, Ścigała 1998, s. 109]. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej „wierzący we własne możliwości”, oceniający niebezpieczną sytuację jako taką, nad którą potrafi zapanować, odczuwa emocje pozytywne i nie obawia się „wkraczać w nieznaną” [por. Reykowski 1992, s. 40].

Być nauczycielem, to otwierać się na świat drugiego człowieka, to wchodzić w bliski kontakt interpersonalny, a zatem istotną rolę odgrywają tu procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej [zob. Sęk 2000, s. 149]. Mądry nauczyciel wie, że uczenie się zawsze wiąże się z uczuciami, których doświadcza zarówno uczący się, jak i nauczyciel [Saarni 1999, s. 76]. Każde „spotkanie” wyzwala emocje (bez względu na ich znak), a ich właściwe odczytanie i zrozumienie jest warunkiem pełni bycia z drugim człowiekiem. Gdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej rozpozna emocje ucznia ma możliwość „zarażenia się nimi”. Dzięki temu może dostosować się do nich, a przez to lepiej „odpowiadać” na potrzeby dziecka [Bonino 1996, s. 18] lub też uczyć dziecko emocjonalnej sprawności radzenia, np. z gniewem [por. Duraj-Nowakowa 1998, s. 213; Borowska 2001c, s. 32]. Przygotowanie „małego” człowieka do budowania własnej egzystencji należy rozpocząć od poznania go we wszystkich możliwych interakcjach z otaczającym światem.

Nauczyciel najmłodszych dzieci szkolnych pragnący dobrze spełniać powierzone mu zadanie, powinien być ukierunkowany także na siebie, na całe bogactwo własnych emocji i przeżyć, wtedy będzie autentycznie otwarty na drugiego człowieka – ucznia [por. Jakowicka 1990, s. 136; Prokopiuk 2000, s. 180]. Każda emocja, niezależnie od znaku, pełni istotne funkcje informacyjne o stanie psychiki nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, czy charakterze jego relacji z otaczającymi ludźmi. Gdy chce wsłuchać się w to, co przeżycie emocjonalne ze sobą niesie, to nie może go tłumić czy zniekształcać [zob. Lazarus 1991]. Charakterystyczną cechą uświadamiania przez nauczyciela własnych

emocji (człowiek wie, że czegoś doznaje i umie to ująć w kategorii słowne – symboliczne), jest włączenie otrzymanych sygnałów w system informacji (o sobie, o świecie, o emocjach) uporządkowanych zgodnie ze społecznie wypracowanym i przyswojonym przez osobę systemem znaczeń. Świadomość własnych emocji daje człowiekowi środki kontroli nad nimi – znajomość czynników warunkujących: ich siłę, przebieg, następstwa, czas trwania (zob. Reykowski 1992, s. 46 i 48).

Pamiętać także należy, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej „prowadzi” uczniów będących w szczególnej fazie życia, charakteryzującej się pewną „dwoistością” [Suchodolski 1982, s. 11]. Dziecko w młodszym wieku szkolnym jednocześnie doświadcza aktualnego życia oraz przygotowuje się do jego późniejszych faz. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie może traktować bieżącego życia jako „ćwiczenia”, środka mającego na celu przygotowanie do późniejszych zdarzeń. Jego działania wychowawcze mają polegać na organizowaniu bieżących doświadczeń według zasad istotnych dla przyszłości. Emocje, jakie dziecko przeżywa „tu i teraz”, to jak je wyraża, stają się ważnym zjawiskiem, którego zrozumienie pozwala nauczycielowi organizować działalność własną i dziecka.

Doznawane przez dziecko uczucia negatywne mogą wpływać na nieprawidłowy rozwój jego osobowości, stawać się w dalszym życiu, siłą sprawczą zaburzeń osobowościowych [zob. Popek 1990, s. 47]. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przeprowadzając dziecko, w początkowych okresach jego życia, od reakcji emocjonalno – popędowych, poprzez pracę intelektualną, świadomość zasad i norm postępowania ku samopoznaniu i samowychowaniu, powinien rozumieć, że każda przeszkoda, odrzucenie, powtarzające się nagany, mogą spowodować silne i negatywne reakcje, takie jak frustracja czy stres. A od tego już tylko krok do agresji dziecka, zburzenia poczucia bezpieczeństwa, negatywizmu, rezygnacji z działania czy ukształtowania negatywnego obrazu siebie. Ta długa i odpowiedzialna droga wymaga od nauczyciela wiele „rozwagi, uczuć i wiedzy” [zob. Jakowicka 1990, s. 132].

Szczególną cechą roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest ambiwalencja i związana z nią konieczność oscylowania między bliskością, troską i serdecznością, a dystansem, bez którego dobre jej wypełnianie staje się niemożliwe [Witkowski 1997a, s. 212]. Wyłania się tu ważne zadanie przygotowania nauczyciela do jednoczesnego bycia

empatycznym i zdystansowanym od problemów drugiego człowieka [Witkowski 1997a, s. 213] czego warunkiem jest świadomość własnych uczuć i umiejętność kierowanie nimi [zob. Maruszewski, Ścigała 1998].

Powód drugi, przesądający o potrzebie uwzględniania kompetencji emocjonalnych w strukturze kwalifikacji nauczyciela, ma charakter funkcjonalny, łączy się z charakterem zmian, jakie zachodzą w świecie, a co za tym idzie z potrzebą jakościowo odmiennego przygotowania człowieka do życia w nim.

W dzisiejszym świecie działania zmierzające do zapamiętywania jak największej ilości informacji wydają się mało przydatne, wręcz bezsensowne. Po pierwsze – informacje, jakich potrzebujemy możemy przechowywać na elektronicznych nośnikach, takich jak: CD, dyskietka, itp. Po wtóre – bardziej niż nagromadzenia i przyswojenia wiedzy potrzeba człowiekowi umiejętności jej tworzenia, interpretowania, systematyzowania, rozumienia. Taka sytuacja każe nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, jako osobom budującym, skoncentrować się na „ważnej życiowo wiedzy”, „wiedzy żywej, osobistej” [Prokopiuk 2001] na uczeniu dzieci rozumienia otaczającego świata i siebie w nim, uczeniu mądrego radzenia sobie ze światem emocji, bowiem nie da się ich, mówiąc językiem informatyki, „spakować” na żadnym nośniku informacji [por. Gardner 2001].

Współcześnie zmienia się nie tylko stosunek człowieka do wiedzy, przemianom ulegają także stosunki międzyludzkie. Drugi człowiek stał się partnerem dialogu zmierzającym do odkrywania sensu, TEKSTEM godnym odczytywania i rozumienia [zob. Kwaśnica 1989]. Jednym z warunków życiodajnych interakcji jest radzenie sobie z własnymi uczuciami i emocjami, bo to stanowi podstawę różnicowania emocji przeżywanych przez innych. Niezdolność odczytywania uczuć drugiego człowieka utrudnia nawiązywanie głębokich kontaktów interpersonalnych, budowanie więzi emocjonalnej [zob. Fijewski 1998, s. 38]. Natomiast rozpoznanie uczuć innej osoby, jako fałszywych, sprawia, że ludzie nie mogą/ nie chcą empatycznie w nie wnikać [por. Bonino 1996, s. 14].

Obok trudności z prawdziwym odczytywaniem uczuć innego człowieka, na rozwój wrażliwości empatycznej osoby wpływa siła stymulacji, a także jej częstota. U ludzi żyjących w warunkach intensywnej i częstej stymulacji wrażliwość empatyczna staje się mniejsza. J. Rejkowski przypuszcza, że „urbanizacja, wysokie tempo życia, kontakt

z wieloma różnymi sytuacjami, może obniżać wrażliwość empatyczną jednostki”, gdyż ludzie stają się „przeciążeni”. Często przeżywane emocjonalne pobudzenie (np. widok cudzego cierpienia) prowadzi do efektu habituacji i tym samym zmniejsza wielkość reakcji emocjonalnej [Reykowski 1986, s. 124-125; Braun-Gałkowska, Ulfik 2000, s. 36-39].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek budujący więzi międzyludzkie staje wobec wyzwania rozwijania u uczniów empatycznego zaangażowania w świat innych ludzi, uwrażliwiania na bogactwo i złożoność ludzkich emocji i potrzebę ich wyczuwania. To właśnie w empatii upatruje się korzeni moralności, a przede wszystkim ograniczania pojawiania się egoistycznych motywów. Moralność nie bierze swojego początku z abstrakcyjnych, racjonalistycznych zasad, to emocje są pierwotne w procesie społecznego uczenia się norm i wartości, w podejmowaniu zachowań moralnych. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, wychodząc z założenia, że dziecko jest wcześniej zdolne do odczuwania niż do werbalizacji reguł, może kształtować zgodność uczuć, norm i zachowań człowieka [zob. Hoffman 1984, cyt. za Czerniawską 1995, s. 13; Saarni 1999, s. 81].

Wielu ludzi jest przekonanych, że emocje, które przeżywają, są ich prywatną sprawą i nie należy ich ujawniać w sytuacjach społecznych. Nie można okazywać innym tego, co się odczuwa, gdyż to jest oznaką słabości, zwłaszcza dotyczy się to takich uczuć, jak strach, złość, smutek i szczególnie takich zawodów jak nauczycielski.

W znacznej liczbie przypadków przekonanie takie zaszczepiane jest już w dzieciństwie, w procesie socjalizacji. Często rodzice sami uczą dziecko tłumienia ekspresji mówiąc, np. *nie pokazuj złości, lepiej udawaj, że nic się nie stało; bądź zawsze uśmiechnięty, nie okazuj smutku, bo ludzie nie lubią „smutasów”; nie płacz, bo prawdziwy mężczyzna nie płacze*. Nagminne jest także blokowanie u dzieci wyrażania emocji negatywnych w stosunku do rodziców poprzez przekazy typu – *to ja dla ciebie zaharowuję się, a ty mnie tak traktujesz* – które budzą u dzieci poczucie winy, czy wstyd. Komunikaty takie mogą z czasem stać się „zinternalizowaną teorią emocji, która przyczynia się do odseparowania emocji od zachowań, czy szerzej - odseparowania doświadczania emocji (zwłaszcza negatywnych) od świadomości” [zob. Maruszewski, Ścigała 1998, s. 106].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako człowiek świadomy znaczenia emocji w rozwoju dziecka, będzie czasami także odczuwał postępowania zgodnie z zaszczepioną w domu „emocjonalną hibernacją”.

„Zalegające”, negatywne emocje, które nie znalazły ujścia, prowadzą zawsze – według L. Berkowitza [1991] – do zwiększenia agresji, a czasem także do autoagresji [por. Płużek 1997, s. 11-39; Korzeniecka-Bondar 2003]. Źródłem gniewu i agresji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej są zwykle negatywne reakcje afektywne [zob. Borowska 2001c], częstokroć wzbudzone chęcią obrony lub podwyższenia poczucia własnej wartości, aktywizujące myśli, wspomnienia oraz reakcje ekspresywno-motoryczne. Kiedy jest mu źle, rośnie prawdopodobieństwo, że będzie on doznawać uczucia złości, mieć wrogie myśli i agresywne inklinacje [por. Berkowitz 1991, s. 100]. Tu być może należy szukać wyjaśnienia wyników badań wskazujących, że nauczyciele szkół podstawowych najczęściej przeżywają gniew oraz lęk przed wystąpieniem w ich życiu zdarzeń traumatycznych, przed utratą pracy, czy samotnością [por. Borowska 2001c, s. 30].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ukrywający negatywne emocje pod „płaszczkiem” przyjaznego tonu głosu, mimiki, gestów uczy swoich uczniów reguł odczuwania i okazywania emocji, które w dalszej perspektywie utrudniają interakcje społeczne [por. Levenson 1999, s. 113]. Pozornie pozytywne sygnały emocjonalne miast mobilizować uczniów do działania, uniemożliwiają im zorientowanie się w tym, co nauczyciel czuje. Taki styl komunikowania może sprawić, że prawdziwe zaangażowanie uczniów w pracę staje się niemożliwe, gdyż wszyscy oni zwykle dostrzegają „ukrywanie się” nauczyciela za tarczą programowej spolegliwości, lekceważenie sytuacji, które wymagałyby okazania negatywnych emocji, np. gniewu czy smutku.

Konsekwencje tego są poważne, gdyż każda rezygnacja z działań staje się podwójną winą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, gdyż pokazując bierność i fałszywość własnej postawy, działa na uczniów swym przykładem paraliżująco. W takich sytuacjach dzieci postrzegają, że klasa szkolna/szkoła nie jest miejscem okazywania prawdziwych emocji, autentycznego wyrażania siebie, a jedynie „odgrywania” ról, a przenosząc takie przekonania na inne sfery własnego życia utrwala się

w przeświadczeniu, że są miejsca i role, w których należy zakładać „maskę przystosowawczą”. Takie ukrywanie emocji zaburza prawidłową komunikację interpersonalną.

Świadomie stosowane, przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, maskowanie emocji, by np. uniknąć negatywnych społecznych konsekwencji ich wyrażania (uszczypliwych uwag, krytyki), może być postrzegane także jako strategia ich kontrolowania. Skrywanie emocji jest działaniem skutecznym, kiedy służy dobremu samopoczuciu jednostki na dłuższą metę i ułatwia negocjacje interpersonalne w sytuacjach konfliktowych [Saarni 1999, s. 106].

Wyłania się tu potrzeba przygotowywania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do radzenia sobie z negatywnymi emocjami. L. Berkowitz (1991, s. 99) w opracowanym modelu poznawczo-neoasocjacyjnym dowodzi, że istnieje możliwość uczenia regulowania gniewu i agresji poprzez „uruchomienie” procesów poznawczych wyższego rzędu (takich jak, oceny czy atrybucje), dzięki którym jesteśmy w stanie kontrolować nasze wrogie lub agresywne skłonności. W niektórych sytuacjach (np. gdy bodziec emocjonalny nie jest zbyt silny) jesteśmy w stanie wpływać na procesy emocjonalne kierując swoimi wyobrażeniami, bo jak wiadomo emocje mogą być wzmagane lub osłabiane pod wpływem wyobrażeń i myśli [Reykowski 1992, s. 49]. „Intelektualne opracowanie” przeżywanych emocji, ujmowanie własnych doświadczeń w bardziej abstrakcyjne kategorie (tzw. intelektualizacja) może zmniejszyć emocjogeny charakter uprzytamnianych treści [Lazarus 1968, za Reykowskim 1992, s. 49].

Współczesna szkoła chcąc stać się miejscem kształtowania emocji potrzebuje nauczycieli posiadających kompetencje do ich rozwoju. Zarówno D. Goleman [1997, s. 357] jak i T. Borowska [2002, s. 165-178] obserwując agresywne, nadpobudliwe zachowania dzieci i młodzieży stwierdzają, że rzeczywistość stawia przed tą instytucją nowe wyzwania radzenia z brakiem wiedzy i umiejętności dotyczących emocji, z tzw. „analfabetyzmem emocjonalnym”. D. Goleman proponuje wprowadzenie do szkół lekcji z „panowania nad emocjami”, rozwiązywania sporów w sposób pokojowy. Tu upatruję szczególną rolę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jako osób pracujących z dziećmi odznaczającymi się

niezbyt jeszcze trwałymi formami i przejawami reakcji emocjonalnych, mającymi jednak istotne znaczenie dla zrealizowania ich potrzeb i dążeń. W początkowym okresie są to potrzeby i dążenia osobiste, a wraz z rozwojem wiedzy o świecie i systemie wartości w nim funkcjonującym, rozwijają się u dziecka potrzeby pozaosobiste, związane z uczuciami wyższymi [zob. Popek 1990, s. 47].

Klasa szkolna ma stać się tą społecznością, powiada badacz syndromu przedsamobójczego E. Ringel [1987], w której uczniowie uczą się odrzucać swą egocentryczną niepewność, nadwrażliwość, w której młody człowiek może nauczyć się rozumienia uczuć, jakie wywołują w nim inni i jakie on sam prowokuje w otoczeniu. W klasie szkolnej dziecko powinno odkryć i zrozumieć, że kryzys jednego ucznia jest trudnością odczuwaną i dzieloną przez wszystkich. Młody człowiek, któremu klasa szkolna pomogła przeżyć kryzys, nie wstydzi się w późniejszych latach korzystać z pomocy w trudnych sytuacjach oraz spieszyć z pomocą potrzebującym.

Tak pomyślana szkoła (klasa) wymaga dobrze emocjonalnie przygotowanego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Współcześnie potrzebna jest inna koncepcja ich kształcenia, otwierająca edukacji szansę rozwoju całości osobowości człowieka, z uwzględnieniem znaczenia świata emocji, a nie jak było i często jest dotychczas rozwijania „orła o jednym skrzydle” [Popek 1990, s. 48].

4. Rozumienie i poszukiwanie sensu życia jako podstawa stawiania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi

Aktualnie często mówi się o nauczycielu edukacji wczesnoszkolnej jako przewodniku po świecie sensów, który ma szansę, pracując z najmłodszymi, zaszcześcić im przekonanie, że edukacja (rozumiana jako rozwój siebie) stanowi dla człowieka źródło sensu życia. Aby nauczyciel mógł stać się mistrzem w tej sferze on sam musi znaleźć sens swego bycia i zrozumieć znaczenie własnej egzystencji.

W tym podrozdziale prezentuję niektóre konteksty i przemiany dzisiejszego świata implikujące potrzebę podjęcia (kontynuowania) namysłu nad sensem ludzkiego życia oraz ożywienia debaty nad jego znaczeniem w edukacji nauczycieli klas początkowych. Rozważania opieram przede wszystkim na poglądach V. E. Frankla, gdyż jego logoteria jest podstawą, wykorzystanej przeze mnie, skali Purpose in Life (PIL) J. C. Crumbaugh'a i L. T. Maholicka.

„Egzystencjalne umiejętności nauczyciela dość rzadko bywają przedmiotem (...) zawodowego ich przygotowania. Przypisuje się na ogół wielką wagę do ilości zdobytej wiedzy i do umiejętności jej przekazywania uczniom” pisze I. Wojnar [1991, s. 94] podkreślając, iż dziś potrzebny jest nauczyciel wykształcony inaczej. Obecnie oczekujemy, że będzie on przygotowany nie tylko do przekazywania wiedzy, ale przede wszystkim - mówiąc językiem V. E. Frankla [1978, s. 153] - do „wysubtelniania ludzkiego sumienia”, rozbudzania czułości wewnętrznego słuchu wrażliwego na wołanie o sens, „tkwiący w każdej sytuacji życia”. Z jego słów, iż „człowiek nie chce istnieć za wszelką cenę, ale to, czego naprawdę pragnie to żyć z sensem” wyłania się ważny (czy nie naczelny?) cel edukacji współczesnego nauczyciela - uczyć ludzi żyć sensownie.

Poczucie sensu życia jest osobową i podmiotową właściwością, uzdolnieniem i potrzebą człowieka, która uwidocznia się w sytuacji posiadania sensu i w wysiłku przeciwstawiania się jego utracie. Przede wszystkim jednak, przejawia się w aktywności podmiotowej określonej noodynamiczną, realizującą swe pierwotne nastawienie na sens i znaczenie [Popielski, 1994, s. 199]. Poczucie sensu życia, jest stanem

psychiczno-noetycznym podmiotu, doświadczanym w związku z realizacją jego osobowego sposobu bycia i spełniania swej egzystencji [Popielski 1994, s. 189]. Owo poczucie należy postrzegać jako stan normalny egzystencji oraz przejaw zdrowia i normy. Szukanie, dążenie do życia wartościowego staje się koniecznością zdrowego psychicznie człowieka [Rumiński 1995, s. 561].

By mogło zaistnieć poczucie sensu życia spełnione muszą być warunki podmiotowe (wewnętrzne) i przedmiotowe (zewnętrzne). K. Popielski wyróżnia w strukturze poczucia sensu życia cztery komponenty:

- intelektualny, odnoszący się do poznania natury życia ludzkiego, środowiska i celów osobistych;
- emocjonalno-uczuciowy, wiążący się ze zdolnością człowieka do doświadczania siebie, do reagowania na wartości, a także własne sukcesy i porażki;
- woliwno-dążeniowy, związany z uzdolnieniem człowieka do dokonywania wyborów i przyjmowania postawy zgodnie z uznana hierarchią wartości;
- egzystencjalno-działaniowy, będący zarazem przyczyną zaistniałego poczucia sensu życia, jak i efektem jego istnienia, objawiający się w konkretnym zaangażowaniu i działaniu [Popielski 1987a, s. 135].

Przejawy frustracji poczucia sensu życia byłyby sygnałem niedomogów szeroko rozumianego zdrowia jednostki w jego noetycznym (duchowym) wymiarze lub przejawem perturbacji w procesie dojrzewania i rozwoju. Mogą też być symptomem społecznych lub kulturowych niedomogów związanych z realizowaniem się jednostki w odniesieniu do tegoż wymiaru. Do owej „normy” należy również poszukiwanie, zmaganie się, twórcze rozwiązywanie kryzysów, działania leżące na drodze poszukiwania rozwiązań trudności [Popielski 1994, s. 199].

Życie w społeczeństwie demokratycznym stwarza wiele możliwości ludziom, którzy umieją żyć w wolności, dokonywać świadomych wyborów, wartościować, interpretować i krytycznie podchodzić do świata. Ta wolność i samostanowienie stwarza pomyślne warunki do odnajdywania sensu własnej egzystencji, wyznaczania sobie celów życiowych i reguł ich osiągnięcia. Dla „nieprzygotowanych” demokracja

tożsama jest często z samowolą, brakiem jakichkolwiek zasad i wartości. Często wolność staje się brzemieniem nie do udźwignięcia, a wielość orientacji aksjologicznych rodzi chaos i zagubienie. „Pluralizm jest, jak pisze S. Morawski [1998, s. 35], zaiste wyzwolenie, kiedy odrzuca absolutyzację i wszechwładzę jakiegoś Jedyne i Nadrzędnego Pierwiastka, ale staje się, jak widać dookoła, zabójczy, kiedy sprowadzony zostaje do nieprzebranej wielości i kakofonii bodźców i uciech z nich czerpanych, kiedy jego emblematem staje się kram wartości, które można do woli przebierać i odrzucać jak starzyznę”. Zbudowanie społeczeństwa obywatelskiego będzie wtedy możliwe, gdy jednostki będą postępowały moralnie, w zgodzie z własnym sumieniem, które jest „organem sensu życia”, definiowanego jako „umiejętność odnajdywania jednorazowego i jedyne w swoim rodzaju sensu ukrytego w każdej sytuacji” [Frankl 1978, s. 153].

Nauczyciele posiadający sens życia stają się prawdziwymi przewodnikami, którym zależy nie na jakimkolwiek życiu, ale na egzystencji „wypełnionej sensem”. Pracując z najmłodszymi dziećmi mają oni sposobność przygotowania ich do odnajdywania w każdej, nawet najtrudniejszej życiowej sytuacji, sensu. Staje się to możliwe, gdy koncentrują się na rozwijaniu u uczniów wszystkich wymiarów sensu życia: potrzeb, celów i postaw [por. Panek 1983, 1986a, s. 33, 1986b, s. 28]. Wzrastanie w przekonaniu, że życie zawsze ma sens pozwala chronić uczniów przed licznymi frustracjami, czy nawet nerwicami, wynikającymi z poczucia jego utraty.

Nie jest to zadanie łatwe, zwłaszcza dziś, gdy u dorosłych dostrzegamy „brak porządku moralnego w sobie”, uniemożliwiający wskazywanie młodym ludziom drogi zmierzającej „ku” maksymalnemu rozwojowi własnych możliwości, a tym samym ku życiu wypełnionemu sensem. Dorosli często zastępują wartości moralne kultem pieniądza [por. Hołyst 1998, s. 111], „dążenie do sensu” – pogonią za ulotnym szczęściem [Frankl 1977]. Młodzi ludzie niejednokrotnie nie chcą angażować się w taki płytki, konsumpcyjny świat, w którym naczelnymi „wartościami” są egoizm, chciwość, zawiść. Odrzucają tę rzeczywistość dlatego, że nie sprzyja ona odnajdywaniu sensu własnego życia. Negują taką wizję świata, a jednocześnie jego „macki” wciągają ich niepostrzeżenie w „pustkę” takiej egzystencji nastawionej na „mieć”. Młodzi krytykują dorosłych za ich

sposób życia, a jednocześnie, przekraczając „próg dorosłości”, stają się tacy sami, może jedynie bardziej bezsilni i rozżaleni. Liczne są dowody tego, że z takiej kolizji wartości, z poczucia konfliktu sumienia rodzi się coraz częściej nerwica, nazwana przez V. E. Frankla noogenną.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, by mógł stać się osobą kształtującą i umacniającą w uczniach „porządek moralny”, potrzebuje innego jakościowo kształcenia traktującego wartości jako podstawę życia jednostki i ludzkości w ogóle [por. Prokopiuk 2003a, s. 172]. Kształcenie wstępne przesycone takimi kategoriami jak: sens, duchowość, wartości, itd. stwarza przyszłym nauczycielom edukacji elementarnej możliwość budowania sensu egzystencji własnej i innych. Edukacja sprzyjająca krystalizowaniu u kandydatów na nauczycieli poczucia sensu życia przygotowuje ich do bycia „twórcą i „właścicielem” wyobrażenia o sobie” [Prokopiuk 2003a, s. 175].

Taka orientacja aksjologiczna jest szczególnie ważna obecnie, gdy rozstaliśmy się z wizerunkiem nauczyciela – człowieka realizującego „konkretne” role i zadania odgórnie narzucone. Nikt już nikomu nie wyznacza zadań, którymi należy wypełnić własne życie, nie wskazuje „obowiązujących idei” godnych realizowania. Wynika stąd konieczność przygotowywania ludzi do stawiania sobie zadań bliskich, na teraz, ale i dalekich; osobistych i ponadosobistych [por. Panek 1986a, s. 34]. Człowiek sam ma „wypełnić” swoje życie konkretnymi zadaniami, a to częstokroć staje się o wiele trudniejsze niż realizowanie cudzych poleceń, dlatego, że odpowiedzialność za jakość życia spoczywa tylko i wyłącznie na danej osobie. Widzimy jak jaskrawo wyłaniają się tu zadania dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako tego, który przygotowuje drugiego człowieka do odpowiedzialności za kształt własnego życia, za wypełnienie go wartościami.

Obserwacja współczesnych ludzi dowodzi, że większość z nich żyje w „społeczeństwie obfitości” [Frankl 1977, s. 43], w którym zaspokojone są wszystkie potrzeby pierwotne. Logika nakazuje sądzić, iż w związku z tym dążą oni do realizacji potrzeb wyższego rzędu, wśród których jest „wola sensu”. Nie brakuje jednak dowodów na to, że ludzie odczuwają dziś przeogromny głód sensu, coraz częściej doznają choroby współczesności za jaką uznać należy „egzystencjalną pustkę” idącą w parze z poczuciem bezsensowności [Frankl 1973a, 1977].

Swoboda stwarza sposobność do sensownego kształtowania życia, w istocie jednak ujawnia jeszcze bardziej jego jałowość, wszechogarniającą nudę i rodzi liczne patologie. Istnieją liczne badania empiryczne wskazujące na istnienie ścisłego związku pomiędzy poczuciem bezsensowności własnej egzystencji, a uzależnieniami od alkoholu, narkotyków, seksu, świata iluzji [Forstmayer; Shean i Fechtmann, podają za Franklem 1973a, s. 48; Borowska 1998a]. Pustka egzystencjalna jest czynnikiem towarzyszącym przestępczości i rodzącym agresywność [zob. Panek 1982, 1986a, 1986b]. Wskazuje to na wyzwanie, jakie rzeczywistość stawia przed współczesnym nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. W swojej pracy z dziećmi napotyka on na problemy rodzące się z nudy, braku zajęcia w czasie wolnym. Już od najmłodszych lat każdy powinien uczyć się spędzać kreatywnie czas wolny, wykorzystywać go w taki sposób, by przynosił ukojenie i energię do życia wypełnionego sensem. Nauczyciel ma dziś stawać się osobą kreującą i umacniającą istnienie „społeczeństwa obfitości” sensu, a nie dóbr materialnych.

Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej, który staje się człowiekiem budującym egzystencję własną i innych, należy pomóc zrozumieć, jak liczne są skutki utraty sensu życia. One „w drastycznej postaci manifestują się w formie smutku, przygnębienia, żalu, frustracji, zniechęcenia, nudy, agresji, rozpacz, rezygnacji itp. (...). W patologii społecznej dają znać o sobie w formie różnych uzależnień (alkoholizm, narkomania), samobójstw, dewiacji seksualnych” [Popielski 1994, s. 208]. Nauczyciel musi umieć nie tylko przeciwdziałać ich skutkom, ale wcześniej rozpoznawać przyczyny utraty sensu, takie jak brak wglądu w problemy osobiste i ich źródła, brak nawyków podejmowania wysiłku, „pustka” czasu wolnego z powodu braku zainteresowań, nieumiejętność odpoczywania, radzenia ze stresem [por. Płużek 1997, s. 17]. Stąd rodzi się potrzeba uwrażliwiania przyszłych nauczycieli w procesie kształcenia wstępnego na fakt, iż „pustka egzystencjalna” bierze się z braku celu uznanego przez jednostkę za wartego realizacji.

Do sensownego życia człowiekowi nie tylko potrzebny jest spokój i harmonia – stan homeostazy – jednostka, szczególnie młoda, potrzebuje „zdrowej dozy napięcia” [Frankl 1967, s. 42]. Zbyt małe wymagania działają na dłuższą metę, równie destrukcyjnie jak ich nadmiar. Codzienna obserwacja zachowania młodych ludzi w czasie wolnym

pozwała dostrzec przejawy tego, co V. E. Frankl [1967, s. 43] nazywa „patologią braku obowiązków”. Odnosząc to do pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej trzeba podkreślić jego udział w przygotowaniu ucznia do wyznaczania i starannego realizowania zadań zarówno bliskich jak i dalekich; osobistych i ponadosobistych.

„Człowiek jest jedynym w świecie istnieniem, któremu nie wystarczy czasu, aby nauczyć się żyć. Mrówka, która wylega się z jajka, wie już wszystko, co ma czynić i nigdy się nie omyli; ptak wylatujący z gniazda jest dojrzałym ptakiem; a starzec umiera płacząc, że nie zrozumiał swojego powołania” [Kijowski 1985]. Gdy uświadomimy sobie, że współczesny człowiek nie posiada żadnych instynktów, które mówią mu, „co robić musi”, (a dziś również żadne tradycje nie podpowiadają mu tego, „co robić powinien”), to zrozumiemy dlaczego tak często nie wie „czego chce” i staje się podatny na propozycje innych [Frankl 1973a, s. 47; 1978, s. 153].

Liczne „oferty”, płynące m.in. ze świata mediów, promują kulturę masową i konsumpcyjną wizję świata, w którym z góry wiadomo, co człowiek musi, może, chce i powinien robić, by jego życie było pełne wrażeń i szczęśliwości. Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej potrzeba świadomości, że poddanie się dyktatowi kultury „premiującej trywialność, łatwość i swojskość wszelkich produktów, grozi spłaszczeniem człowieczeństwa do zasady doraźnego, maksymalnie przyjemnego zużycia dóbr” [Morawski 1998, s. 35]. Staje się to szczególnie niebezpieczne w przypadku osób nieposiadających rozwiniętego systemu wartości jako regulatora działania. Nadmiar propozycji dzisiejszego świata przyczynia się do tego, że ludzie są bardziej skłonni chcieć tego, co czynią inni (konformizm), albo czynić tylko to, czego chcą inni (totalitaryzm); [por. Frankl 1978, s. 153]. Jeśli cudze idee przeminą, stracą swoją aktualność, nauczyciel – człowiek, niczym bezwolny przedmiot, straci z pola widzenia sens własnego życia [Hudzik 1999, s. 28].

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej będący osobą kreującą, dla siebie i wokół siebie świat sensu, ma troszczyć się, by jego podopieczni nie zatracili własnego indywidualizmu, by nie przestali być wierni sobie, wyznawanym ideałom, zinternalizowanym wartościom, gdyż to może ich uchronić przed utratą sensu. Wielu ludzi, w trosce o zewnętrzną aprobatę, „gubi samego siebie”, zapomina, że najistotniejsze znaczenie ma aprobata własnej osoby przez samego siebie, poczucie wewnątrz-

nej harmonii i autentyzmu [zob. Szyszkowska 1998a, s. 44; 1998b, s. 42; 2001, s. 171]. Poważne zobowiązania spadają w tym względzie na organizatorów procesu kształcenia wstępnego – stworzenia warunków kandydatom na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do rozwijania w sobie wiary we własne możliwości, prawa do bycia sobą.

Nie bez znaczenia dla działalności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest fakt, że współczesny człowiek (a dziecko w szczególności) żyje na granicy dwóch światów – realnego i fikcyjnego. Od tego pierwszego głównie oddalają go media, zwłaszcza zaś telewizja [Wojnar 2000, s. 33]. To one odpychają od świata ideałów i wartości; uczą człowieka rezygnacji z odpowiedzialności za jakość uczestniczenia w świecie. Badania, np. M. Braun-Gałkowskiej i I. Ulfik (2000, s. 16) wskazują, że szczególnie pod wpływem telewizji ludzie stają się coraz bardziej obojętni i bierni wobec sytuacji drugiego człowieka.

Przebywanie w wirtualnym świecie (gier i Internetu) coraz częściej doprowadza do zrodzenia się „nałogu korzystania ze świata iluzji” [Borowska 2001, s. 434], „zabawy w zabijanie” [Braun-Gałkowska, Ulfik 2000]. U osób nałogowo korzystających z gier komputerowych zaciera się granica między tym, co rzeczywiste i fikcyjne. Te dwa światy przenikają się tak mocno, że nie wiadomo, który jest bardziej realny. Ucieczka w świat fikcji staje się „wypełniaczem” pustki egzystencjalnej, skutecznym jednak tylko na krótką metę. Badania wykazują, że nałogowi gracze stają się coraz bardziej samotni i niezrozumiali, zarówno dla siebie, jak i innych ludzi [Zyss, Boroń 1994; Borowska 1998a]. Uśpieni w pozornym zadowoleniu z przebywania w medialnych pararealnościach, zaciemniających krytyczną refleksję, moralną wrażliwość i realia świata, w końcu odczuwają niepokój, a nawet przerażenie własną sytuacją [por. Wojnar 2000, s. 33]. Uczenie rozpoznawania otaczającej, realnej rzeczywistości i przygotowywanie do pełni życia w tym świecie, staje się istotnym zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

W rozważaniach o sensie życia nauczyciela – człowieka nie można pominąć kategorii jego losu. Cechą kondycji ludzkiej jest nieprzewidywalność. Siła ta (bez względu na jej znak) często komplikuje życie człowieka. Nie da się zredukować świata do tego, co przewidywalne i poddające się kontroli, a zatem należy tak kształtować człowieka, by już od najmłodszych lat żył ze świadomością, że nie do końca może przewi-

dzieć, co mu się przydarzy i nie zawsze będzie gotowy na przyjęcie nadchodzących wydarzeń [zob. Korzeniecka-Bondar 2003b]. Przygotowując człowieka do otwartości na wyzwania losu należy pokazać mu koszty uczestnictwa w warstwie nieprzewidywalnych zdarzeń i cenę samotności, na którą często będzie skazany. W dzisiejszym wychowaniu wpaja się młodym ludziom świadomość polegania przede wszystkim na innych [Meighan 1993], a ta „odbiera człowiekowi możliwość podejmowania słusznych i trafnych decyzji w sytuacjach, w których przyszło mu nagle polegać tylko i wyłącznie na sobie, na swojej wiedzy i umiejętnościach” [Borowska 1995, s. 255].

W optyce rozważań o sensie życia, każdy człowiek zadawać musi sobie pytania „po co żyję”, „dla realizacji jakich wartości poświęcam swe siły”, bo tylko odnajdując sens własnego życia przetrwa próbę, na jaką wystawia go los [por. Korzeniecka-Bondar 2001a]. „Los jest sprawdzianem siły i wartości człowieka” [Szczepański 1984, s. 325].

Nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej nikt nie daje gotowej recepty na to, co ma zrobić, by odnaleźć sens życia. To on, jako „inny znaczący”, podejmuje odpowiedzialność zaszczepienia w dziecku przekonania, że bez trudu i wytrwałego dążenia nie da się odkryć w życiu sensu. Nauczyciel musi pozostawać w opozycji do lansowanego współcześnie (szczególnie w mediach) wizerunku „świata jako nieustającej balangi” [Petrowa-Wasilewicz 1997] przepełnionej wesołością i beztrudnością. Swoją postawą i działalnością dydaktyczno-wychowawczą ma „promować” przekonanie, że można nadać życiu sens, stawiając za cel jakiś czyn, lub dokonując jakiegoś dzieła, a także chłonąc piękno, dobro i prawdę. Bardzo istotny potencjał pokazywania uczniom dróg odnajdywania sensu jest w miłości do drugiego człowieka. Nadać życiu sens można także poprzez cierpienie, a szczególnie przez sposób przyjmowania trudności losu [Frankl 1967, s. 44].

Z punktu widzenia kształtowania nauczyciela jako człowieka budującego, ważna wydaje się teza, że sens ludzkiego życia nie jest dany, a wyłania się w wyniku aktywnych poszukiwań jednostki zadającej pytanie „o sens”. Doświadczeniem o najwyższej randze życiowtwórczej może stać się odpowiedzialnie i twórczo przeżyte pozytywne poczucie sensu jego istnienia, jak i negatywne doznanie braku sensu życia [por. Popielski 1994, s. 200]. Głębokie odczuwanie „głodu sensu” może stać

się przyczynkiem do przewartościowania dotychczasowej egzystencji i zmiany dotychczasowego jej kształtu na bardziej satysfakcjonujący.

„Powiedzenie życiu tak”, podjęcie jego wyzwania jest celem egzystencji człowieka [Frankl 1984; 1990]. Z tego wyłania się kolejne zadanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – przygotowywanie uczniów, możliwie jak najwcześniej, do akceptacji własnego bycia – kruchego i niepewnego. Nauczyciel poprzez własne „męstwo bycia” może uczyć dzieci samoafirmacji istnienia [por. Kwaśnica 1990, s. 138]. Paradoksalnie argumentem uzasadniającym pozytywne nastawienie „ku” życiu jest świadomość nieuchronności śmierci, która uwydatnia potrzebę bycia odpowiedzialnym za każdy moment życia i jego jakość. Świadomość śmierci sprawia, że człowiek nie może zwlekać z realizacją istotnych życiowo decyzji. „Gdybyśmy nie umierali, wtedy życie nasze byłoby bez sensu, bo wtedy nie mielibyśmy żadnego powodu, by coś załatwić teraz a nie później” [Frankl 1967, s. 48]. Ta zasada szczególnie jaskrawo obecna jest w pracy z drugim człowiekiem, w której każda chwila jest jedyna i niepowtarzalna, a zatem należy ją najpełniej wykorzystać. Nauczyciel stający się człowiekiem budującym musi nieustannie wsłuchiwać się w głos sumienia i ciągle, troskliwie poszukiwać odpowiedzi na pytanie: **jak w najlepszy sposób wykorzystać każdą sposobność, jaką obdarza go życie** [zob. Frankl 1990].

Jednym ze sposobów na „pełne życie” nauczyciela nauczania początkowego jest służenie wartościom, podejmowanie zadań pozapersonalnych i dalekich, poświęcenie się „komuś” i „czemuś”. Dobrowolne podejmowanie trudu partycypowania w świecie, angażowanie się w „bycie „dla...” i „dążenie „ku...” [Popielski 1994, s. 211; 1996, s. 30] daje nauczycielowi – człowiekowi najpełniejsze i najbardziej wszechstronne poczucie sensu życia. **Osoba zamierzająca zostać/ będąca nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej z głębokiego zrozumienia istoty stojących przed nią zadań czerpać może wysokie poczucie sensu własnego życia.**

Nauczyciel autentycznie poszukujący odpowiedzi na pytania o sens własnej egzystencji i jednocześnie przewodniczący uczniom w takich poszukiwaniach powinien nieustannie poddawać własne prawdy próbie wątplenia. A gdy okażą się one bezzasadne mieć odwagę, by się do tego przyznać przed sobą i uczniami i siłą, by się z nimi rozstać. Wątpliwość,

co do słuszności własnych przekonań, staje się w zawodzie nauczyciela wartością, tarczą chroniącą go przed dogmatyzmem i motorem napędzającym go do nieustannego zadawania pytania: „ku czemu”, jako nauczyciel – człowiek, prowadzę swoich uczniów, czy ku sensowi?”.

5. Warunki i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących – aspekt normatywny

Proces stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej ludźmi budującymi jest złożony i wielowymiarowy. Obejmuje szereg etapów, wśród których wyróżnić można kształcenie wstępne. Jednak nie każdy proces uniwersyteckiego kształcenia sprzyja nabywaniu przez przyszłych nauczycieli cech i kompetencji człowieka budującego.

W moim przekonaniu, najistotniejsze w procesie stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi, są warunki osobowe. To ludzie, a nie strukturalny porządek instytucji – uniwersytetu, tworzą sprzyjające lub niekorzystne warunki rozwoju. W dalszej kolejności znajdują się warunki pozaosobowe – strukturalne kształcenia i materialne.

W tej części pracy zaprezentuję pożądaną dla stawania się człowiekiem budującym, porządek warunków i możliwości uniwersyteckiego kształcenia.

Naczelnym warunkiem osobowym wewnętrznym (podmiotowym) jest system wartości preferowany przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Aby stać się ludźmi budującymi, winni oni przedkładać wartości egzystencjalne (tj.: wolność, odpowiedzialność, godność, odwagę, przyjaźń, gotowość niesienia pomocy, miłość, zdolność wybaczenia) nad inne, tj. wykształcenie, pieniądze, karierę itp. Wartości egzystencjalnie znaczące gwarantują przyszłym nauczycielom intensywność poczucia sensu życia, wyznaczają jego cel. Istotne jest także, by przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, nadając znaczenia wartościom, wiązali je z wymiarami: duchowym i psychicznym, świadczą one o głębokiej internalizacji wartości.

Warunkiem osobowym zewnętrznym, fundamentalnym w kształceniu przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących, jest jakość relacji między nauczycielem akademickim a studentem, która szczególnie zależy od postawy pierwszego podmiotu.

Nauczyciela akademickiego postrzegać należy wielowymiarowo: jako pracownika dydaktycznego, osobę nieustannie podejmującą się trudu zdobywania nowej wiedzy; jako pracownika naukowego podejmującego się badań naukowych; wzór osobowy [zob. Łobocki 1999, s. 35-46; Hejnicka-Bezwińska 1997, s. 63]. W kontekście stawanie się studentów pedagogiki wczesnoszkolnej ludźmi budującymi szczególne znaczenie zyskuje ów ostatni wymiar bycia nauczycielem. Jako wzór osobowy odpowiada za kształtowanie życia duchowego młodzieży, budowanie ich świata wartości, emocji. Tylko życzliwy i mądry nauczyciel może przyczynić się do podejmowania przez studenta trudnych wyzwań i troski o własny rozwój jako człowieka budującego. Nauczyciel akademicki powinien świadomie wpływać na sposób odbioru i odczuwania świata przez młodzież, na formułowanie jej orientacji życiowych jako człowieka pragnącego pełni osobowej egzystencji.

Nauczyciel akademicki winien uświadamiać sobie głęboko, że współuczestniczy w wielowymiarowym rozwoju studenta pedagogiki wczesnoszkolnej: jako człowieka, przyszłego pedagoga/ psychologa i jako specjalisty [por. Prokopiuk 1998, s. 98]. Pracę ze studentami powinien poprzedzić rozpoznaniem i odczytaniem znaczenia wcześniejszego bagażu ich doświadczeń [zob. Prokopiuk 2002b] i wspierać ich w tym, co służy rozwojowi cech i kompetencji „homo construens”. Tylko znajomość uprzednich doznań, ale i planów, marzeń studentów pozwoli nauczycielowi akademickiemu złożyć ofertę edukacyjną adekwatną do potrzeb osoby kształcącej się.

To jak nauczyciel akademicki przyczynia się do rozwoju przyszłego nauczyciela jako pedagoga i specjalisty zależy przede wszystkim od jego naukowej wiedzy na ten temat i umiejętności jej przekazania. W rozwoju przyszłego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, jako człowieka budującego, obok wiedzy nauczyciela akademickiego (np. na temat właściwości, wymiarów, etapów czy kryzysów rozwoju) ważna jest także jego postawa wobec studenta – jakość ich „codziennych kontaktów”.

Studenci mają możliwość stawiania się ludźmi budującymi, gdy ich relacje z nauczycielami akademickimi są partnerskie i nie uchybiają niczyjej godności, gdy nauczyciel akademicki jest życzliwy i rozumie sytuację osoby studiującej. Nauczyciel akademicki powinien traktować studenta jak równego sobie, gdyż wtedy zyska jego „przyzwolenie” na stawianie mu nawet bardzo wysokich wymagań. Natomiast nauczyciel głoszący nawet najwartościowsze treści, ale nie szanujący studenta, uwłaczający jego godności, poniżający go, wyrządza swym postępowaniem niejako podwójną krzywdę – po pierwsze samej osobie kształcącej się i poczuciu jej własnej wartości, a po drugie – wartościom, których jest reprezentantem. Student może odrzucić pewne treści (czy wartości) nie ze względu na nie same, ale na osobę, która je prezentuje.

Nauczyciele akademicy powinni zdawać sobie sprawę, że **współtworząc życie wewnętrzne studentów edukacji elementarnej dysponują określoną mocą antropotwórczą, dzięki której mogą zarówno budować, jak i niszczyć osobowość ludzką** [zob. Cackowski 1981]. Ponoszą szczególną odpowiedzialność za wnoszenie nieładu, niepokoju, nadwątlenie zasad moralnych młodych ludzi, osłabienie ich otwartości, zaufania, optymizmu itp. Nauczyciel akademicki nie może swoimi zachowaniami ograniczać potencjału studenta. Powinien on znajdując się blisko i bezpośrednio wobec indywidualności podmiotu otwierać dostęp podmiotów do siebie samych, wspomagać próby manifestowania prawdy ich osobowego bytu, gdyż tylko wtedy stwarza studentom możliwości nabywania cech i kompetencji człowieka budującego [por. Kotusiewicz 1994, s. 218].

Nauczyciel akademicki powinien wykorzystywać wszystkie możliwe szanse, zarówno w trakcie zajęć dydaktycznych, jak i poza nimi, na „współistnienie, wspólne przeżywanie” świata, na otwarty, budujący dialog ze studentami. Chociaż oba podmioty kształcenia spotkają się będąc w określonych rolach „nauczyciela” i „studenta”, to w relacji tej najważniejszy staje się dialog z człowiekiem, a nie nauczającego i nauczanego, autentyczne ludzkie spotkanie, w którym wydarza się „coś” bezcennego dla obu podmiotów. Proces kształcenia wstępnego stanie się wówczas okazją do docenienia „osoby ludzkiej w każdym nauczycielu i uczniu” [zob. Łobocki 1994] i stwarzać będzie możliwości nabywania przez studentów cech i kompetencji ludzi budujących.

Kolejnym warunkiem osobowym zewnętrznym jest postawa studentów wobec procesu uniwersyteckiego kształcenia. Nie są oni „bezwolnymi pionkami” procesu kształcenia wstępnego, ale w dużym stopniu powinni decydować o rezultatach własnego rozwoju. Ich zaangażowanie, motywacja, chęć pracy nad sobą jest warunkiem kształtowania tak „osobistych” sfer jak wartości, intensywność poczucia sensu życia, emocje, świadomość siebie i otaczającego świata. To sam student musi czuć się odpowiedzialny za to, „kim się staje”, na ile korzysta (lub nie) z oferty nauczycieli akademickich.

Istotne staje się opracowanie i stosowanie procedury doboru i selekcji kandydatów na kierunek „edukacja elementarna”, celem wyłonienia osób pozytywnie nastawionych „ku” życiu, poszukujących jego sensu. W procesie selekcji studentów należy też zwrócić uwagę na zdolności emocjonalne przyszłego nauczyciela oraz sposób postrzegania własnej osoby i otaczającej rzeczywistości.

Jednym z warunków osobowych zewnętrznych stawiania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi jest sprzyjający klimat studiowania, na który składają się atmosfera stworzona przez nauczyciela akademickiego oraz relacje pomiędzy członkami grupy studenckiej. Klimat studiowania powinien być nasycony bezpieczeństwem, wzajemnym zaufaniem, otwartością, konstruktywnym rozwiązywaniem kryzysów indywidualnych i grupowych, gdyż tylko wtedy studenci będą mieli możliwość nauczyć się rozumienia istoty wartości, takich jak przyjaźń, gotowość niesienia pomocy oraz nabędą zdolność radzenia sobie z emocjami [zob. Janowska 1993, s. 27; Tchorzewski 1998, s. 41]. W takiej atmosferze jest miejsce na życzliwe zdyscyplinowanie studentów, uczenie systematyczności i odpowiedzialności za własne życie. Tylko w klimacie życzliwości można zbudować życiodajne więzi między nauczycielem akademickim a grupą i pomiędzy poszczególnymi studentami, które mogą stanowić źródło siły i wsparcia w późniejszych latach.

W przyjęciu humanistycznego modelu (orientacji) kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej [zob. Rutkowiak 1986; Kwiatkowska 1988, s. 11-68; Lewowicki 1994] upatruję naczelną strukturalny warunek stawiania się człowiekiem budującym. Orientacja ta powinna stać się podstawą wszechstronnego rozwoju przyszłych nauczycieli, skon-

centrowanego przede wszystkim na rozwoju wewnętrznych właściwości studentów. Proces kształcenia wstępnego winien być tak zorganizowany, by zapewniał studiującym możliwość różnicowania ścieżek edukacyjnych, wyboru indywidualnego toku studiowania obejmującego wszystkie elementy systemu kształcenia.

Kolejnym warunkiem strukturalnym jest **dobór celów i treści kształcenia** nastawionych na kształtowanie u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej cech i kompetencji człowieka budującego. Dziś organizatorzy i realizatorzy procesu kształcenia w uniwersytetach, przygotowujących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wytyczając ogólne cele rozwoju, uwzględnić muszą wiele aspektów, m.in.: kontekst zmian współczesnego świata [zob. Kwiatkowska 1992, 1997, 1997a, 2000a, 2001; Borowska 1998a; Rutkowiak 1997, 1998, 2000; Mizerek 1999; Wołoszyn 1998; Banach 1998], potrzeby edukacyjne [por. Kwiatkowska-Kowal 2000; Niemiec 1998; Kotusiewicz 1995, 1997; Prokopiuk 2000a, 2000b; Korzeniecka 2000] preferencje kwalifikacyjne współczesnego nauczyciela [zob. Kwiatkowska 1997, 1998, 2000a; Koć-Seniuch 2000, 2001; Wołodźko 1999, 2000; Korzeniecka-Bondar 2001a, 2001b, 2003a] oraz oczekiwania studiujących [zob. Kwiatkowska 2002].

Wśród celów niezbędnych w procesie stawiania się przyszłych nauczycieli ludźmi budującymi na plan pierwszy wysunąć należy **problemy aksjologiczne, jako podstawę życia każdej jednostki** [por. Prokopiuk 2003a]. Proces kształcenia wstępnego winien przyczyniać się do rozumienia, przeżywania, doświadczania i interioryzacji przez studentów wartości egzystencjalnie znaczących. Warunkiem kreowania podmiotowej egzystencji jest, by student angażował się w świat własnych wartości i nadawał im duchowy wymiar. Tylko wtedy wartości staną się siłą organizującą i strukturyzującą jego osobowość. Dzięki nim młody człowiek będzie w pozytywny sposób odnosić się do siebie, innych i świata – stanie się dodatkowo nastawiony „ku... życiu”. Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze powinny być okazją do stwarzania licznych sytuacji aksjologicznych sprzyjających młodym ludziom w rozpoznawaniu, akceptowaniu i przeżywaniu wartości [por. Denek 1993, s. 109].

Kolejnym znaczącym **celem kształcenia** przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, stających się ludźmi budującymi, jest **rozwijanie świata ich emocji współdecydującego o kształcie ich przyszłego**

życia i pracy zawodowej [zob. Korzeniecka-Bondar 2003a]. Nauczyciel przygotowujący się do kreowania osobowej egzystencji musi w toku kształcenia wstępnego nabyć zdolność nazywania doznawanych emocji, wyrażania ich w społecznie akceptowany sposób oraz wczuwania się w emocjonalne przeżycia innych ludzi. Przyszły nauczyciel powinien potrafić wpierać emocjonalnie drugiego człowieka w trudnych chwilach, rozumieć jego nową sytuację, zachęcać do działań nowych, ufając w nieodkryte możliwości [por. Borowska 1998a, s. 72; 2001c].

W kontekście koncepcji człowieka budującego szczególną wagę zyskuje cel, jakim jest rozwijanie samoświadomości i samowiedzy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, stosunku do siebie jako podmiotu, gotowości do poznawczego porządkowania świata i zajmowanego w nim miejsca, przekonania o własnej wartości [zob. Prokopiuk 2003a]. Samoświadomość nauczyciela klas I-III jako współczesnego człowieka, jest warunkiem nie tylko jego zawodowej samowiedzy, ale także odczytywania i interpretowania teraźniejszości oraz pozytywnego nastawienia do przyszłości.

Tak pojmowane, humanistycznie zorientowane cele kształcenia eksponują potrzebę przygotowania przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do odnajdywania sensu własnej egzystencji, do pełni życia, tak w sferze poznania, wartości, jak i emocji. Wskazane ogólne cele kształcenia studentów pedagogiki wczesnoszkolnej jako ludzi budujących, muszą być przez nauczycieli akademickich konkretyzowane i sprowadzane do szczegółowych celów zakładających opanowanie przez kształcących się określonych cech i kompetencji „homo construens”.

Rozważania o celach prowadzą do kolejnego elementu systemu dydaktycznego, jakim są treści kształcenia. Stanowią one kolejny warunek osiągnięcia w procesie kształcenia uniwersyteckiego celu jakim jest stawanie się kandydatów na nauczycieli nauczania początkowego ludźmi budującymi. Realizowanie w procesie uniwersyteckiego kształcenia treści obejmujących problematykę stawania się „homo construens” jest przejawem żywej reakcji jego organizatorów na postęp nauk o rozwoju człowieka, a także zmieniających się potrzeb życia społecznego, zawodowego i kulturalnego.

Systemowo-holistyczne podejście do programowania treści kształcenia nauczycieli pierwszego szczebla edukacyjnego wymaga przejścia

od wyboru koncepcji człowieka budującego do opracowania pojedynczych modeli dydaktycznych [por. Prokopiuk 2000c, s. 281], w którym współuczestniczą nauczyciele akademicy i studenci^{*}. Dzięki zaangażowaniu obu podmiotów w opracowywanie treści kształcenia mogą one być postrzegane w kategoriach otwartości, dynamizmu i stać się ważnym czynnikiem humanizacji procesu kształcenia wstępnego. Treści kształcenia wypracowane wspólnie przez nauczycieli akademickich i studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, stają się odbiciem ich postaw, motywacji, orientacji aksjologicznej.

Podstawowymi dokumentami określającymi treść kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w uniwersytecie są plany oraz programy studiowania. Nasycenie ich problematyką „homo construens” stanowi kolejny warunek strukturalny realizacji merytorycznych i specjalistycznych celów kształcenia zmierzającego do kształtowania u przyszłych nauczycieli cech i kompetencji człowieka budującego.

Plan studiów przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących zawierać powinien pełny rejestr realizowanych przedmiotów, ich rozkład na poszczególne lata nauki, a także liczbę godzin nauczania przeznaczoną dla każdego przedmiotu. Powinien stanowić podstawę do opracowania autorskich programów kształcenia poszczególnych przedmiotów [por. Kupisiewicz 2000, s. 92-93].

U podstaw programu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących powinno leżeć szereg założeń, refleksji wyznaczających jego kształt. Ważna jest teza, że kształcenie zawiera w sobie wizję przyszłości. Wizję, która musi stanowić rezultat analizy wielorakich czynników kształtujących życie i pracę przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W kolejnym założeniu eksponuje się fakt, że wymagania wobec przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nieustannie rosną. Egzystencja człowieka komplikuje się aktualnie coraz bardziej, stąd też przyszły nauczyciel, by sprostać swojej misji – przygotowania drugiego człowieka do kreowania pełni osobowego bycia – potrzebuje łączyć w sobie kompetencje poznawcze, emocjonalne, strategiczne i ewaluatywne. Ważne jest, nie tylko by był wszechstronnie wykształconym

^{*} Jak widać warunki strukturalne przenikają się z osobowymi, a ich oddzielne omawianie stanowi zabieg czysto teoretyczny.

i twórczym pedagogiem i specjalistą, ale nade wszystko człowiekiem budującym „coś, kogoś, więzi, siebie” [Borowska 1998a, s. 69]. Taką wszechstronność osiągnąć można jedynie dzięki **wielorakim wpływom, różnorodności realizowanej problematyki** i tego właśnie dotyczy następne założenie [por. Wragg 1999, s. 12].

Przedmioty realizowane w toku studiów powinny być odpowiedzią uniwersytetu na indywidualne potrzeby i zainteresowania studentów, przyczynić się do rozwoju ich osobowej egzystencji. Program poszczególnych przedmiotów stanowić powinien przejaw, z jednej strony – profesjonalizmu i realizowania przyjętego w planach studiów modelu kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej, z drugiej zaś – autonomii nauczyciela akademickiego objawiającej się w respektowaniu, przysługujących mu praw: do eliminacji, adaptacji oraz interpretacji i reinterpretacji treści, celów, zadań i czynności dydaktycznych [zob. Niemiec 1997, s. 18]. Autorski program powinien być tak skonstruowany by dawał szansę uzyskania wysokich wyników kształcenia, jakim jest nabycie przez osoby kształcące cech i kompetencji człowieka budującego.

Duża różnorodność **metod i techniki kształcenia** (i możliwość ich wyboru przez studenta), stwarzająca możliwość wyzwalania aktywności i samodzielności osób kształcących się. Należy stosować aktywizujące metody i techniki, np.: drama, gry symulacyjne, mikronauczanie, trening interpersonalny. Dzięki nim studenci nabędą zdolność samodzielnego i grupowego rozwiązywania rzeczywistych problemów; analizowania, oceniania i korygowania podjętych uprzednio decyzji i sposobów postępowania. Aktywizujące metody kształcenia powinny być systematycznie wspomagane stosownymi środkami kształcenia zgromadzonymi w uczelnianych zasobach.

Proces kształcenia przyszłych nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych przebiega w określonych warunkach materialnych, spośród których nieobojętne dla osoby rozwijającej się jest otoczenie fizyczne (dalsze i bliższe, takie jak przestrzenne usytuowanie budynku, oświetlenie i wyposażenie pomieszczeń, dostępność materiałów nauczania, książek itd.). „Mury uniwersytetu” stanowią ważną przestrzeń kulturową, w której „zaszyfrowane są pewne uniwersalne rozwiązania dotyczące egzystencji uwikłanych w nią ludzi” [Nowotniak 2003, s. 248].

Infrastruktura uniwersytetu stanowi kolejny warunek przygotowywania kandydatów na nauczycieli do budowania osobowego bycia.

Warunki materialne znajdują się na ostatnim miejscu w zaproponowanym przeze mnie porządku, sprzyjać one jednak muszą budowaniu przyjaznego klimatu studiowania. Stąd też studenci powinni mieć zagwarantowany dostęp do książek i opracowań służących nabywaniu przez nich cech i kompetencji człowieka budującego. Ze względu na ilość spędzonego w budynku uczelni czasu nie bez znaczenia są także warunki lokalowe i sanitarne. Przestronne i „oswojone” przez studentów sale dające poczucie zadomowienia i przynależności. Warto też stworzyć osobom kształcącym się przestrzeń codziennych interakcji, coś na kształt wspólnej jadalni, gdzie można posilić się i odpocząć w towarzystwie innych osób. Takie miejsca sprzyjają rozmowom i nawiązywaniu interakcji.

Diagnoza warunków i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących w uniwersytecie

Przedmiotem rozważań w tej części pracy będą warunki i możliwości stwarzane przez badane uniwersytety osobom studiującym. Diagnoza obejmuje warunki osobowe wewnętrzne, a wśród nich:

- miejsce wartości egzystencjalnych w systemach wartości, badanych Skalą M. Rokeacha, studentów pierwszego jako punkt wyjścia nabywania cech i kompetencji człowieka budującego w procesie kształcenia wstępnego;
- miejsce wartości egzystencjalnych w systemach wartości, badanych Skalą M. Rokeacha, studentów piątego roku jako warunek dalszego rozwoju sfery ludzkiej;
- znaczenia nadawane przez studentów pierwszego i piątego roku studiów wartościom egzystencjalnie znaczącym, badane Skalą Preferencji Wartości K. Popielskiego, jako przejaw stopnia internalizacji wartości;
- stosunek do życia oraz intensywność odczuwania jego sensu przez studentów pierwszego roku studiów – określana przy pomocy Skali Poczucia Sensu Życia J. C. Crumbaugh'a i L. T. Maholicka – jako warunek wyjściowy kształtowania, w procesie uniwersyteckiego kształcenia, pozytywnego nastawienia „ku” życiu przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej;

- nastawienie do życia oraz intensywność odczuwania jego sensu przez studentów piątego roku studiów – określana przy pomocy Skali Poczucia Sensu Życia J. C. Crumbaugh i L. T. Maholicka – jako warunek pełni egzystencji.

Analizie poddane są także warunki osobowe zewnętrzne – badane dzięki kwestionariuszowi ankiety adresowanemu do studentów finalizujących proces uniwersyteckiego kształcenia – szczególnie klimat studiowania obejmujący relacje między nauczycielem akademickim i studentami oraz jakość interakcji w grupie studenckiej. W końcowej części rozdziału dokonuję analizy warunków strukturalnych (celów, treści) realizowanych w badanych uniwersytetach, badanych przy pomocy kwestionariusza ankiety kierowanego do studentów finalizujących kształcenie, jak też dzięki analizie programów kształcenia realizowanych, w toku pięciu lat studiów na specjalności edukacja elementarna (na Uniwersytecie w Białymstoku taka nazwa obowiązuje od roku akademickiego 2005, wcześniej pedagogika wczesnoszkolna). Rozważania zamyka podrozdział ukazujący warunki i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących w opcji sędziów kompetentnych.

1. Warunki osobowe wewnętrzne – podstawą stawania się człowiekiem budującym

1.1. Preferencje wartości kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rozpoczynających proces kształcenia wstępnego

Czyniąc przedmiotem analiz preferowane, przez „najmłodszych” kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wartości egzystencjalne wskazują na ich znaczenie w procesie stawania się ludźmi budującymi. Przedkładanie wartości egzystencjalnych nad inne, tj. wykształcenie, pieniądze, świat piękna, itd., jest warunkiem rozwijania się studentów, w procesie uniwersyteckiego kształcenia w wymiarze ludzkim, osobowym. Porządek wartości egzystencjalnych jest tym, co stanowi i decyduje o treści (zawartości) osobistych przeświadczeń studentów pierwszego roku i możliwości ich przygotowania w procesie kształcenia do nabywania cech i kompetencji „homo construens”.

Osoby wstępujące na uniwersytet, ludzie na granicy wieku młodzieńczego i pierwszej fazy dorosłości, „przynoszą” ze sobą określone preferencje wartości, które warunkują dalszy ich rozwój jako ludzi budujących. Jeżeli „na wejściu” wysoko cenią wartości osobiste egzystencjalnie znaczące, takie jak: wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga, zdrowie, oraz relacyjne, tj.: przyjaźń, miłość, gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia [Borowska 1998a, s. 6, 67], to istnieje nadzieja ich dalszego rozwijania w procesie kształcenia wstępnego i przygotowywania kandydatów na nauczycieli kształcenia zintegrowanego do bycia ludźmi budującymi.

W koncepcji nauczyciela klas początkowych, jako człowieka budującego, wartości egzystencjalne (osobiste i relacyjne) stanowią fundament kreowania własnego życia. Dają one przyszłemu nauczycielowi, jako współczesnemu człowiekowi „ostoję, punkt oparcia w różnych warunkach” jego życia [Borowska 1998a, s. 69], szczególnie stresu, niepewności.

Do badania miejsca wartości egzystencjalnie znaczących, wśród innych wartości ostatecznych i instrumentalnych preferowanych przez studentów pierwszego roku, posłużyła Skala Wartości M. Rokeacha. Zadaniem badanych było porangowanie dwóch list zawierających po 18 wartości – najpierw ostatecznych, a następnie instrumentalnych wedle ważności, jaką mają dla nich poszczególne wartości¹. Najważniejsza dla badanego wartość otrzymywała rangę pierwszą, najmniej cenna – osiemną. Im niższą rangę przypisano danej wartości, tym była ona ważniejsza dla danej osoby [Brzozowski 1989]. Rangi 1–6 traktuję jako wysokie usytuowanie w osobistym systemie wartości – jest ona dla badanego studenta ważna, dalej rangi 7–12 jako średnie preferowanie wartości, a 13–18 jako niskie, co interpretuję jako wartości mało znaczące dla badanych.

By wydobyć preferencję wartości egzystencjalnych badanych studentów opracowałam wszystkie wartości (ostateczne i instrumentalne) mierzone Skalą M. Rokeacha. Był to opis rangowania danej wartości w zbiorze, tj. wskazanie jej pozycji na skali ważności. Ranga została ustalona na podstawie mediany wyboru danej wartości i odchylenia

¹ Szerzej o wartościach ostatecznych i instrumentalnych piszę w podrozdziale 1.1 Rozdziału II.

standardowego w zespole wartości ostatecznych i instrumentalnych dla studentów studiujących na pierwszym roku pedagogiki wczesnoszkolnej Uniwersytetu w Białymstoku (dalej skrót: UwB) i Uniwersytetu Warszawskiego (UW). W dalszej części podrozdziału analizie poddane zostaną tylko wartości egzystencjalnie znaczące, w celu określenia ich miejsca w systemie wartości badanych studentów.

Sytuowanie wartości egzystencjalnych wśród innych wartości ostatecznych i instrumentalnych pokazują tabele 1 i 2. Zawierają one dziewięć wartości egzystencjalnie znaczących, z których pięć, to wartości relacyjne (dojrzała miłość, prawdziwa przyjaźń, Kochający, pomocny i wybaczący), które świadczą o uczestniczeniu badanych studentów w egzystencji drugiego człowieka. Poczucie własnej godności i wolność (zaliczane w Skali M. Rokeacha do wartości ostatecznych) oraz odpowiedzialny i odważny (w Skali M. Rokeacha – wartości instrumentalne), to wartości osobiste fundamentalne dla dobrej jakości życia badanych studentów edukacji elementarnej.

Większe skupienie wartości egzystencjalnie znaczących, zarówno z grupy ostatecznych jak i instrumentalnych, dostrzec można u osób kształcących się w Uniwersytecie Warszawskim, o czym świadczą mediany i odchylenia standardowe ($Me = 5, s = 2,9$ i $Me = 4, s = 4,3$), niż z Uniwersytetu w Białymstoku ($Me = 6,5, s = 3,2$ i $Me = 5, s = 5,6$).

Tabela 1. Sytuowanie wartości egzystencjalnych w grupie wartości ostatecznych, przez badanych studentów pierwszego roku, mierzone Skalą M. Rokeacha

Wartości egzystencjalne w grupie wartości ostatecznych	Rangi przypisane wartościom		Mediana	Odchylenie standardowe
	I rok Białystok	I rok Warszawa		
Dojrzała miłość	2	2	2	-
Poczucie własnej godności	5	8	6,5	2,1
Prawdziwa przyjaźń	8	3	5,5	3,5
Wolność	9	7	8	1,4
Mediana z rang	6,5	5	6	
Odchylenie standardowe	3,2	2,9		

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Sytuowanie wartości egzystencjalnych w grupie wartości instrumentalnych, przez badanych studentów pierwszego roku, mierzone Skalą M. Rokeacha

Wartości egzystencjalne w grupie wartości instrumentalnych	Rangi przypisane wartościom		Mediana	Odchylenie standardowe
	I rok Białystok	I rok Warszawa		
Kochający	1	1	1	-
Odpowiedzialny	2	2	2	-
Odważny	15	12	13,5	2,1
Pomocny	5	4	4,5	0,7
Wybaczący	8	5	6,5	2,1
Mediana z rang	5	4	4,5	
Odchylenie standardowe	5,6	4,3		

Źródło: badania własne.

Badani studenci pierwszego roku, bez względu na ośrodek, w którym studiują, za priorytetowe uznają – (mediana z rang, $Me = 1$) wartości kochający (czuły, delikatny)*, dojrzała miłość (bliskość seksualna i duchowa) i odpowiedzialność (niezawodny, rzetelny) – ($Me = 2$). Wśród wartości wysoko przez badanych studentów sytuowanych znajdują się także kategorie: pomocny (pomagający, niosący pomoc) – $Me = 4,5$ i prawdziwa przyjaźń (bliskie koleżeństwo) – $Me = 5,5$. Umiarkowanie przez badanych cenione są poczucie własnej godności (samopoważanie), wartość wybaczący (gotowy do wybaczenia innym) – $Me = 6,5$ oraz wolność (niezależność osobista, wolność wyboru) – $Me = 8$. Odwaga (broniący swoich przekonań) – $Me = 13,5$ jest jedyną wartością nisko lokowaną przez badanych w systemie własnych wartości.

Powyższe dane dowodzić mogą, że studenci pierwszego roku wyraźnie przedkładają wartości relacyjne (miłość, niesienie pomocy,

* Wartości podawane są wraz z wyjaśnieniami z polskiej wersji testu M. Rokeacha, jakie zaprezentowano badanym patrz. Brzozowski P. (1987) *Skala Wartości – Polska wersja testu Milтона Rokeacha*, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, R. Ł. Drwal (red.), Lublin. Wyjaśnienie to pojawiać się będzie tylko przy pierwszym wskazaniu danej wartości, kolejne odnoszenie się do niej będzie go pozbawione.

przyjaźń, zdolność wybaczenia), nad osobiste (godność, wolność, odwaga). Wyjątek stanowi odpowiedzialność, która jest niemalże tak samo dla badanych istotna, jak miłość. Studenci rozpoczynając proces kształcenia wstępnego postrzegają swoje życie szczególnie przez pryzmat relacji z innymi ludźmi. Wydaje się to z jednej strony, bardzo znaczące dla dalszego rozwijania u nich cech i kompetencji „homo construens”, z drugiej zaś – trudno jest wyobrazić bycie nauczycielem kreującym własną egzystencję bez rozumienia i doceniania znaczenia wartości osobistych. Wydaje się, że w dotychczasowym procesie kształcenia nie ukazano badanym studentom wartości i ważności godności, wolności i odwagi w ich wielowymiarowym funkcjonowaniu osobistym i społecznym.

Traktowanie miłości jako wartości najważniejszej, przez badanych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ma fundamentalne znaczenie w procesie budowania przez nich życiodajnych relacji z drugim człowiekiem. Docenianie więzi z ludźmi upatrywać można jako szansę na stawanie się kandydatów na nauczycieli ludźmi budującymi „coś, kogoś, więzi, siebie”. Nie bez znaczenia dla tak wysokiej preferencji miłości jest fakt, że grupę badanych tworzą młode kobiety. Badania M. Rokeacha (1973), J. Kościuch (1984), M. Czerniawskiej (1997) wskazują, że kobiety cenią bardziej wartości związane z miłością i przywiązaniem, mężczyźni zaś z intelektem i dokonaniem. Badane osoby są w eriksonowskiej fazie VI, (dojrzałości do intymności), tj. zdolności do odczuwania więzi psychicznej, bliskości i wspólnoty, zespolenia fizycznego [por. Witkowski 2000a, s. 143].

Wysokie sytuowanie miłości i odpowiedzialności pozwala sądzić, że przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – starają się budować lepszą przyszłość, w której naczelną zasadą kontaktów międzyludzkich jest branie odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka. Rozumieją, że warto żyć wedle tych wartości, gdyż tylko wtedy doświadczy się pełni własnej egzystencji. Traktowanie tych wartości jako cennych przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest istotne także ze względu na charakter ich przyszłej pracy – gdyż dzięki odpowiedzialności i miłości będą zdolni stwarzać swoim uczniom, taką „emocjonalną otulinę”, w której wyrosną na mądrych i wrażliwych ludzi.

Studenci pierwszego roku wysoko umiejscawiają także niesienie pomocy (UwB, R = 5; UW, R = 4). Ci młodzi ludzie dostrzegają budującą

moc pomagania, rozumieją, że człowiek w niektórych sytuacjach potrzebuje wsparcia, w innych może sam go udzielać. Pozwala to przypuszczać, że dzięki takim osobom nastąpi znaczny progres w jakości kontaktów międzyludzkich, których oni będą uczestnikami. Zdolność pomagania jest szczególnie ważna w momentach, gdy człowiek doświadcza kryzysu, kiedy ma przed sobą próg, którego w pojedynkę nie da rady pokonać. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, obecnie studenci u progu kształcenia wstępnego, ceniąc gotowość niesienia pomocy dają wyraz temu, że są ludźmi czerpiącymi siłę z pomagania innym i są otwarci na wsparcie otrzymywane od drugiego człowieka. Dostrzec zatem można zmianę mentalności wyrosłej z fałszywego przekonania, że dorosły człowiek sam musi sobie ze wszystkim poradzić.

Badani studenci z Uniwersytetu Warszawskiego prawdziwą przyjaźń ($R = 3$) i zdolność wybaczenia ($R = 5$) uznają za wartości ważne w ich życiu. Warszawscy kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dostrzegają zarówno znaczenie przyjaźni w kreowaniu własnego życia, jak i oczyszczającą moc wybaczenia.

Studenci białostoccy w mniejszym stopniu otwierają się na świat drugiego człowieka, a w związku z tym nie odkrywają w pełni istoty prawdziwej przyjaźni ($R = 8$) i zdolności wybaczenia ($R = 8$) – jako dających siłę i poczucie więzi. Studenci w niewystarczającym stopniu rozumieją, że nie można stać się człowiekiem budującym życiodajne relacje międzyludzkie (takie jak przyjaźń, miłość) bez umiejętności wyzwiania się z urazów, krzywd, gdyż nie jest zdolnym do odnawiania zaburzonych kontaktów międzyludzkich. Wskazuje to na zaniechany wcześniej wątek kształcenia przyszytych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Poczucie własnej godności nie należy do wartości wysoko cenionych przez badanych studentów z Uniwersytetu Warszawskiego ($R = 8$), natomiast studenci z Uniwersytetu w Białymstoku sytuują ją wysoko w systemie własnych wartości ($R = 5$). Kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rozpoczynający studia w Uniwersytecie Warszawskim wydają się niedoceniać znaczenia godności w procesie własnego stawania się człowiekiem budującym, w przeciwieństwie do ich białostockich rówieśników.

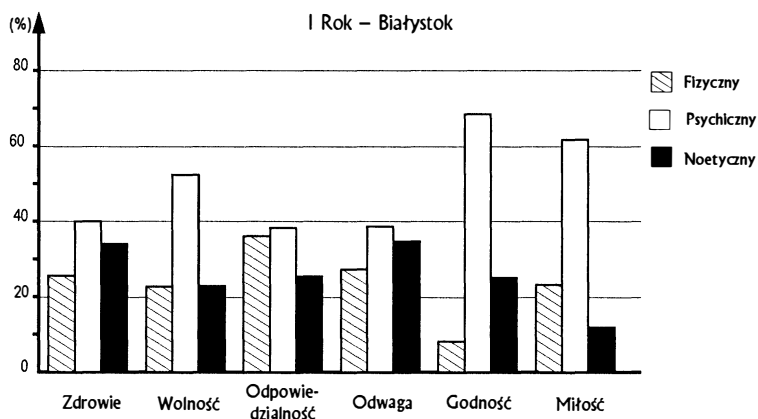
Badani studenci warszawscy wolność ($R = 7$) i odwagę ($R = 12$) traktują jako wartości mało znaczące w ich życiu. Jeszcze niżej te kate-

gorie lokują w systemie własnych wartości studenci białostoccy (odpowiednio $R=9$; $R=15$). Wyłania się tu obszar zaniedbany we wcześniejszym kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Badanym młodym ludziom nie stwarzano w procesie kształcenia okazji do rozszerzania kręgów własnej niezależności i odważnego wkraczania w nowe sytuacje, a w konsekwencji nie zakorzeniono w nich owych wartości. Przyszli nauczyciele klas I–III, rozpoczynający proces kształcenia wstępnego w małym stopniu rozumieją znaczenie wolności wyboru i odwagi w kreowaniu własnej egzystencji. Sytuacja taka może w znacznym stopniu utrudniać kształtowanie u nich, w procesie uniwersyteckiego kształcenia, cech i kompetencji „homo construens”.

Z perspektywy stawania się studentów pedagogiki wczesnoszkolnej ludźmi budującymi równie ważne, co preferencje, są znaczenia, jakie nadają oni wartościom. W celu określenia przynależności danej wartości do określonej dymensji egzystencjalnej (fizycznej, psychicznej, noetycznej) wykorzystałam Skalę Preferencji Wartości K. Popielskiego (S. PW). Zadaniem badanych było przypisanie osiemnastu wartościom skojarzeń, konotacji. Owe znaczenia konotacyjne dopełniają sposób rozumienia wartości o jego wymiarowość i głębię doświadczenia i pozwalają określić ich rolę w procesie strukturyzacji osobowości danej jednostki [por. Popielski 1994, s. 153]. Przypisywanie wartościom wymiaru: psychicznego i noetycznego (duchowego) przez badaną osobę jest szczególnie ważne z punktu widzenia pokonywania ograniczeń losu i budowaniu własnej egzystencji.

Wymiar znaczeń konotacyjnych wartości, emocjonalnie silnie zabarwionych podmiotowym zaangażowaniem w nie danej osoby, jest istotnym wskaźnikiem stopnia ich zinternalizowania przez badanych, najmłodszych kandydatów na nauczycieli [zob. Popielski 1994, s. 151]. Spośród 18 wartości zawartych w Skali (S. PW) analizie dymensionalnej podałam wartości egzystencjalnie znaczące, tj. zdrowie, wolność, godność, odpowiedzialność, odwaga, miłość.

Wykres 2. Rozkład procentowy wyborów wartości egzystencjalnych dokonanych przez studentów pierwszego roku Uniwersytetu w Białymstoku według wyróżnionych wymiarów



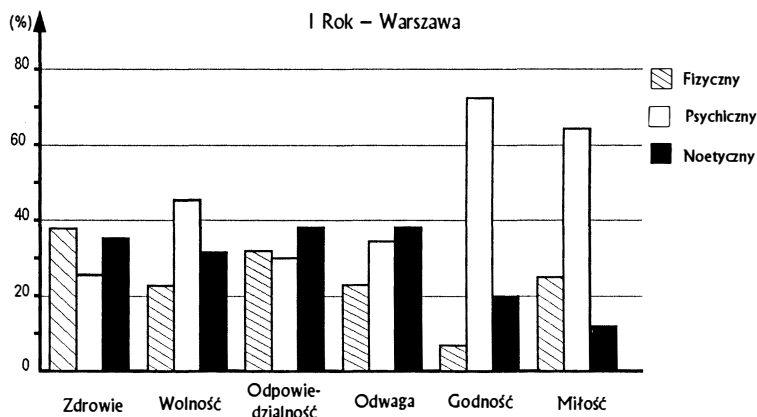
Źródło: badania własne.

Przewaga wymiaru psychicznego (skrót P) i noetycznego (N) nad fizycznym (F) w rozumieniu zdrowia, przez badanych studentów Uniwersytetu w Białymstoku (P = 40,0%, N = 34,5%, F = 25,4%) świadczy, że jest ono uznane za wartość znaczącą i głęboko przez młodych ludzi zinternalizowaną. Jest to sytuacja najbardziej pożądana z punktu widzenia nabywania przez badanych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej cech i kompetencji człowieka budującego. Nie tak poprawne, gdyż z przewagą dymensji fizycznej nad psychiczną i duchową (F = 38,6%, P = 25,0%, N = 36,4%), są wskazania osób studiujących pierwszy rok w ośrodku warszawskim. Badani nie mieli dotychczas możliwości odkrycia sensu i znaczenia zdrowia dla budowania jakości egzystencji.

W wymiarze fizycznym zdrowie najczęściej rozumiane jest, przez badanych najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jako: *brak problemu, wytrzymałość, brak chorób, długie życie, kontakt z naturą, sprawność, ciało, sport*, ale także *czerwone jabłko, czy też lekarz*. W wymiarze psychicznym zwykle kojarzyło się ono z *dobrym samopoczuciem, pogodą ducha, szczęściem, „uśmiechem”, uczuciem*

spokoju oraz z wartością psychiczną, wewnętrzną harmonią. W sensie noetycznym badane osoby pojmowały je, jako: *najwyższa wartość, siła, dar, skarb, wartość bezcenna, pełna możliwość rozwoju, niezbędne do szczęścia i prawidłowej egzystencji.*

Wykres 3. Rozkład procentowy wyborów wartości egzystencjalnych dokonanych przez studentów pierwszego roku Uniwersytetu w Warszawie według wyróżnionych wymiarów



Źródło: badania własne.

Człowiek nie jest w stanie realizować swojej egzystencji i spełniać się jako osoba, gdy nie czuje się wolny. Doświadczanie wolności jako wartości egzystencjalnie znaczącej jest warunkiem podmiotowo-osobowego bycia i stawania się najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi.

Dane ukazane na powyższych wykresach pozwalają stwierdzić, że badani studenci pierwszego roku (bez względu na miejsce studiowania) najczęściej nadają wolności znaczenia przynależne do wymiaru psychicznego (UwB, $P = 52,7\%$; UW, $P = 45,4\%$). Jest ona wtedy dla nich wyrazem: *samodzielności, swobody, niezależności, uniezależnienia od innych, wyzbycia się spod czyjejs władzy lub władzy czegoś, a także demokracji, tolerancji czy radości.*

Część badanych (UwB, N = 23,6%; UW, N = 31,8%) wiąże wolność z *dokonywaniem własnych wyborów, życiem w zgodzie z samym sobą, ideą, prawdą, życiem* i traktuje ją wtedy jako aktywność noetyczną ukierunkowującą na osobowe kreowanie własnej egzystencji.

Z perspektywy stawania się najmłodszych kandydatów na nauczycieli klas początkowych ludźmi budującymi ważne jest, że badani najrzadziej (UwB, F = 23,6%; UW, F = 22,7%) wiązali wolność z dymensją fizyczną. Przykładami skojarzeń z tym wymiarem są: *ptak, podróże, USA, brak ograniczeń, brak przymusu, anarchia*, ale także *młodość, uczucie świeżości czy dzikość*.

Wolność człowieka nierozłącznie związana jest z odpowiedzialnością, kolejną wartością, bez której stawanie się człowiekiem budującym jest niemożliwe. Studenci rozpoczynający proces kształcenia wstępnego w ośrodku białostockim wiążą odpowiedzialność najczęściej z wymiarem psychicznym (P = 38,2%) i fizycznym (F = 36,4%), zdecydowanie rzadziej z noetycznym (N = 25,4%). Inaczej jest u ich warszawskich rówieśników, którzy bycie odpowiedzialnym wiążą przede wszystkim z wymiarem noetycznym (N = 38,6%), a dopiero potem z fizycznym (F = 31,8%) i psychicznym (P = 29,5%).

W wymiarze fizycznym kojarzyła się ona wszystkim najmłodszym badanym przede wszystkim z zobowiązaniami wobec innych (np. rodziny: *za rodzinę, głowa rodziny, ojciec, mama, obowiązek*) i wobec siebie: *konsekwentne postępowanie, odpowiedzialność za własne czyny, za to, co wybieramy i mówimy*, a także z *okularami, wiekiem 18 lat, pracą*.

Skojarzenia w wymiarze psychicznym obejmują: *rzetelność, samodzielność, szlachetność, świadomość, że ktoś liczy na nas, niezawodność, rozsądek*. Badani dostrzegali także negatywną stronę odpowiedzialności, gdy wiązali je z *obciążeniem, niechęcią, strachem, stresem*. Odpowiedzialność w wymiarze noetycznym rozpatrywana jest jako: *cnota, dojrzałość, dorosłość, troska o innych w połączeniu z miłością, mądrość życiowa*.

Życie zorientowane na podmiotowo-osobowe stawanie się wymaga od kandydatów na nauczycieli klas I-III odwagi. Postrzegano ją najczęściej jako wartość wymiaru psychicznego (UwB, P = 38,2%; UW, P = 36,4%) i noetycznego (UwB, N = 34,5%; UW, N = 38,6%), rzadziej przypisywano jej dymensję fizyczną (UwB, F = 27,3%; UW, F = 25,0%).

Badani realizując własne życie traktują odwagę jako wartość znaczącą (na co nie wskazywały wyniki uzyskane za pomocą Skali M. Rokeacha), niezbędną do pełni osobowego spełniania siebie. Jest ona obecna w ich egzystencji i w znacznym stopniu wyznacza styl życia sprawiając, że staje się ono „dążeniem ku...” osobowemu byciu.

Respondenci wiązali odwagę z wymiarem psychicznym, gdy kojarzyli ją ze *spontanicznością, szczerością, nieugiętością, nonkonformizmem, pewnością siebie, zdolnością przeciwstawiania się czemuś, umiejętnością powiedzenia „nie”, obroną (bronienie siebie i innych, bronienie swoich przekonań)*, ale także z *głupotą*.

O wymiarze noetycznym decydowało łączenie jej z *heroizmem, siłą, mądrością, szlachetnością, ideałem, męstwem, bohaterstwem, walką*. Wymiar fizyczny odwagi sprowadzał się do skojarzeń z *rycerzem, bohaterem, mężczyzną, lwem*, ale także z *brakiem lęku, śmiałością, brawurą, robieniem czegoś, mimo mocnego strachu, walką głównie z własnym lękiem*.

Ostatnią analizowaną z grupy wartości osobistych, znaczących w procesie stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi, jest godność. Badanym najmłodszym studentom najrzadziej kojarzy się ona z dymensją fizyczną (UwB, F = 7,3%; UW, F = 6,8%), częściej z noetyczną (UwB, N = 25,4%; UW, N = 20,4%), najczęściej zaś z wymiarem psychicznym (UwB, P = 67,3%; UW, P = 72,7%). To może oznaczać, że ci młodzi ludzie, wstępując w progi uniwersytetu dostrzegają złożoność i wielowymiarowość godności. Nadawane przez nich sensory wydają się być wyrazem dojrzałości oraz godnego odnoszenia się do świata i siebie samego.

Godność w ujęciu fizycznym kojarzy się badanym z *imieniem i nazwiskiem, pozycją w społeczeństwie, dostatnim życiem, samooceną, zasadami*. Badani wiążąc omawianą wartość z wymiarem psychicznym najczęściej odnosili ją do siebie i postrzegali jako: *poczucie własnej wartości, szacunek do siebie, samopoważanie, akceptacja siebie, wiarę w siebie*. Treścią wyborów noetycznych są: *honor, człowiek, wielkość każdego człowieka, niekwestionowana, wartość*.

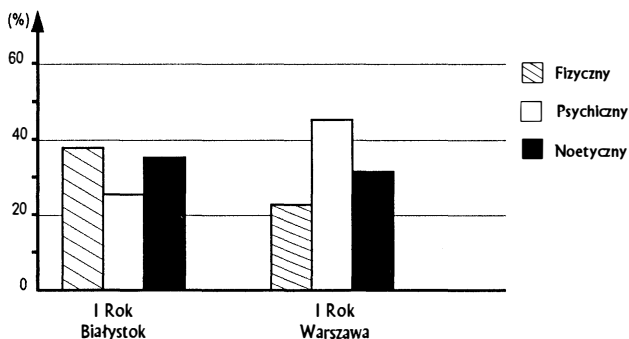
Budowanie własnej egzystencji nie może odbywać się bez doświadczania miłości. Co druga badana osoba uznała ją za najistotniejszą, na co wskazują wyniki uzyskane przy pomocy Skali Wartości M. Rokeacha. Studenci rozpoczynający kształcenie wstępne ujmują miłość

przede wszystkim jako wartość wymiaru psychicznego (w obu grupach P = 63,6%), w mniejszym stopniu, fizycznego (UwB, F = 23,6%; UW, F = 25,0%) i najrzadziej w sensie duchowym (kolejno N = 12,7%; N = 11,4%). Ponad połowa badanych traktuje miłość jako głębokie psychiczne przeżycie, co czwarty respondent widzi ją tylko jako fizyczne doznanie, jedynie jeden na dziesięciu postrzega miłości jako tą, która wypełnia życie siłą i sensem.

W wymiarze fizycznym miłość najczęściej określana jest jako: *wspañiale doznanie, bliskie osoby, mój partner, rodzina, małżeństwo, kolor czerwony, seks*. Sensy związane z wymiarem psychicznym to, np.: *bezpieczeństwo, zaufanie, ciepło, dawanie, szacunek, uczucie, bliskość, wierność, zrozumienie, wspieranie, szczęście*. Znaczenia noetyczne odnaleźć można w wypowiedziach wiążących miłość ze *wspólnotą duchową, dobrem, najwyższą wartością, sensem życia, Bogiem*.

Powyższe analizy pozwalają określić aktywność dymensjonalną badanych najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, z uwagi na rodzaj preferowanych wartości [Popielski 1994, s. 154]. Badani studenci (wykres 4) rozpoczynający proces kształcenia wstępnego, postrzegają wartości egzystencjalne we wszystkich trzech dymensjach.

Wykres 4. Dymensjonalna struktura wyborów wartości egzystencjalnych dokonanych przez najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej



Źródło: badania własne.

Analiza konotacyjna wskazuje, że rozkłady wyborów najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są zrównoważone i prawidłowe z punktu widzenia stawania się człowiekiem budującym, gdyż przeważają wymiary psychiczny i noetyczny nad fizycznym w interpretacjach znaczenia wartości.

Najmłodszy studenci pedagogiki wczesnoszkolnej treścią swego życia najczęściej czynią wartości wymiaru psychicznego i noetycznego, co świadczy o dojrzałości badanych i dążeniu „ku...” pełni osobowej egzystencji. To właśnie dzięki nim badani młodzi ludzie mogą realizować własne życie w kierunku stawania się człowiekiem budującym.

Zasadne jest w tym miejscu rozważenie: czy poczucie sensu życia badanych studentów pierwszego roku ma związek z rozumieniem przez respondentów sensu wartości egzystencjalnych? Współczynnik korelacji r Pearsona pokazuje, że istnieje istotna statystycznie korelacja pomiędzy sensem życia badanych, a niektórymi tylko wartościami i ich wymiarami.

Studenci białostoccy wiążą poczucie sensu własnej egzystencji z noetycznym wymiarem tylko trzech wartości: godności ($r_{emp} = 0,29 > r_{teoret., 0,05, df = 53} = 0,27$), wolności i zdrowia (w obu przypadkach $r_{emp} = 0,30 > r_{teoret., 0,05, df = 53} = 0,27$). Wraz ze wzrostem wymiaru duchowego wymienionych wartości zwiększa się sens życia badanych studentów pierwszego roku Uniwersytetu w Białymstoku, a jednocześnie poczucie ważności życia obniża się, gdy spada znaczenie noetyczne wartości. Studenci rozpoczynając proces kształcenia dostrzegają znaczenie dymensji duchowej dla jakości ich życia, świadczy to o ich dojrzałości i gotowości do stawania się człowiekiem budującym.

Poczuciem sensu życia badanych osób, studiujących pierwszy rok w Uniwersytecie Warszawskim koreluje z psychicznym wymiarem miłości oraz psychicznym i noetycznym wymiarem odpowiedzialności. U respondentów, którzy kojarzą miłość z bliskością, wiernością, wspieraniem poczucie sensu życia maleje ($r_{emp} = -0,37 > r_{teoret., 0,05, df = 42} = 0,30$). Badani studenci wydają się niedostatecznie rozumieć znaczenie miłości, gdyż wraz z wzrostem jej pojmowania jako głębokiego psychicznego przeżycia maleje poczucie sensu życia. Sens życia, badanych wzrasta wraz z postrzeganiem odpowiedzialności w wymiarze psychicznym ($r_{emp} = 0,34 > r_{teoret., 0,05, df = 42} = 0,30$), a maleje ($r_{emp} = -0,43 > r_{teoret., 0,01, df = 42} = 0,39$) równocześnie ze zwiększaniem się jej dymensji duchowej. Zatem u badanych

osób, które kojarzyły odpowiedzialność z zobowiązaniem wobec siebie i innych, niezawodnością – poczucie sensu życia rośnie dla tych, którym bycie odpowiedzialnym, oznacza cnotę, dojrzałość, poczucie sensu maleje. Chcą czuć się niezawodni dla siebie i innych, ale nie dojrzała, gdyż ona się im źle kojarzy. Badani studenci wiążą dojrzałe, cnotliwe życie z egzystencjalną pustką, bezsensem. Być może taki obraz dorosłości badani młodzi ludzie widzą obserwując otaczającą rzeczywistość.

1.2. Preferencje wartości kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej finalizujących proces kształcenia wstępno

Człowiek jest wtedy gotowy do budowania własnej egzystencji, gdy wypełnia ją wartościami szczególnie znaczącymi dla pełnego stawania się człowiekiem, takimi jak: zdrowie, wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga, przyjaźń, miłość, gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia. Są one istotne z punktu widzenia kreowania życia poszczególnej jednostki, jak i jej interakcji w innych ludzi.

Świat wartości przyszłych nauczycieli klas początkowych jest tym, co stanowi i decyduje o ich osobistym stosunku do siebie, drugiego człowieka i otaczającego świata, a w dalszej kolejności także o tym, jakimi ideami nasycone będą organizowane przez nich sytuacje wychowawczo-dydaktyczne. Wartości egzystencjalne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej pełnią dwojaką rolę. Po pierwsze, określają kierunek i cel działań pedagogicznych. Po drugie, pełnią rolę poznawczego sita selekcyjnego w procesie dopływu informacji (wiedzy, teorii, doświadczeń) zgodnych lub niezgodnych z sądami wartościującymi danej osoby, z tym, co uważa za słuszne i ważne [zob. Klus-Stańska 1993, s. 57; Dróżka 1997, s. 352].

Poznanie preferencji wartości kandydatów na nauczycieli klas I-III „na wyjściu” uniwersyteckiego kształcenia jest istotne z kilku powodów. Po pierwsze, są to młodzi ludzie będący u progu kariery zawodowej, o kształcie której zdecydują przede wszystkim wartości, jakimi wypełnią swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą. Po wtóre, przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej jako ludzie i specjaliści określonej dziedziny decydować będą, w znacznej mierze, o jakości życia wychowanków.

W celu określenia preferowanych przez studentów piątego roku wartości egzystencjalnych wykorzystałam Skalę Wartości M. Rokeacha. Procedura uzyskiwania danych zawartych w poniższych tabelach jest identyczna jak przy badaniu studentów pierwszego roku.

Tabela 3. Sytuowanie wartości egzystencjalnych w grupie wartości ostatecznych, przez badanych studentów piątego roku, mierzone Skalą M. Rokeacha

Wartości egzystencjalne w grupie wartości ostatecznych	Rangi przypisane wartościom		Mediana	Odchylenie standardowe
	V rok Białystok	V rok Warszawa		
Dojrzała miłość	1	2	1,5	0,7
Poczucie własnej godności	4	3	3,5	0,7
Prawdziwa przyjaźń	7	5	6	1,4
Wolność	6	7	6,5	0,7
Mediana z rang	5	4	4,5	
Odchylenie standardowe	2,6	2,2		

Źródło: badania własne.

W tabelach 3 i 4 zaprezentowane są wartości egzystencjalnie znaczące dla stawiania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, finalizujących proces kształcenia wstępnego, ludźmi budującymi. Pięć z nich: dojrzała miłość, prawdziwa przyjaźń, kochający, pomocny i wybaczący świadczą o uczestniczeniu przyszłego nauczyciela w egzystencji drugiego człowieka. Poczucie własnej godności, wolność, kategorie odpowiedzialny i odważny, to wartości istotne z perspektywy rozwoju osobistego badanych osób.

Znaczne skupienie wartości egzystencjalnie znaczących, zarówno w grupie wartości ostatecznych i instrumentalnych, u osób kształcących się w Uniwersytecie Warszawskim wskazują mediany i odchylenia standardowe ($Me = 4$, $s = 2,2$ i $Me = 4$, $s = 3,5$): Nieco odmienna sytuacja jest u badanych z Uniwersytetu w Białymstoku ($Me = 5$, $s = 2,6$ i $Me = 9$, $s = 4,9$) – tabela 4.

Tabela 4. Sytuowanie wartości egzystencjalnych w grupie wartości instrumentalnych, przez badanych studentów piątego roku, mierzone Skalą M. Rokeacha

Wartości egzystencjalne w grupie wartości instrumentalnych	Rangi przypisane wartościom		Mediana	Odchylenie standardowe
	V rok Białystok	V rok Warszawa		
Kochający	3	1	2	1,4
Odpowiedzialny	1	3	2	1,4
Odważny	12	9	10,5	2,1
Pomocny	9	4	6,5	3,5
Wybaczący	11	6	8,5	3,5
Mediana z rang	9	4	6,5	
Odchylenie standardowe	4,9	3,0		

Źródło: badania własne.

Badani studenci kończący uniwersyteckie kształcenie, za najistotniejszą w swoim życiu uznają dojrzałość (mediana z rang wynosi, $Me = 1,5$). Wartość ta wskazuje, że respondenci postrzegają swe życie szczególnie przez pryzmat prywatności i familiaryzmu, jako głównego źródła satysfakcji [por. Borowicz 1996, s. 137]. Młodzi ludzie finalizujący kształcenie wstępne wysoko cenią sobie także takie wartości, jak: kochający, odpowiedzialny – $Me = 2$, poczucie własnej godności, $Me = 3,5$ oraz prawdziwą przyjaźń, $Me = 6$. Wyraźnie niżej przez badanych sytuowane w systemie wartości są wartości: wolność, kategorie pomocny (w obu przypadkach $Me = 6,5$), wybaczący, $Me = 8,5$ i odważny, $Me = 10,5$.

Opierając się na powyższych danych można sądzić, że badani, najstarsi kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, cenią wartości egzystencjalnie znaczące w różnym stopniu. Studenci piątego roku nieznacznie przedkładają wartości relacyjne nad osobiste. Respondenci opuszczając „mury uczelni”, bardziej nastawieni są na relacje z drugim człowiekiem, niż na rozwój siebie. Można uznać to za przejaw uwrażliwienia ich w procesie kształcenia wstępnego na znaczenie interakcji międzyludzkich, jako cennej wartości w życiu nauczyciela – człowieka. Przyszli nauczyciele najmłodszych klas szkolnych koncentrują się podczas

studiów na drugim człowieku, przygotowują się tym samym do budowania egzystencji ucznia.

Wysokie usytuowanie miłości, przyjaźni, odpowiedzialności i godności w systemie wartości badanych studentów świadczyć może o ich budującym podejściu do własnej egzystencji. Respondenci postrzegając własne życie świadomi są, że jego kreowanie nie jest możliwe, z jednej strony – bez wierności sobie i odpowiedzialności za siebie i innych, z drugiej – bez głębokich więzi z drugim człowiekiem. Daje to nadzieję, że badani, finalizując proces kształcenia w uniwersytecie, gotowi są do samodzielnego kreowania własnej egzystencji oraz brania odpowiedzialności za życie i rozwój uczniów.

Badani, najstarsi kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej znacznie niżej cenią gotowość niesienia pomocy ($Me = 6,5$) i zdolność wybaczenia ($Me = 8,5$). Respondenci wydają się w niewystarczającym stopniu dostrzegać i rozumieć siłę płynącą z życia wypełnionego tymi wartościami. Świadczyć to może o nadmiernej koncentracji na sobie i przesadnej ufności we własne siły. Z jednej strony takie postrzeganie siebie i świata jest charakterystyczne dla ludzi młodych, z drugiej zaś – ukazuje brak gotowości do budowania życiodajnych więzi międzyludzkich. Wydaje się być paradoksem, że tak wysoko preferując miłość nie dostrzegają znaczenia przebaczenia w nawiązywaniu, czy też zacieśnianiu istotnych życiowo więzi. Być może wynika to z faktu, że miłość choć tak bardzo istotna w życiu badanych studentów, najczęściej jest przez nich rozumiana jako fizyczne doznanie, rzadziej więź psychiczna, czy duchowe doświadczenie (zob. wykres 5 i 6). Najstarsi kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie doceniają roli przebaczenia w budowaniu własnej egzystencji, która w przypadku nauczyciela jest zawsze przesycona obecnością innych ludzi. Powyższe dane wskazują na zaniedbaną przestrzeń kształcenia nauczycieli w uniwersytecie.

Mało znaczące są dla badanych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wolność i odwaga. Młodzi ludzie, zamykający proces kształcenia wstępnego, nie są gotowi bronić własnego stanowiska, a zatem trudno jest wyobrazić ich jako osoby aktywnie i odważnie kreujące własną egzystencję i przygotowujące uczniów do mężnego pokonywania życio-

wych trudności. Współczesna rzeczywistość, w której przyszłych nauczycieli początkowych klas szkolnych czeka wiele nowych, nieznanych sytuacji, „zmusza” wręcz do działań niezależnych i ryzykownych. Takie niskie preferowanie tych wartości przez najstarszych, badanych studentów pokazuje obszar, któremu nie poświęcono wystarczająco dużo uwagi i troski w procesie kształcenia wstępnego.

Preferencje wartości najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pokazują, że badane osoby istotą własnego życia czynią przestrzeń prywatnych, intymnych relacji. Własną egzystencję wiążą bardziej z miłością czy przyjaźnią, niż z gotowością niesienia pomocy i wkraczania w nowe, nieznanne sytuacje. Świadczy to, o niedostatecznym przygotowaniu młodych ludzi do wyzwań i złożoności dzisiejszego świata. Badane osoby miast podejmować stojące przed nimi zadania „zamykają się” w świecie „oswojonym”, prywatnym.

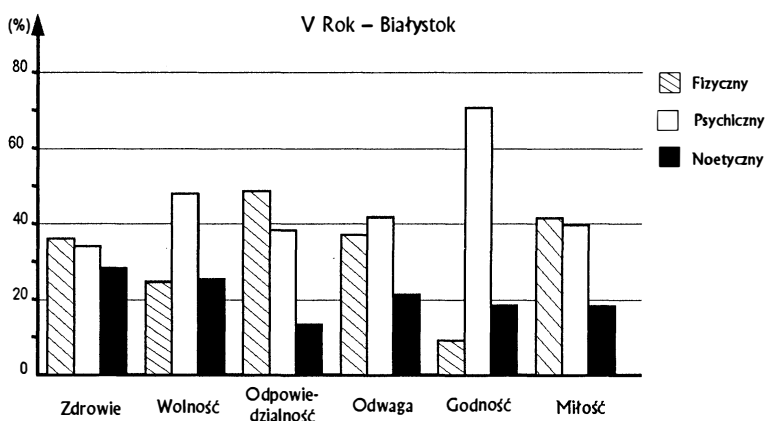
Szansą na pełne zrozumienie wartości, tej „delikatnej” przestrzeni życia kandydatów na nauczycieli klas początkowych, jest poznanie głębi i znaczeń, jakie oni nadają poszczególnym wartościom. One ukazują silne emocjonalne zabarwienie i podmiotowe doświadczanie przez daną osobę sfery aksjologicznej. Owe znaczenia są niezwykle istotnym wskaźnikiem stopnia zinternalizowania wartości [zob. Popielski 1994, s. 151]. Badałam je wykorzystując Skalę Preferencji Wartości K. Popielskiego.

Poniżej podejmuję próbę dokonania analizy konotacyjnej, która polega na ustaleniu przynależności danej wartości do jednego z trzech wymiarów egzystencjalnych (dymensji): fizycznego (dalej skrót – F), psychicznego (P), duchowego (N) (noetycznego). O osobowo – podmiotowym byciu i stawianiu się przyszłych nauczycieli ludźmi budującymi decydują przede wszystkim wartości wymiaru duchowego i psychicznego.

Zdrowie to wartość fundamentalna dla pomyślnego życia i rozwoju jednostki. Jest ona dla większości badanych, najstarszych kandydatów na nauczycieli klas I-III, wartością wymiaru fizycznego (UwB, F = 37,2%; UW, F = 48,4%), rzadziej psychicznego (kolejno P = 34,9%; P = 22,6%) czy noetycznego (N = 7,9%; N = 29,0%). Ci młodzi ludzie częściej traktują omawianą wartość jako biofizyczną sprawność niż jako dążenie „ku” pełni własnej egzystencji. Widać w tym wszechobecny współcześnie kult pięknego, szczupłego, co wcale nie znaczy zdrowego, ciała. Tylko dla osób, które wartość tę postrzegali w wymiarze psychicz-

nym i noetycznym jest ono poddającą się zmianom zdolnością człowieka do osiągania pełni własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, sprzyjających twórczemu reagowaniu na wyzwania środowiska [por. Woynarowska 1989; Kasperek 1999, s. 25]. Wtedy też pełni ona rolę ukierunkowującą na jakościowy styl życia i odpowiedzialne jego budowanie.

Wykres 5. Rozkład procentowy wyborów wartości egzystencjalnych dokonanych przez studentów piątego roku Uniwersytetu w Białymstoku (według wyróżnionych wymiarów)

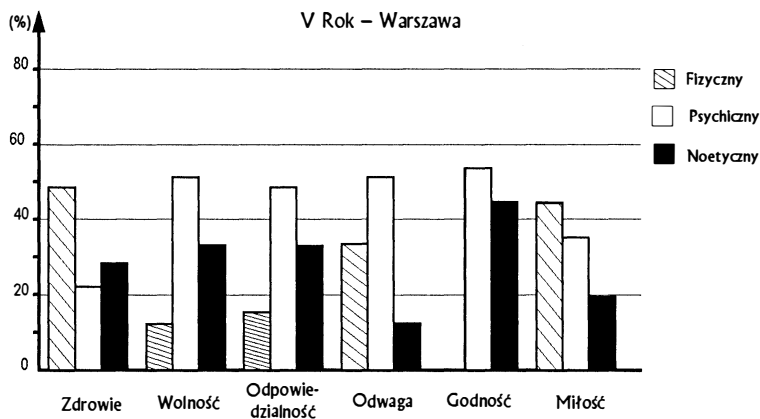


Źródło: badania własne.

Zdrowie w wymiarze fizycznym rozumiane jest przez najstarszych kandydatów na nauczycieli klas I-III, najczęściej jako: *zgrabna sylwetka, dieta, długie życie, dobra kondycja fizyczna, dobry humor, aktywność fizyczna, sport, dbanie o siebie, brak bólu, brak choroby, las, łąka, owoce i warzywa, szalik, lekarz*. W wymiarze psychicznym najczęściej kojarzyło się ono badanym z *dobrym samopoczuciem, radością, szczęściem, potęgą*. W sensie noetycznym badane osoby pojmowały je jako: *życie, brak ograniczeń w wyborach, najważniejszą wartość, nieocenioną, skarb*.

Wolność jest podstawą aktywnego, podmiotowego działania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Określa stosunek kandydatów na nauczycieli klas początkowych do otaczającej rzeczywistości (przed-

Wykres 6. Rozkład procentowy wyborów wartości egzystencjalnych dokonanych przez studentów piątego roku Uniwersytetu w Białymstoku (według wyróżnionych wymiarów)



Źródło: badania własne.

miotów, idei, czynności), a także do własnej świadomości. Około połowa badanych studentów (bez względu na ośrodek) postrzega wolność jako wartość wymiaru psychicznego, a trzecia część respondentów zalicza ją do noetycznej przestrzeni ludzkiej aktywności. Badani najrzadziej kojarzyli ją z dymensją fizyczną. Choć badani nie cenią wysoko wolności, na co wskazywały wyniki uzyskane dzięki Skali M. Rokeacha, to rozumieją ją nieodzowny środek tworzenia siebie, jako osoby moralnej [por. Tischner 1975, s. 66].

Dominacja wymiaru psychicznego i duchowego nad fizycznym wskazuje, że studenci piątego roku traktują wolność jako znaczącą w pełnej realizacji własnego życia. Badane osoby wolność w wymiarze fizycznym wiążą z *ptakiem, białym orłem, łąką i wiatrem, flagą, podróżami, narodem* oraz pragnieniem, by *móc biec ile sił przed siebie*. W wymiarze psychicznym najczęściej kojarzyła się najstarszym studentom ze *swobodą, niezależnością, indywidualnością, samodzielnością, wolnością słowa, braterstwem, życiem bez wojen* zaś w wymiarze noetycznym była pojmowana jako: *czynienie dobra, wolny wybór, realizacja, wolność duchowa, pokój, wolność osobista*.

Kolejną wartością osobistą fundamentalną w procesie stawania się człowiekiem budującym jest odpowiedzialność. Badani studenci piątego roku w wymiarze fizycznym kojarzyli ją z *byciem ostrożnym i poważnym*, a także z pewnymi zobowiązaniami wobec innych (np. rodziny: *macierzyństwo, rodzina, dzieci, troska o siebie i innych, opieka, obowiązek*) i wobec siebie (*dbałość o wyniki swego postępowania*). Powiązania z wymiarem psychicznym obejmują zwykle pozytywne konotacje, tj.: *zaufanie, rozważę, rzetelność, niezawodność, umiejętność logicznego, trzeźwego podejścia do życia*, ale bywają także negatywne, gdy odpowiedzialność traktowana jest jako *brzemień, które czasem męczy*. W wymiarze noetycznym postrzegana jest jako: *dojrzałość, dorosłość, mądrość życiowa, wartość*.

W wyborach studentów piątego roku widoczna jest dominacja jednego z wymiarów, u badanych z uczelni białostockiej jest to dymensja fizyczna (F = 48,8%), zaś u kształcących się w Warszawie, psychiczna (P = 48,4%). Badani studenci Uniwersytetu w Białymstoku interpretując odpowiedzialność najrzadziej wskazywali wymiar noetyczny (N = 13,9%), a ich warszawscy rówieśnicy, fizyczny (F = 16,1%). Ponad jedna trzecia, badanych białostockich studentów (37,2%), kojarzy odpowiedzialność z wymiarem psychicznym, a podobna część z grupy warszawskiej (35,5%), z noetycznym.

Świadomość, że kreuje się własne życie i jednocześnie „prowadzi” dzieci – uczniów po labiryntach współczesnego świata, wymaga od kandydatów na nauczycieli klas I-III odwagi wejścia w nieznanne oraz zdolności traktowania napotkanych trudności jako zadań, które należy rozwiązać.

Respondenci najczęściej wiązali odwagę z wymiarem psychicznym i tłumaczyli ją jako: *optymizm, łatwiejsze życie, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, wiarę w siebie, bycie takim, jakim się jest naprawdę*, ale także jako *ważną i potrzebną wartośćią*, czy cechą charakteru, której brak odczuwali lub, o której marzyli.

Wymiar fizyczny odwagi sprowadzał się do skojarzeń z: *lwem, bohaterem, mężczyzną, strażakiem gaszącym pożar i ratującym dziecko z płomieni, oraz ze skokiem na bungee, czy z przebojowością*. O wymiarze noetycznym decydowało łączenie jej z: *siłą, mądrością, ideałem, męstwem, bohaterstwem, walką*.

Badani, studiujący piąty rok odwagę jako wartość, najrzadziej wiązali z wymiarem noetycznym (UwB, N = 20,9%; UW, N = 12,9%), zdecydowanie najczęściej z psychicznym (kolejno P = 41,9%; P = 51,6%), ale znaczna część wyborów lokowała się w przestrzeni fizycznej (F = 37,2%; F = 35,5%). Respondenci traktują odwagę raczej jako czynność, czy reakcję na zaistniałą sytuację, a nie jak głęboko i trwale zinternalizowaną postawę wobec własnego życia. Wartość ta w niewystarczającym stopniu, obecna jest w egzystencji kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej mających stawać się ludźmi budującymi.

Podstawą budowania osobowej egzystencji przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej jest godność. W ujęciu fizycznym kojarzy się badanym z: *kobietą, Polakiem, odbiciem w lustrze*. W wymiarze psychicznym to tyle, co: *szacunek dla siebie, niezależność od sytuacji, ja, pozytywna samoocena, duma*. Dla niektórych oznacza także konkretną dewizę życiową, by *nie poniżać czy nie dać się złamać*. Treścią wyborów noetycznych są: *honor, siła, postawa, człowiek, odrębność, życie*.

Wymiar znaczeniowy godności pokazuje, że najintensywniej doświadczają jej, jako wartości egzystencjalnej, studenci piątego roku, kształcący się na Uniwersytecie Warszawskim. O głębokim jej zinternalizowaniu świadczy wiązanie jej tylko z dwoma wymiarami, psychicznym (P = 54,8%) i noetycznym (N = 45,2%). W sposób szczególny świadczy to o systemie wartości przyszłych nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych, którzy nawet w najtrudniejszych sytuacjach chcą być wierni sobie [por. Koziński 1998, s. 172].

Tylko dla nielicznych respondentów z ośrodka białostockiego ma ona wymiar fizyczny (F = 9,3%), większość wiąże ją z dymensją psychiczną (P = 72,1%) i nieznaczna liczba badanych, z noetyczną (N = 18,1%). Także ci młodzi ludzie zorientowani są w większości na egzystencję, w której godność staje się wartością rozwojową i mobilizującą do innego jakościowo współżycia z drugim człowiekiem i światem.

Podmiotowe życie kandydatów na nauczycieli nauczania początkowego realizuje się także poprzez miłość. Połowa badanych uznała ją za wartość najważniejszą, na co wskazują wyniki uzyskane dzięki Skali Wartości M. Rokeacha.

Studentom kończącym kształcenie wstępne, miłość najczęściej kojarzy się z fizycznym doznaniem (UwB, F = 41,9%; UW, F = 45,2%),

rzadziej z psychicznym przeżyciem (kolejno $P = 39,5\%$; $P = 35,5\%$), a co piątej osobie – z duchowym doświadczeniem (kolejno $N = 18,6\%$; $N = 19,3\%$).

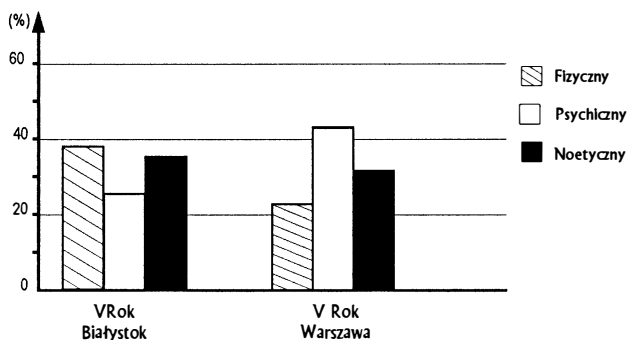
Wiążąc miłość z określeniami typu: *piękna rzecz, romantyzm, namiętność, serce, seks, mąż, chłopak, rodzina, mama, małżeństwo* badani traktują ją w kategoriach biologicznego pobudzenia. Postrzegana jest jako postawa miłości, gdy kojarzy się im z: *duchowym porozumieniem, siłą, jednością, dobrem, sensem wszystkiego, ideałem, wiecznością, Bogiem*. Natomiast takie sensory jak: *związek, szczęście, czułość, poczucie bezpieczeństwa, szacunek, bliskość, intymność, zrozumienie, wyłączość, odpowiedzialność* wskazują, że przyszli nauczyciele doświadczają miłości w wymiarze psychicznym.

Ostatni etap analizy wyborów wartości egzystencjalnych i ich hierarchii w znaczeniu konotacyjnym polega na określeniu aktywności dymensionalnej z uwagi na rodzaj preferowanych wartości [por. Popielski 1994, s. 154]. Przypomnieć w tym miejscu należy, że bycie/ stawanie się człowiekiem budującym „*homo construens*” objawia się przewagą wymiaru psychicznego i noetycznego nad fizycznym w interpretacjach sensu wartości.

Badana grupa najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej postrzega wartości egzystencjalne we wszystkich trzech dymensjach. Wyraźnie dominuje wymiar psychiczny rozumienia wartości (UwB, $P = 45,7\%$; UW, $P = 44,1\%$). Na egzystencję studentów warszawskich w drugiej kolejności oddziałują wartości wymiaru noetycznego $N = 29,6\%$, a w trzeciej – fizycznego ($F = 26,3\%$). Większość badanych, postrzegając własne życie, zorientowana jest przede wszystkim na wartości psychiczne i duchowe. Ci młodzi ludzie bardziej niż fizycznego przystosowania pragną „egzystencji osobowej skierowanej «ku»... sensowi i wartościom” [Popielski 1994, s. 140].

Inne znaczenia wartościom nadają studenci piątego roku pedagogiki wczesnoszkolnej kształcący się w UwB. Oni częściej odnoszą wartości do wymiaru fizycznego ($F = 33,4\%$), niż duchowego ($N = 20,9\%$). Badani pełniej funkcjonują w przestrzeni psychicznej i fizycznej własnego bytowania, aniżeli w duchowej, a to ona właśnie odpowiada w największym stopniu za podmiotowo-osobowy styl życia człowieka.

Wykres 7. Dymensjonalna struktura wyborów wartości egzystencjalnych dokonanych przez najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej



Źródło: badania własne.

Przedstawiony materiał empiryczny świadczy o różnicach, jakie istnieją w dymensjonalnej strukturze wyborów wartości egzystencjalnych w badanej zbiorowości. Wydaje się, że wynikają one z różnych standardów edukacyjnych, a szczególnie uwrażliwiania w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na wartości i ich znaczenie w kreowaniu własnej egzystencji.

Warto zastanowić się, czy poczucie sensu życia badanych studentów piątego roku koreluje ze znaczeniami nadawanymi przez nich wartościom egzystencjalnym? Współczynnik korelacji r Pearsona pokazuje, że istnieje istotna statystycznie korelacja pomiędzy sensem życia badanych, a niektórymi tylko wartościami i ich wymiarami.

Poczucie sensu życia najstarszych studentów uczelni białostockiej związane jest tylko z psychicznym wymiarem odpowiedzialności ($r_{emp.} = -0,31 > r_{teoret., 0,05, df = 41} = 0,30$). Pojmowanie odpowiedzialności jako *niezawodności*, *rzetelności* sprawia, że poczucie znaczenia egzystencji badanych studentów uczelni białostockiej maleje. Świadczyć to może o niedojrzałości badanych, gdyż kojarzą odpowiedzialną, rzetelną egzystencję z egzystencją pozbawioną sensu. Badani nie mieli możliwości, w procesie kształcenia wstępnego, należytego zrozumienia znaczenia wartości (szczególnie wymiaru psychicznego i duchowego) w budowaniu ich egzystencji.

Współczynnik korelacji r Pearsona wskazuje, że istnieje istotna statystycznie korelacja między sensem życia badanych studentów warszawskich, a noetycznym wymiarem odpowiedzialności ($r_{emp.} = -0,51 > r_{teoret., 0,01, df = 29} = 0,46$), fizyczną dymensją miłości ($r_{emp.} = 0,38 > r_{teoret., 0,05, df = 29} = 0,35$), psychicznym wymiarem zdrowia ($r_{emp.} = 0,35 = r_{teoret., 0,05, df = 29} = 0,35$).

Wzrostowi dymensji duchowej odpowiedzialności towarzyszy spadek poczucia sensu życia. A zatem życie dojrzałe, dorosłe jest, w przekonaniu badanych, bezsensowne. Świadczy to o braku wzorów osobowych w życiu badanych młodych ludzi.

U badanych osób, dla których zdrowie stanowi dobre samopoczucie, radość wzrasta zadowolenie z życia. Potwierdza to powszechnie panujące przekonanie, że zdrowie jest podstawą dobrej egzystencji.

Miłość staje się dla badanych znacząca w nadawaniu życiu sensu, dopiero gdy wiąże się z wymiarem fizycznym, z biologicznym pobudzeniem. Świadczy to o jednowymiarowym postrzeganiu tej, bardzo ważnej dla badanych, wartości, a co za tym idzie zaniechanym wątku edukacji.

Analiza powyższych wyników ujawnia niedostatki związane z aksjologicznym przygotowaniem kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w obu z badanych uczelni. W niewystarczającym stopniu rozwija się umiejętności nadawania wartościom znaczeń psychicznych i duchowych. A zatem ważny warunek, jakim jest rozwijanie w uniwersytecie, świata wartości kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z nastawieniem ich na odkrywanie dzięki nim sensu osobowej egzystencji, wydaje się nie być w pełni spełniony.

1.3. Przejawy poczucia sensu życia studentów pierwszego roku studiów

Przejawem poczucia sensu życia najmłodszych studentów nauczania początkowego, możliwym do empirycznego uchwycenia, jest intensywność jego odczuwania, którą określiłam za pomocą części A, Skali Poczucia Sensu Życia J. C. Crumbaugh'a i L. T. Maholicka (PIL), powstałej w oparciu o założenia teoretyczne sformułowane przez V. E. Frankla. Badanym zaprezentowałam 20 stwierdzeń, a pod każdym z nich cyfry w porządku wzrastającym od 1 do 7 lub w porządku malejącym od 7 do

1, oznaczające nasilenie poczucia sensu. Zadaniem badanego było zakreślenie cyfry, która najbardziej charakteryzowała jego stan.

Wskaźnikiem liczbowym intensywności poczucia sensu życia badanych jest suma punktów przyporządkowanych wszystkim twierdzeniom, zawartym w tej części narzędzia. Maksymalnie można uzyskać sumę 140 punktów, minimalnie zaś 20. Osoby zdrowe uzyskują wyniki powyżej 100 punktów, natomiast grupy kliniczne poniżej 100, zaś za wysokie wyniki uznane są przedziały od 111 punktów wzwyż [zob. Siwiak-Kobayashi 1987, s. 279].

W celu pełniejszego zrozumienia relacji między odczuwaniem (lub nie) sensu życia a postrzeganiem i kreowaniem przez badanych własnej egzystencji dokonałam analizy „zdań niedokończonych” zawartych w części B, Skali PIL. Wyłoniłam pięć obszarów dotyczących: stosunku do własnego życia; celów, ambicji i pragnień; stosunku do choroby, cierpienia i śmierci; odczuwanej bezradności; stosunku do samobójstwa.

Tabela 5. Intensywność poczucia sensu życia odczuwana przez najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Intensywność poczucia sensu życia	Badani studenci (%)		
	I rok Białystok	I rok Warszawa	Badani studenci I roku
do 100 punktów	38,2	20,5	29,3
101-110 punktów	23,6	20,5	22,1
111-140 punktów	38,2	59,1	48,6

Źródło : badania własne.

Analiza wyników badań empirycznych dowiodła, że około połowa badanych studentów „na wejściu” (48,6%) odczuwa „ważność” własnego życia (przedział 131–140 punktów). Doświadczając sensu własnej egzystencji badani młodzi ludzie doznają nie tylko satysfakcjonującego i motywującego go do życia stanu psychicznego, ale przede wszystkim przekonania, że potrafią żyć. Osoby te są pozytywnie nastawiona „ku życiu” i zdolne je kreować na swój sposób, wyznaczając sobie nowe cele i dążyć do ich zrealizowania. Ta część badanych postrzega swoje życie jako znaczące, pomimo towarzyszącym mu trudności i cierpienie. Gotowi są do budowania własnej egzystencji i urzeczywistniania sensu własnego bytowania.

Zaniżone poczucie sensu życia (przedział 101–110 punktów) ma co piąty najmłodszy student nauczania początkowego (22,1%). Co trzeci (29,3%) zaś postrzega swoje życie jako bezsensowne (przedział poniżej 100 punktów). Ci badani nie znaleźli „racji wystarczających i ostatecznych” [por. Popielski 1994, s. 207], usprawiedliwiających ich egzystencję i sposób bycia, nie potrafią odkrywać i nadawać znaczenia otaczającej rzeczywistości oraz określać w niej własne miejsce.

Powiedzieć zatem można, że w sumie niemalże połowa badanych nie znajduje sensu własnej egzystencji, a to sprawia, że nie są oni twórcami własnego życia. Odczuwanie „pustki egzystencjalnej” [Frankl 1973a] może utrudniać, a nawet uniemożliwiać badanym najmłodszym studentom pedagogiki wczesnoszkolnej podmiotowo-osobowe spełnianie siebie na drodze zaangażowania w świat wartości. Uznać można, że w dotychczasowym procesie edukacji młodzi ludzie nie stykali się, w wystarczającym stopniu, z problematyką egzystencjalnego sensu, co rodzi wyzwania kierowane pod adresem organizatorów uniwersyteckiego kształcenia. Studia rozumiane jako proces indywidualnego mogą być rozpatrywane jako szansa przyszłych nauczycieli na „nasylenie się” sensem, a dzięki niemu – pełne realizowanie podmiotowej egzystencji.

Tabela 6. Średnia ilość punktów (uzyskanych za pomocą części A, Skali Poczucia Sensu Życia) obrazująca intensywność poczucia sensu życia w badanych grupach najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Badani studenci	Średnia punktów
I rok Białystok	98,7
I rok Warszawa	109,3
Studenci I roku	104,0

Źródło: badania własne.

Z punktu widzenia stawania się człowiekiem budującym, nastawionym „ku...życiu”, wysoko odczuwającym jego sens, studenci rozpoczynający kształcenie wstępne w ośrodku białostockim, wypadają niekorzystnie. Opierając się na danych z tabeli 6 obrazujących intensywność poczucia sensu życia w grupie najmłodszych kandydatów na nauczycieli klas I-III,

stwierdzić można, że białostoccy studenci postrzegają własne życie jako bezsensowne (średnia punktów poniżej stu – 98,7). Studenci warszawscy są raczej negatywnie ustosunkowani do własnej egzystencji (109,3).

W czym można upatrywać przyczyn tak niskiego poczucia sensu życia badanych młodych ludzi? Uwarunkowania poczucia sensu życia są bardzo złożone i zależą od wielu zmiennych. Sens życia najmłodszych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej ma kontekst społeczno-kulturowy. Studenci pierwszego roku (w czasie badań dwudziestolatkiwie), edukację szkolną rozpoczynali w końcu lat osiemdziesiątych (1988–1989) XX wieku, a więc w czasie, kiedy w Polsce upadał socjalizm. W tym okresie przesilenia „stało się jasne, iż centralną kwestią edukacyjną staje się paradoks: im bardziej potrzebna była dzieciom i młodzieży pomoc w rozwoju kompetencji intelektualnych i moralnych, w pozyskiwaniu wartościowej tożsamości w świecie zamętu kulturowego, rozpadu więzi i braku akceptowalnych ofert aksjologicznych, tym mniej takiej pomocy udzielić mogły oficjalne instytucje, zawodowo do tego powołane. Jawny stał się antyrozwojowy charakter funkcjonowania szkoły i innych instytucji edukacyjnych” [Kwieciński 1990, s. 6]. W momencie, gdy zawiodły instytucje edukacyjne, a powstała luka nie została wypełniona pozytywnymi wpływami innych instytucji, np. rodziny, badani zostali pozostawieni sami sobie. Wychowawcy badanej młodzieży po upadku socjalizmu odczuwali „zapaść dotychczasowej wykładni sensu” [Kwieciński 1990, s. 7] i być może ten „stan ducha” przekazali też swoim podopiecznym.

Doświadczenie bezsensu życia badanych młodych ludzi może być spowodowane nadmiarem docierających do nich informacji (często bardzo tragicznych i zaprzeczających sobie) i brakiem umiejętności ich selekcjonowania. Człowiek, w takiej sytuacji uaktywnia programy lękowe, które rodzą gniew i agresję. W tym chaosie informacji młoda osoba nieadekwatnie postrzega siebie w świecie, ma negatywne myśli dotyczące obecnego i przyszłego życia. Jest przekonana, że życie w takim nieprzejrzystym świecie nie ma sensu [Korzeniecka-Bondar 2003].

Powyższe dane wskazują, że badani młodzi ludzie wstępując na studia nie są gotowi do samodzielnego budowania własnej egzystencji. Ujawniony u studentów „niedostatek sensu” może stać się, z jednej strony, przyczynkiem do przemyślenia przez organizatorów procesu kształcenia wstępnego kryteriów doboru i selekcji do zawodu, w celu wyłonienia osób

pozytywnie ustosunkowanych do własnej egzystencji. Wysokie poczucie sensu życia, w momencie rozpoczynania studiów, może być uznane jako ważny wyznacznik gotowości kandydatów do podjęcia studiów nauczycielskich. Z drugiej jednak strony – niskie poczucie sensu życia studiujących na pierwszym roku, może przyczynić się do reorientacji procesu kształcenia wstępnego pod kątem organizowania studentom dogodnych warunków do odkrywania ważności i wartości ich życia, uczenia samodzielności egzystencjalnej [Kwiatkowska 1990b].

Czy i jaki związek istnieje pomiędzy punktami obrazującymi stopień odczuwania przez najmłodszych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej sensu życia a preferowanymi przez nich wartościami egzystencjalnymi?

Obliczony dla poszczególnych wartości egzystencjalnych współczynnik korelacji r Pearsona [Guilford 1964, s. 157, 543] wskazuje, że istnieje pozytywna korelacja pomiędzy wysokim preferowaniem przez studentów Uniwersytetu w Białymstoku wartości dojrzała miłość, a miarą poczucia sensu życia. Studenci, którzy cenią tę wartość w większym stopniu odczu-

Tabela 7. Związek między preferowaniem wartości egzystencjalnych przez badanych studentów pierwszego roku a miarą odczuwania poczucia sensu życia

Wartości egzystencjalne	Współczynnik korelacji r Pearsona ($r_{emp.}$)	
	I rok Białystok	I rok Warszawa
Godność	-0,33	0,11
Wolność	-0,09	-0,02
Odpowiedzialny	0,002	-0,36
Odważny	0,04	-0,22
Kochający	0,04	0,007
Dojrzała miłość	0,36	0,21
Przyjaźń	-0,11	0,07
Pomocny	0,08	-0,02
Wybaczący	0,10	0,02
r_{teoret}	df = 53 $r_{teoret., 0,05} = 0,27$ $r_{teoret., 0,01} = 0,35$	df = 42 $r_{teoret., 0,05} = 0,30$ $r_{teoret., 0,01} = 0,39$

Źródło: badania własne.

wają sens własnego życia i jednocześnie ci, którzy nisko ją preferują doznają poczucia bezsensu egzystencji. Po raz kolejny potwierdza to znaczenie miłości w życiu badanych osób. Wydają się wręcz, że jest to wartość przez nich absolutyzowana, wokół niej koncentruje się całe życie badanych osób.

Istnieje także negatywna korelacja pomiędzy poczuciem sensu życia badanych osób, a dwoma wartościami egzystencjalnymi, u studentów białostockich jest to godność, u warszawskich, odpowiedzialność. Im badani wyżej cenią daną wartość, tym trudniej postrzegać im własną egzystencję jako sensowną, a jednocześnie, gdy wartość mniej dla nich znaczy, to wyraźniej odczuwają sens życia.

W świetle uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że respondenci w niewielkim stopniu „wiążą” sens własnego życia z wartościami egzystencjalnymi. To może być jedna z przyczyn, odczuwanej przez nich „pustki egzystencjalnej”. Z pewnością powyższe wyniki dowodzą zaniedbania we wcześniejszej edukacji sfery aksjologicznej „najmłodszych” kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy nie rozumieją faktu, że nie możliwe jest budowanie jakościowej egzystencji bez „urzeczywistniania” w niej wartości [por. Popielski 1994, s. 163].

Zebrany za pomocą części metrycznej Skali PIL materiał empiryczny pozwala pokazać intensywność poczucia sensu życia studentów pierwszego roku edukacji elementarnej, nie ujawnia jednak podobieństw i różnic w sferze dążeń i celów osób posiadających pozytywne i negatywne nastawienie do życia, ich motywacji i siły, stosunku do choroby, cierpienia oraz śmierci. Ilościowe określenie poczucia sensu życia jako niskiego czy wysokiego mówi niewiele o tym, jak badana osoba patrzy na własne życie w danej chwili i ustosunkowuje się do przyszłości (to można ukazać analizując cele, dążenia, nadzieje).

Zadaniem badanych było uzupełnienie „zdań niedokończonych” zawartych w części B Skali Poczucia Sensu Życia. Poniżej dokonuję analizy głosów badanych uwzględniając wyniki uzyskane za pomocą części A Skali PIL. Podzieliłam respondentów na dwie grupy: odczuwających sens życia (wyniki od 100 punktów wzwyż) oraz tych, którzy nie mają poczucia, że ich egzystencja ma znaczenie (wyniki poniżej 100 punktów).

Stosunek badanych do własnego życia

Badani mieli dokończyć zdania: *Moje życie jest...* oraz *Życie jest dla mnie...*. W toku analizy wypowiedzi badanych, wyłoniły się dwie wyraźnie odmienne postawy wobec własnej egzystencji osób doświadczających poczucia sensu życia i tych, które go nie odczuwają. Trudno dostrzec istotne różnice w tej mierze między najmłodszymi kandydatami na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej studiującymi w obu uniwersytetach.

Większość osób doznających bezsensu własnego życia (75,9%) określa je jako: *monotonne* (62 pkt., UwB), *bezczelowe, ciągłe cierpienie* (31 pkt., UwB) *nudne*, (63 pkt., UwB), *nie interesujące* (46 pkt., UwB), *trudne* (64 pkt., UW). Powyższe przykładowe stwierdzenia uwidaczniają, że dominującą przyczyną pustki odczuwanej przez badanych jest brak celu i satysfakcjonującego zajęcia. Badani młodzi ludzie wydają się nie być przygotowani do jakościowego wypełniania swojego czasu. Nie postrzegają siebie jako inicjatorów zmian, zdolnych do pokonywania nudy i szarości własnego bytowania. Ci respondenci są zrezygnowani, znudzeni, a ponadto postrzegają swoje życie w monotonnych kolorach. Jest ono dla nich *ciągłą walkę z przeciwnościami losu* (63 pkt., UwB), *pasmem ciągłych problemów, wyzwaniem i sprawdzianem* (54 pkt., UwB). Ich postawa wobec egzystencji jest fatalistyczna, zdają się na los nawet wówczas, gdy sprawia on, że życie nie przynosi zadowolenia.

Jednak 41,4% badanych osób doznających braku sensu życia postrzega, że jest ono dla nich *bezcennym darem od Boga* (96 pkt., UwB), *doświadczaniem, że każde zjawisko i istnienie każdej osoby ma sens i pomaga istnieć innym* (95 pkt., UW), *dobrze, bardzo ważne* (98 pkt., UwB), *planem, który chce zrealizować* (69 pkt., UW). Ci młodzi ludzie starają się przełamywać zaistniałe w ich życiu trudności i wyznaczać sobie wartościowe cele.

Odmiennej stosunek do życia mają osoby posiadające poczucie sensu. Życie dla przeważającej części tych badanych (73,9%) jawi się jako: *dar* (130 pkt., UW), *bezcenne* (126 pkt., UW), *wartościowe, chcą je godnie*

* W nawiasie podaję punkty uzyskane przez badanego studenta pierwszego roku w części metrycznej A, Skali Poczucia Sensu Życia (PIL) oraz miejsce studiowania – Uniwersytet w Białymstoku (UwB) i Uniwersytet Warszawski (UW).

przeżyć (129 pkt., UwB), *celowe i szczęśliwe* (119 pkt., UwB), *największa wartość* (102 pkt., UwB), *bardzo ważne* (119 pkt. UW). Przykładowe opinie studentów wskazują, że życie jest dla nich wielką szansą, którą chcą w pełni wykorzystać. Badani dostrzegają, że życie daje możliwości realizacji założonych celów i marzeń, jest jedyną szansą spełnienia siebie. Znacząca większość osób o wysokim poczuciu sensu własnej egzystencji (89,8%) jest przekonana, że ich życie zależy od nich, od ich starań i pracy. Postrzegają własną egzystencję w kategoriach zadania, które chcą zrealizować jak najpełniej.

Z badań wynika, że świadomość znaczenia własnego życia nie pozostaje bez wpływu na stosunek do niego. Osoby doznające bezsensu egzystencji odbierają ją jako udrękę, cierpienie, z którym trudno sobie poradzić. Ci studenci nie są gotowi podjąć się trudu odpowiedzialnego budowania własnej egzystencji. Natomiast badani doznający sensu postrzegają życie jako szansę na pełne osobowe bycie i nasycanie świata wartościami godnymi zrealizowania. Pozytywne nastawienie do życia najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej jawi się jako warunek ich zaangażowania w odważne i odpowiedzialne kreowanie własnej egzystencji w czasie studiów.

Wyłania się tu ważny edukacyjny problem, traktowania osób kształcących się w uniwersytecie, zwłaszcza jako ludzi poszukujących sensu własnego życia. Edukacja powinna stać się nie tylko źródłem wykształcenia, ale przede wszystkim sensu życia [zob. Kwiatkowska 1990b; Korzeniecka-Bondar 2003]. Wydaje się, że warunkiem koniecznym kształtowania u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej cech i kompetencji człowieka budującego jest rozwijanie kwestii ich nastawienia „ku życiu”.

Cele życiowe badanych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i zadowolenie z ich realizacji

Przyszłość badanych studentów pierwszego roku pedagogiki wczesnoszkolnej jest nieznaną, znane są tylko ich cele, pragnienia i marzenia. To one wyznaczają kierunek działań i wartości, w realizację których dana osoba pragnie się zaangażować. Człowiek jako istota temporalna, zakorzeniona jest jednocześnie w trzech przestrzeniach: przeszłości, terażniejszości i przyszłości. To właśnie cele, pragnienia, ambicje wyzna-

czają kształt przyszłego życia osoby i jej obecne działania. O posiadanych przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej celach życiowych świadczą dopełnione przez nich zdania: *Jedynym celem mojego życia jest..., Moją największą ambicją jest..., Więcej niż czegokolwiek w życiu pragnąłbym...* . Analiza uzupełnień zawartych w powyższych zdaniach, bez względu na miejsce studiów i intensywność poczucia sensu życia, pozwala wyłonić trzy rodzaje celów, pragnień i ambicji życiowych: podstawowe, wyższe i nieokreślone [zob. Borowska 1998a, s. 137].

Wszyscy badani potrafili określić ważne dla nich cele życiowe, co jest istotnym regulatorem ich zachowań i dążenia do nadawania życiu sensu [zob. Panek 1986a; 1986b]. Największy odsetek badanych (84,8%) wskazywał na podstawowe cele i pragnienia, a wśród nich do naczelnych należały: miłość – 53,5% wskazań, rodzina – 43,4%, ukończenie studiów – 37,4%, praca w ulubionym zawodzie – 22,2%.

Tylko 16% badanych wytycza sobie cele wyższe, w tym:

- (11,0%) wiąże je z własnym życiem, wtedy pragną *zdobyc życie wieczne; być w zgodzie z samym sobą; być a nie mieć,*
- (5,0%) łączy z byciem we wspólnocie, gdy chce *być dla innych; dać szczęście bliskim; pokoju na świecie.*

Ponad trzecia część badanych (35,3%) wyznacza cele nieokreślone. Występują one częściej w opiniach osób posiadających poczucie sensu życia i, bez względu na miejsce studiowania, kojarzą się ze: *szczęściem, sukcesem, sprawianiem i doznawaniem szczęścia.*

Wyniki badań ujawniają związek odczuwania sensu bytowania oraz celów i ambicji, jakie badani pragną w życiu realizować. Cele i pragnienia osób, które nie odczuwają sensu własnej egzystencji związane są przede wszystkim z zaspokojeniem potrzeb pierwotnych niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania człowieka, tj. miłości, akceptacji, zrozumienia oraz spokoju. Badani doświadczający sensu życia chcą przeżyć je szczęśliwie w gronie rodziny, w atmosferze bezpieczeństwa i pokoju na świecie. Pragną pełni własnej egzystencji, bez niej bytowanie staje się puste, a cele krótkoterminowe.

Stosunek badanych studentów pierwszego roku do choroby, cierpienia i śmierci

Rozpoznanie stosunku badanych do trudnych życiowych doświadczeń, jak choroba, cierpienie, śmierć umożliwiły sformułowania: *Najbardziej beznadziejną rzeczą jest..., Choroba i cierpienie mogą być... oraz Śmierć jest...*

Przyszły nauczyciel pragnący budować własną egzystencję potrzebuje świadomości, że ludzkie bytowanie wiąże się z cierpieniem, z chorobą i nieuchronnością śmierci, że wielokrotnie będzie stawał wobec tych doświadczeń w życiu własnym i innych ludzi. To, jak się do nich odnosi ma związek z jego pozytywnym lub negatywnym nastawieniem „ku życiu”.

Choroba i cierpienie postrzegane są przez najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, trojako:

- 40,4% badanych uznaje je za **zdarzenia pozytywne**, budujące, pozwalające człowiekowi dostrzec to, co w życiu najbardziej wartościowe – *przebudzenie* (114 pkt., UwB), *szansa dostrzeżenia tego, co mieliśmy, ale nie dostrzegaliśmy* (130 pkt., UwB) *czynnik stymulujący zmianę charakteru człowieka* (117 pkt., UwB), *łaska* (130 pkt., UW), *nauka pokory* (97 pkt., UW), *doświadczenie trudne do zniesienia, lecz jednocześnie hartujące* (69 pkt., UwB). Tak uważa 24,1% badanych doświadczających bezsensu egzystencji i 47,1% zadowolony z własnego życia.
- 40,4% badanych studentów postrzega je jako **doświadczenie negatywne**, destrukcyjne, odbierające życiu sens, pozbawiające je celu i sprawiające, że staje się ono niekończącą się udręką – *utraconie życia* (62pkt., UwB), *przyczyna załamania, klęski człowieka* (105 pkt., UwB), *zamknięcie wielu możliwości w życiu* (115 pkt., UW), *powód do poczucia beznadziejności* (103 pkt., UW). Taką postawę wobec choroby i cierpienia prezentuje 58,6% badanych, odczuwających „egzystencjalną pustkę” oraz 32,8% respondentów postrzegających swoje życie jako sensowne.
- 19,2% respondentów traktuje je, jako **doznania wzbudzające ambiwalentne uczucia**. Wtedy kojarzy się badanym z: *egzaminem dla duszy* (102 pkt., UwB), *sprawdzianem* (62 pkt., UW),

próbą, którą trzeba przejść (117 pkt., UwB), *próbą samego siebie* (51 pkt., UW). To podejście reprezentuje 17,2% badanych pozbawionych sensu życia oraz 20% osób usatysfakcjonowanych jakością własnej egzystencji.

Z badań wynika pewna tendencja: osoby mające trudności z odnalezieniem sensu życia częściej niż te, które są świadome znaczenia własnej egzystencji postrzegają trudne doświadczenia jako destrukcyjne, wyniszczające daną osobę i jej najbliższych, a rzadziej jako źródło przemiany, udoskonalenia.

Śmierć to dla jednej trzeciej badanych studentów (32,3%), bez względu na miejsce studiów oraz intensywność poczucia sensu życia, *konieczność, coś nieuniknionego, nieodzownego, co zrównuje wszystkich ludzi*. Prawie co trzeci badany (28,3%) traktuje ją jako *moment zwrotny, przesilenie – koniec życia na ziemi* (119 pkt., UW) oraz *początek życia wiecznego* (115 pkt., UW). Zdaniem 18,2% najmłodszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (w tym 20,7% to osób pozbawionych sensu życia i 17,1% odczuwających wartość własnej egzystencji), śmierć jest *straszna* (96 pkt., UW), *smutna* (98 pkt., UwB), jest *złem* (79 pkt., UwB). W niewielkim procencie (11,1%) postrzegana jest ona również jako *wybawienie* (113 pkt., UwB), *przejście do lepszego świata* (130 pkt., UW).

Z badań wynika, że choroba, cierpienie i śmierć, postrzegane są jako negatywne, zwłaszcza przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy nie odczuwają sensu własnego istnienia. Jednostki czujące, że ich życie jest ważne, częściej traktują te doświadczenia jako konstruktywne dla bytowania człowieka. Potwierdzają się jakby słowa F. Nietzschego – „kto wie dlaczego żyje, ten zniesie też prawie wszystkie warunki życia”. Warunkiem pokonywania przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej trudności życiowych i budowania własnej egzystencji jest przekonanie, że w cierpieniu i chorobie człowiek też potrafi odnaleźć sens i wartość.

Odczuwanie przez badanych młodych ludzi bezradności

Każdy człowiek ma w życiu chwile, w których odczuwa bezradność, różne są powody występowania oraz sposoby reagowania na ten stan. Analiza sądów kończących zdanie: *Czasami myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ...* pozwala dostrzec, że źródłem poczucia niemocy jednej trzeciej badanych (35,3%) jest brak wpływu: *na swoją najbliższe otoczenie* (51 pkt., UW), *na niektóre rzeczy* (95pkt., UW), *wiele rzeczy zdarza się mimo moich starań* (116 pkt., UwB), *niektóre przeszkody są nie do pokonania* (117 pkt., UwB).

Przyczyny poczucia bezradności, można podzielić na dwie grupy ze względu na usytuowanie ich źródła: wpływające ze świata wewnętrznego kandydatów na nauczycieli klas I-III oraz spowodowane czynnikami zewnętrznymi. O istnieniu, pierwszych świadczą myśli typu: *niektóre przeszkody są dla mnie nie do pokonania* (117 pkt., UwB), *nie radzę sobie, nie potrafię jeszcze zrozumieć świata* (101 pkt., UwB), *czuję się niedostatecznie mądra* (105 pkt., UW), *jestem nieśmiała* (130 pkt., UwB). Dowodem na obecność powodów zewnętrznych, wywołujących u badanych, bezsilność są słowa: *na świecie jest za dużo przemocy, wojen, bezcelowej i przedwczesnej śmierci, chorób* (122 pkt., UwB), *wiele spraw na świecie zależy od pieniędzy...* (121 pkt., UW).

Nieliczni badani studenci pierwszego roku (3,0%) czują się bezradni z powodu oddalenia od rodziny, znajomych. Samodzielne życie, nowe sytuacje bez wsparcia osób bliskich są dla młodych, szczególnie w pierwszych miesiącach studiów, trudnością: *brakuje mi otoczenia bliskich osób* (102 pkt., UwB), *często zostaję sam na sam ze swoimi problemami* (96 pkt., UwB), *boję się, że nie będzie zawsze przy mnie ludzi, których kocham* (126 pkt., UW).

Tylko wśród osób postrzegających swoje życia jako sensowne znalazło się 10% takich, które nie czują się bezradne. Są to badani o wysokim poczuciu sensu życia. Wyniki badań dowodzą, że postrzeganie własnej egzystencji jako celowej, sensownej daje młodym ludziom siłę i przekonanie, że poradzą sobie z wyzwaniem, jakie napotkają.

37,9% osób postrzegających swoje życia jako bezsensowne, źródła niemocy najczęściej upatrują w sobie, w braku umiejętności, siły, by zmienić bytowanie: *chcę coś zmienić, ale nie wiem jak* (69 pkt., UW),

choć wiem, co jest w nim złego nie potrafię tego zmienić (64 pkt., UW), *nie znajduję siły na realizowanie się* (98 pkt., UW). Problemy życiowe częstokroć ich przerastają: *nie mam na nic wpływu* (46 pkt., UwB), a dodatkową trudnością jest to, że nie mają, na kogo liczyć: *często zostaję sam na sam ze swoimi problemami* (96 pkt., UwB). Takie nastawienia ma tylko 14,3% badanych doznających sensu własnej egzystencji.

Analiza wyników badań wskazuje, że najmłodszy kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej częściej czują się bezradni, gdy spostrzegają swoje życie jako bezwartościowe. Osoby świadome znaczenia własnej egzystencji chwile bezradności traktują w kategoriach trudności, którą są w stanie pokonać.

Stosunek badanych młodych ludzi do samobójstwa

Prawie połowa badanych (48,3%), którzy otrzymali w Skali PIL poniżej 100 punktów i doświadczą „egzystencjalnej pustki” *myśli o samobójstwie...* jako najlepszym rozwiązaniu ich życiowych problemów. Respondenci argumentowali, iż myślą o popełnieniu tego czynu: *gdy mam problemy z opanowaniem tego wszystkiego* (95 pkt., UW), *w chwilach bezsilności, gdy coś ważnego mi nie wychodzi* (64 pkt., UW), *kiedy chcę uciec od świata, choć wiem, że właśnie w tym momencie on by mnie dopadł tak naprawdę* (88 pkt., UwB), *gdy jest mi źle i nie otrzymuję wsparcia od bliskich* (88 pkt., UwB), *w chwilach załamania, czasem, ostatnio częściej, bardzo często* (studentki UwB, kolejno 62, 54, 81 pkt.).

Większość badanych mających poczucie sensu własnego życia (72,8%) nie traktuje samobójstwa, jako sposobu rozwiązywania życiowych problemów. Myślą o samobójstwie raczej jako: *na jwiękšej głupocie i najwiękšym bezsensie* (115 pkt., UW), *tchórzostwie* (126 pkt., UW), *czymś egoistycznym* (116 pkt., UwB). Ci badani zapewniali, że nigdy tego czynu nie popełnią gdyż: *życie jest jedno i trzeba je godnie przejść* (129 pkt., UwB), *to nie rozwiązuje problemów, wręcz przeciwnie rodzi cierpienie najbliźszych* (132 pkt., UwB).

Z badań wynika, że samobójstwo traktować można jako skutek utraty poczucia sensu życia [por. Popielski 1994, s. 208]. Osoby doznające „pustki egzystencjalnej” traktują samobójstwo jako sposób na rozwikłanie życiowych problemów, a to wyklucza/ utrudnia budowanie

osobowej egzystencji. Badani studenci pierwszego roku doświadczający ważności własnej egzystencji są gotowi stawiać czoła przeciwnościom losu, nawet w chwilach bezradności nie myślą o popełnieniu samobójstwa – świadczy to o ich pozytywnym nastawieniu do życia.

1.4. Przejawy poczucia sensu życia studentów piątego roku studiów

Intensywność poczucia sensu życia badanych studentów piątego roku została określona przy pomocy części A, Skali Poczucia Sensu Życia J. C. Crumbaugh'a i L. T. Maholicka (PIL), powstałej w oparciu o założenia trójwymiarowej koncepcji człowieka sformułowanej przez V. E. Frankla. Wskaźnikiem liczbowym intensywności poczucia sensu życia badanych jest suma punktów przyporządkowanych dwudziestu twierdzeniom, zawartym w tej części narzędzia. Badany maksymalnie mógł uzyskać sumę 140 punktów, minimalnie zaś 20. Za wysokie wyniki, świadczące o intensywności poczucia sensu życia, uznane są przedziały od 111 punktów wzwyż, powyżej 100 punktów uzyskują osoby zdrowe, natomiast grupy kliniczne poniżej 100 [zob. Siwiak-Kobayashi 1987, s. 279].

Analiza „zdań niedokończonych” zawartych w części B, Skali PIL posłużyła ukazaniu relacji między odczuwaniem (lub nie) sensu życia a postrzeganiem i kreowaniem przez badanych własnej egzystencji. Pięć wyłonionych przez mnie obszarów dotyczy: stosunku badanych do własnego życia; ich celów, ambicji i pragnień; stosunku do choroby, cierpienia i śmierci; odczuwanej bezradności; stosunku do samobójstwa.

Co piąty badany student (tabela 8) „na wyjściu” 21,7% zalicza się do grupy klinicznej, gdyż otrzymał w części A, Skali PIL poniżej 100 punktów, 28,0% respondentów ma zaniżone poczucie sensu własnego życia, a tylko połowa badanych (50,2%) doświadcza egzystencji jako znaczącej i ważnej.

Zmienna, jaką jest miejsce studiowania, nie różnicuje w wyraźny sposób wyników. Odsetek studentów świadomych sensu własnego życia i doznających jego bezsensu w obu ośrodkach jest zbliżony. Jedynie co drugi badany, opuszczając mury uczelni, jest pozytywnie nastawiony do życia i gotowy do podjęcia jego wyzwań. Osoby te akceptują własną

Tabela 8. Intensywność poczucia sensu życia najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Intensywność poczucia sensu życia	Badani studenci (%)		
	V rok Białystok	V rok Warszawa	Badani studenci
do 100 punktów	20,9	22,6	21,7
101-110punktów	30,2	25,8	28,0
111-140 punktów	48,8	51,6	50,2

Źródło: badania własne.

egzystencję w całej złożoności. Poczucie sensu życia badanych studentów idzie w parze z satysfakcją z jego przebiegu i motywacją do realizowania pełni egzystencji. Osoby te ziszczając sens własnego życia urzeczywistniają siebie, są w stanie przekształcać także otaczającą rzeczywistość i nadawać jej pożądaną kształt. Druga połowa badanych najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej doznaje „pustki egzystencjalnej”, spozstrzega swoje życie, jako pozbawione celu. Takie osoby są nie tylko nieszczęśliwe, ale także niezdolne do życia, do podjęcia się zadania kreowania osobowej egzystencji. Nie są one zdolne samodzielnie wytyczać sobie cele, zadania i wartości godne realizacji.

Studenci „na wyjściu”, balansują na granicy sensu i bezsensu własnej egzystencji (tabela 9). Wydają się zmagać o pozytywną treść życia, co nie zawsze kończy się sukcesem objawiającym się przekonaniem o jego znaczeniu. Z analizy powyższych danych wynika, że badani studenci nie mieli dostatecznie dobrych warunków, zarówno w czasie studiów uniwersyteckich, jak i wcześniej, by nauczyć się poszukiwać wartości nadających ważność własnej egzystencji. Wkraczają w dorosłość, do sprostania której nie są przygotowani, co może skutkować pogłębianiem się bezsensowności życia.

Niskie poczucie sensu życia u studentów piątego roku edukacji wczesnoszkolnej tłumaczyć można niedostosowaniem wymagań do ich możliwości, a dokładniej – ich zanizaniem. Zbyt łatwe zadania nie pobudzają do wysiłku, a rozwiązywanie ich nie przynosi satysfakcji. Młodzi ludzie potrzebują wzorów osobowych stawiających przed nimi sensowne wymagania. Gdy ich brakuje doznają nudy i zaczynają poszukiwać sytuacji, w których mogą się sprawdzić, doży napięcia np. prowokując

Tabela 9. Średnia ilość punktów (uzyskanych za pomocą części A, Skali Poczucia Sensu Życia) obrazująca intensywność poczucia sensu życia w badanych grupach najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Badani studenci	Średnia punktów
V rok Białystok	109,9
V rok Warszawa	108,1
Studenci V roku	109,0

Źródło: badania własne.

niebezpieczne sytuacje [por. Frankl, cyt. za Dienelt 1996, s. 197]. Rezultatem owej „patologii braku obowiązków” [Frankl 1967, s. 43] jest również poczucie bezsensowności życia.

Współcześni młodzi ludzie żyją w świecie „uwodzącym” licznymi propozycjami satysfakcjonującego życia, które są licznie obecne w mediach. Osoby nieprzygotowane do samodzielnego konstruowania koncepcji siebie często polegają na uniwersalnych, „cudzych” wizerunkach sensu, co sprawia, iż ich zagubienie pogłębia się jeszcze bardziej, gdyż owe „niezawodne propozycje” okazują się niespodziewanie ułomne i nieadekwatne w odniesieniu do ich unikalnej egzystencji. Owe uniwersalne wizje definiują wypełnianą rolę, zestaw obowiązków i osiąganym celów, lecz nie są źródłem egzystencjalnie znaczących wartości gwarantujących poczucie sensu życia.

Studenci piątego roku, za parę miesięcy przyłączą się do ogromnej rzeszy ludzi poszukującej pracy. Kończy się pewien etap, rozpoczyna nowy, a zatem młodym ludziom potrzeba siły wkraczania w nieznaną sytuację, przekonania, że podołają w dorosłym życiu. Można przypuszczać, iż sytuacja gospodarczo-polityczna w Polsce i perspektywa braku pracy mogą stać się źródłem frustracji, rezygnacji, bezradności badanych młodych ludzi – a to są przejawy utraty sensu życia [zob. Popielski 1994, s. 208]. Brak nadziei na pracę, na samodzielne, godne życie sprawia, że coraz trudniej znaleźć im argumenty na to, że życie ma sens. Młodzi ludzie szybko tracą nadzieję na lepsze jutro, na to że ich trud przyniesie

jakiś pożądaný efekt, doprowadzi do obranego celu [por. Korzeniecka-Bondar 2003].

Czy i jaki istnieje związek wyników intensywności odczuwania przez najstarszych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej sensu życia i preferowanymi przez nich wartościami egzystencjalnymi?

Tabela 10. Związek między preferencją wartości egzystencjalnych badanych studentów piątego roku edukacji wczesnoszkolnej, a poczuciem sensu ich życia

Wartości egzystencjalne	Współczynnik korelacji r Pearsona (r_{emp})	
	V rok Białystok	V rok Warszawa
Godność	0,14	0,05
Wolność	0,16	0,14
Odpowiedzialny	-0,01	0,03
Odważny	0,08	-0,07
Kochający	0,01	-0,07
Dojrzała miłość	-0,29	-0,13
Przyjaźń	0,03	-0,007
Pomocny	0,29	-0,21
Wybaczący	0,03	0,21
r_{teoret}	df = 41 $r_{teoret., 0.05} = 0,30$ $r_{teoret., 0.01} = 0,39$	df = 29 $r_{teoret., 0.05} = 0,35$ $r_{teoret., 0.01} = 0,46$

Źródło: badania własne.

Współczynnik korelacji r Pearsona wskazuje (tabela 10), że nie istnieje związek pomiędzy sensem życia badanych najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej a wartościami egzystencjalnymi. Respondenci porządkują swoje życie według innych, niż egzystencjalne wartości. Oznacza to, że badani studenci nie zrozumieli w procesie uniwersyteckiego kształcenia znaczenia wartości egzystencjalnych dla ich osobowego stawania się, co może utrudniać im kreowanie własnego życia jako „homo construens”.

Dla uzyskania pełniejszego obrazu postaw wobec życia badanych studentów dane dotyczące intensywności odczuwania sensu osobowej egzystencji wzbogacam o analizę ich dążeń i celów, motywacji życiowych, stosunku do choroby, cierpienia oraz śmierci.

Stosunek badanych do własnego życia

Zadaniem badanych było uzupełnienie następujących myśli: *Moje życie jest...* oraz *Życie jest dla mnie...* W sędach badanych wyraźnie widoczny jest odmienny stosunek do własnej egzystencji osób, które doświadczają intensywnie poczucie sensu życia i tych, które go nie doznają.

Połowa badanych (53,3%) uznając swoje życie za bezsensowne, opisuje je jako: *szare, mało ważne* (84 pkt., UwB)*, *nudne, męka* (57 pkt., UwB), *poczekalnia przed następnym etapem* (88 pkt., UwB), *walka* (74 pkt., UwB), *wyboiste, wyzwanie* (89 pkt., UW), *kruche i przemijające* (98 pkt., UW), *trudne* (77 pkt., UW). Powyższe, przykładowe głosy wskazują, że badane osoby doznające „egzystencjalnej pustki” postrzegają życie jako trudne i przytłaczające. Brak sensu sprawia, że są oni zrezygnowani, znudzeni – negatywnie nastawieni do egzystencji. Odbierają ją jako mało ważną i bezcelową. Ich postawa wobec życia jest fatalistyczna, zdają się na los i jego wyzwania. Tylko 40% osób, z tej grupy podkreśla, że życie jest dla nich *dobrze, bardzo ważne* (98 pkt., UwB), *możliwością rozwoju* (97 pkt., UW), *jeszcze nie do końca, takie jakiego pragnę, ważne* (97 pkt., UW). Są to badani, którzy uzyskali w części A Skali PIL niemalże 100 punktów, ocierają się zatem o bezsens, ale wciąż walczą o pozytywną treść życia.

Odmienne do życia odnoszą się osoby przekonane o sensowności własnego bycia, dla większości z nich (84,7%) jest ono *szansą na zrobienie tego, o czym marzę* (128 pkt., UwB), *takie, jakie powinno być, pełne miłości, życzliwości, darem od Boga* (119 pkt., UwB), *ciekawe i sensowne, wyzwaniem i zabawą* (124 pkt., UwB), *sensowne i celowe* (113 pkt., UW),

* W nawiasie podaję punkty uzyskane przez daną osobę w części metrycznej A, Skali Poczucia Sensu Życia (PIL) oraz miejsce studiowania – Uniwersytet w Białymstoku (UwB) i Uniwersytet Warszawski (UW).

udane (118 pkt., UW), *piękne, możliwością pokonywania nowych celów* (134 pkt., UW). Świadomość znaczenia własnej egzystencji sprawia, że badani postrzegają ją w kategoriach możliwości, szansy na realizację założonych celów i marzeń. Osoby o wysokim poczuciu sensu życia są wewnątrzsterowne, czują, że ich osobowe stawanie się zależy od nich, ich starań i pracy. Obecne w życiu trudności traktują, jako zadania, które są w stanie rozwiązać.

Wyniki badań uwidaczniają relację między poczuciem sensu życia i pozytywnym nastawieniem „ku” niemu. Studenci edukacji elementarnej gotowi są do budowania pełni własnej egzystencji, gdy postrzegają swoje bytowanie jako ważne i znaczące. To przekonanie jest siłą motywującą do pokonywania życiowych trudności i uaktywniania własnych możliwości rozwojowych. Badane osoby, doznające sensu, potrafią nie tylko odpowiedzieć na pytanie „jak żyć”, ale również „dlaczego”, a to jest warunkiem stawania się człowiekiem budującym.

Cele życiowe badanych studentów piątego roku i zadowolenie z ich realizacji

Na podstawie analizy celów, dążeń i ambicji badanych studentów „na wyjściu” można określić kierunek ich dalszego rozwoju oraz wyobrażenie własnej przyszłości. O posiadanych przez najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej celach życiowych świadczą myśli kończące zdania: *Jedynym celem mojego życia jest...*, *Moją największą ambicją jest...*, *Więcej niż cegokolwiek w życiu pragnąłbym...*. Wyłoniły się trzy rodzaje celów życiowych badanych najstarszych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej: podstawowe, wyższe i nieokreślone [zob. Borowska 1998a, s. 137].

Życie rodzinne (45,8% wskazań) i praca zawodowa (30,5%) to dwa najważniejsze cele osób doświadczających poczucia sensu życia. Badani młodzi ludzie chcą *mieć kochającą rodzinę* (121 pkt., UwB), *skończyć studia* (126 pkt., UwB), *znaleźć satysfakcjonującą pracę* (112 pkt., UW), *znaleźć męża* (111 pkt., UW), *wychować dzieci i nie skrzywdzić nikogo* (112 pkt., UW).

Studenci doznający sensu własnego życia pragną pełni egzystencji, życia godnego, w zgodzie z zasadami moralnymi, nasyconego życiodaj-

nymi relacjami interpersonalnymi, świadczą o tym cele wyższe. Niemalże co piąty badany (22,3%) pragnie godnie żyć, w zgodzie z wewnętrznymi zasadami – *żyć tak, aby nigdy niczego się nie wstydzić* (105 pkt., UwB), *aby inni cieszyli się, że jestem, abym była im potrzebna* (111 pkt., UW), a 13,5% respondentów za najwyższy cel życiowy uznaje zbawienie.

Cele nieokreślone wskazywały przede wszystkim osoby posiadające poczucie sensu życia (37,3%). Bez względu na miejsce studiowania kojarzą się one z: *osiąganiem szczęścia, realizowaniem siebie, sukcesem, życiem*.

Jedna trzecie badanych osób doświadczających bezsensu własnej egzystencji (33,3%) postrzega własne życie przez pryzmat interakcji z innymi ludźmi: *być komuś potrzebnym* (88 pkt., UwB), *żyć i nie truć życia, innym swoją osobą* (84 pkt., UwB), *być dla innych* (77 pkt., UW), *być odważną na tyle, by umieć protestować, gdy komuś dzieje się krzywda* (84 pkt., UwB). Jak wskazują przykładowe głosy, opisywane relacje międzyludzkie pozostawiają wiele do życzenia, nie są takie na jakich badanym zależy.

Pozostała część badanych nieodczuwających sensu własnego życia (66,7%) pragnie poprawić swoją sytuację, chce: *zrobić coś pożytecznego ze swoim życiem* (88 pkt., UwB), *przeżyć godnie swoje życie* (74 pkt., UW), *odnaleźć siebie* (74 pkt., UW), *znaleźć cel życia* (77 pkt., UW). W wypowiedziach tych badanych najczęściej pojawiają się słowa: *zmienić, pokonać, odnaleźć, sprostać, wytrzymać*. Wynika stąd, że nie akceptują swojej obecnej egzystencji i mają nadzieję, że sytuacja ta się zmieni na lepszą, gdy przetrwają ten trudny czas, że przyszłość przyniesie odmianę na lepsze.

Z badań wynika, że cele i marzenia badanych młodych ludzi, będących u progu ukończenia studiów wyższych, są związane ze spełnianiem osobistej wizji „dobrego życia”, którą najczęściej sprowadzają do szczęścia rodziny i sukcesu zawodowego. Tylko nieliczni studenci „na wyjściu” (9,4%) wyznaczają sobie zadania ponad osobiste, dalekie dążące do zmiany świata, w którym żyją. A to właśnie, jak podkreśla W. Łukaszewski (1984, s. 401), ponadosobista wizja życia przyczynia się do najpełniejszego rozwoju osobowości, zabezpiecza przed egocentryzmem oraz utratą sensu życia. Badani młodzi ludzie postrzegają swoją przyszłość w konserwatywny sposób (rodzina i praca – to najważniejsze cele), który oddalony jest od stawiania się człowiekiem budującym.

Stosunek badanych studentów piątego roku do choroby, cierpienia i śmierci

Przejawem nastawienia „ku życiu”, najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest ich stosunek do choroby, cierpienia i śmierci. Rozpoznanie stosunku, badanych do tych trzech trudnych doświadczeń umożliwiły zdania: *Najbardziej beznadziejną rzeczą jest...*, *Choroba i cierpienie mogą być...* oraz *Śmierć jest...*

Niemalże co czwarty badany (39,2%) doświadcza uczucia beznadziejności, gdy nie może wpłynąć na bieg zdarzeń lub kształt świata, w którym przyszło mu żyć. Połowie badanych studentów nieodczuwających sensu własnego życia (53,3%), beznadziejność kojarzy się najczęściej z *brakiem perspektyw* (98 pkt., UwB), *życiem bez celu* (98 pkt., UwB), *brakiem pieniędzy i perspektyw na ich zarobienie* (88 pkt., UW). Głosy osób odbierające swe życie jako sensowne nie są tak spójne – podają liczne przyczyny utraty nadziei: dla 15,2% jest to wojna i nienawiść; 13,5% respondentów *bezsilność wobec jakiejś sytuacji* (118 pkt., UW) a dla 10,2% *samotność*.

Choroba i cierpienie postrzegane są przez najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej trojako:

- 41,9% badanych (w tym 53,3% to osoby odczuwające bezsens bytowania, a 39,0% osoby doznające sensu) uznaje je za wydarzenie **negatywne**, niszczące, które odbiera życiu sens: *coś, co zniszczy człowieka* (105 pkt., UwB), *przyczyna depresji* (98 pkt., UwB), *udręka* (94 pkt., UwB), *zmasanie wszystkich celów* (88 pkt., UW), *coś, co zniszczy moje plany na przyszłość* (130 pkt., UwB);
- 36,5% respondentów (w tym 39,0% osób doznaje sensu życia, a 26,7% osób odczuwa jego bezsens) traktuje je **jako zdarzenie pozytywne**, konstruktywne i aktywizujące: *niezbędne, aby ujrzeć cel życia* (113 pkt., UW), *ubogacające doświadczenie* (122 pkt., UwB), *zbawienie dla duszy* (107 pkt., UwB), *potrzebne i wartościowe* (122 pkt., UW), *budujące, zbliżające do Boga* (119 pkt., UwB), *dające siłę* (74 pkt., UW);
- 16,2% uczestniczących w badaniach (w tym 15,2% to osoby doznające sensu życia, a 20% osób odczuwających bezsens bytowania) postrzega je **jako doświadczenie wzbudzające ambiwa-**

lentny stosunek, wtedy choroba i cierpienie *jest czymś, co zmienia nastawienie do życia* (84 pkt., UwB), *uciążliwa, lecz czasem wiele wnosząca* (115 pkt., UW), *oczyszczeniem* (121 pkt., UwB).

Ponad połowa badanych (56,7%), bez względu na miejsce studiów oraz natężenie poczucia sensu życia, traktuje śmierć jako konieczność, coś nieuniknionego, co łączy wszystkich ludzi, moment zwrotny: *koniec życia ziemskiego* (88 pkt., UW) oraz *przejście do innego życia* (121 pkt., UwB), *spotkanie z Bogiem* (113 pkt., UW). Dla 21,6% respondentów (w tym 20,3% to osoby doznające sensu życia, a 26,6% osób odczuwających jego bezsens) oznacza ona *cierpienie*, *smutek bliskich* (118 pkt., UW), *jest straszna* (107 pkt., UwB), *bolesna i przykra* (111 pkt., UW), *okrutna* (98 pkt., UW). Śmierć postrzegana bywa (18,9% wskazań) także jako *wybawienie* (127 pkt., UwB), *ukoronowanie dobrego życia* (112 pkt., UW).

Pozytywnie nastawionych „ku” życiu, czego przejawem jest podobny stosunek do cierpienia, choroby i śmierci, jest ponad dwie trzecie badanych (75,6%). Akceptują oni cierpienie oraz własną śmiertelność, jako naturalny etap życia, także odniesienie transcendentne (do Boga, życia wiecznego) dodaje sił i budzi aprobującą postawę wobec tych trudnych doznań.

Z badań wynika, że cierpienie i choroba mogą być traktowane jako niezbędne dla pełni życia, potrzebne do odczytania jej sensu. Te przeżycia sprawiają, że człowiek nabiera dystansu wobec codziennych trudności i zmartwień, a jednocześnie odkrywa inną jakość bytowania. Śmierć dla osób pragnących budować własne życie może stać się siłą aktywizującą, która sprawia, że człowiek nie odkłada decyzji „na jutro” [por. Frankl 1984].

Odczuwanie przez badanych studentów piątego roku bezradności

Bezradność jest wpisana na stałe w krajobraz ludzkiej egzystencji, jest jej elementem. Człowiek jest bezradny wobec „czegoś”, „kogoś” – np. jakiś zachowań innych ludzi, życiowych wyzwań, zadań. To przeżycie łączy wszystkich ludzi, różni jednak sposób reagowania, radzenia sobie z „przerastającymi nas” sytuacjami.

Analiza stwierdzeń kończących zdanie: *Czasami myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ...* wskazuje, że połowa badanych najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, bez względu na poczucie sensu życia (50%) czuje niemoc z powodu braku możliwości oddziaływania: *na niektóre rzeczy* (114 pkt., UW), *nie mogę zmienić sytuacji, w której stawia mnie los* (109 pkt., UwB), *wiele rzeczy zależy od złych ludzi* (131 pkt., UwB), *tak do końca, to nic ode mnie nie zależy* (88 pkt., UW).

Źródeł poczucia bezradności badanych studentów „u wyjścia”, można poszukiwać w świecie wewnętrznym danego człowieka oraz rzeczywistości zewnętrznej. 41,3% badanych doświadczających sensu życia wskazuje na przyczyny wewnętrzne, podkreślając, że *jestem słaba i wrażliwa* (123 pkt., UwB), *wątpię w moje możliwości* (123 pkt., UW), *jestem nieśmiała* (118 pkt., UW). Dowodem obecności uwarunkowań zewnętrznych wywołujących u 58,7% badanych czujących sens własnego bytowania, bezradność są słowa: *przemoc jest coraz większa* (130 pkt., UwB), *rzeczywistość mnie przytłacza* (115 pkt., UwB).

Niemalże co dziesiąty badany student finalizujący kształcenie wstępne (9,4%) w braku pracy i perspektyw na jej zdobycie upatruje źródeł frustracji i rezygnacji: *nie jestem pewna, czy będę miała pracę* (108 pkt., UwB), *rynek pracy i rząd nie pozwala pozytywnie myśleć o przyszłości* (112 pkt., UW), *nie mam pieniędzy i pracy* (104 pkt., UW), *młodzi mają małe szanse na rozwój zawodowy i osobisty* (111 pkt., UwB). Brak nadziei na samodzielne, godne życie sprawia, że tym młodym ludziom trudno jest znaleźć argumenty na to, że życie ma sens.

Tylko nieliczne osoby doznające sensu życia (8,5%) nie czują się bezradne, są to wyłącznie osoby, które intensywnie odczuwają sens własnego bytowania (w części A, Skali PIL uzyskały, ponad 115 pkt.). Świadomość celowości, znaczenia egzystencji daje im siłę i przekonanie, że poradzą sobie z wyzwaniem, jakie napotkają. Osoby te mają poczucie, że kontrolują i kierują swoim życiem.

Większość badanych doznających bezsensu własnej egzystencji (60%), źródeł bezradności najczęściej upatrują w sobie, w braku zdolności, mocy, by zmienić swoje bytowanie: *nie mogę od siebie uciec* (74 pkt., UW), *nie nadążam* (89 pkt., UW), *nic mi się nie udaje* (84 pkt., UwB), *mam za mało odwagi* (97 pkt., UW), *coś mnie przytłacza* (98 pkt., UwB), *uzależ-*

niam się od innych (77 pkt., UW). Badani wskazują, że problemy życiowe ich przerastają: *mam poczucie, że nic nie mogę zrobić* (97 pkt., UwB). Doznając uczucia bezsilności rezygnują z dążenia do realizacji wyznaczonego sobie celu, a poprzez to zrzekają się samego siebie.

Analiza opinii badanych studentów dowodzi, że poczucie bezradności odbiera im chęci i moc podejmowania trudów i starań, sprawia, że porzucają oni wyznaczone sobie cele życiowe i poddają się. Doznają stanu wyczerpania, gdyż pomimo intensywnych wysiłków zmierzających do rozwiązania danego problemu nie widzą żadnego postępu [por. Sędak 1991; 1995].

Stosunek badanych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do samobójstwa

Zadaniem badanych było dokończenie zdania *Myślę o samobójstwie...*. Analiza głosów studentów piątego roku ukazuje, że ponad jedna czwarta respondentów, którzy doznają bezsensu własnej egzystencji (26,7%) myśli o popełnieniu samobójstwa, jako o sposobie wybrnięcia z trudnych życiowych sytuacji i zakończenia bezsensownego trwania. Jest ono wtedy dla nich: *czymś upragnionym* (74 pkt., UW). Rozważają podjęcie tego czynu w momentach: *kiedy chcę uciec od świata, choć wiem, że właśnie w tym momencie on by mnie dopadł tak naprawdę* (88 pkt., UwB). 13,3% osób doświadczających bezsensu własnego bytowania postrzega ten czyn: *jako bezsensowną próbę odebrania sobie szansy na lepsze jutro* (98 pkt., UwB), *jako przegraną* (74 pkt., UwB).

Tylko 9,4% respondentów doznających sensu życia myśli o popełnieniu samobójstwa. Znaczna większość badanych (64,9%) traktuje je: *jako akt tchórzostwa, a nie odwagi, jako beznadziejną czynność, którą robią niektórych ludzi* (127 pkt., UwB), *oznakę głupoty i egoizmu* (130 pkt., UwB) lub *rozpaczy i bezsilności* (109 pkt., UwB).

Z analizy wyników badań wynika, że osoby posiadające poczucie sensu własnej egzystencji nie szukają ucieczki od życiowych trudów w samobójstwie. Najstarsi studenci pedagogiki wczesnoszkolnej, świadomi znaczenia własnej egzystencji, samobójstwo postrzegają, nie jako rozwiązanie życiowych wyzwań, a raczej przejaw zagubienia i braku odpowiedzialności za siebie i swoich bliskich. Człowiek znając wartość

własnego bytowania nie poddaje się w obliczu trudności, gdyż wie „po, co żyje”. Osoba negatywnie nastawiona do życia, dostrzegająca tylko jego ciemną stronę ma pozytywny stosunek do popełnienia samobójstwa, co jest przejawem utraty sensu życia [zob. Popielski 1994, s. 208].

2. Osobowe zewnętrzne warunki kształcenia jako podstawa sądów wartościujących o edukacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących

Warunki osobowe, obejmują obok ukazanych powyżej wewnętrznych właściwości osób studiujących, także relacje studenta z nauczycielem akademickim oraz klimat studiowania. Jakość owych relacji wpływa na atmosferę studiowania, która jest istotnym warunkiem nabywania przez kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej cech i kompetencji człowieka budującego.

Warunki osobowe zewnętrzne określiłam przy pomocy kwestionariusza ankiety skierowanego do studentów piątego roku badanych uniwersytetów. Badani studenci mieli zadanie odpowiedzieć na pytania z podaną kafeterią. Ich opinie stanowią podstawę sądów wartościujących o edukacji przyszłych nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych, jako ludzi budujących.

Nauczyciel edukacji elementarnej nie stanie się człowiekiem budującym bez poczucia własnej wartości, samoakceptacji. Podstawą rozwijania tej sfery jest przede wszystkim postawa nauczyciela akademickiego, który może pomóc lub utrudnić studentowi budowanie pozytywnego obrazu siebie. Jaki jest udział nauczycieli akademickich w realizacji tego zadania?

Pozytywnie ocenia udział nauczycieli akademickich w podnoszeniu samoakceptacji studentów jedynie co piąty badany (21,6%), są to przede wszystkim respondenci z Uniwersytetu Warszawskiego (tabela 11). Nauczyciele ci cenieni są wysoko za *wzbudzanie u studentów zaufania we własne możliwości i pomoc w rozwoju*. Stosunkowo najwięcej kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (40,5%) podkreśla, że

nauczyciele akademicki akceptowali ich, ale nie dbali o ich rozwój, a jedna trzecia respondentów (29,7%) zauważa, że nauczyciele akademicki *nie interesowali się poczuciem wartości studentów, ale wspomagali w rozwoju*.

Tabela 11. Udział nauczycieli akademickich w rozwoju samoakceptacji u studentów w badanych uniwersytetach

Udział nauczycieli akademickich	V rok Białystok		V rok Warszawa		łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Akceptowali badanego, ale nie dbali zbyt o jego rozwój	19	44,2	11	35,5	30	40,5
Nie interesowali się poczuciem wartości, ale wspomagali w rozwoju	13	30,2	9	29,0	22	29,7
Pomagali w akceptowaniu siebie, wzbudzali zaufanie we własne możliwości i pomagali w rozwoju	6	13,9	10	32,3	16	21,6
Utrudniali akceptację siebie, w różny sposób zaniżając „ja”	5	11,6	1	3,2	6	8,1
Suma	43	100,0	31	100,0	74	100,0
$\chi^2_{emp.} = 4,70; df = 3; p = 0,19$						

Źródło: badania własne.

Niemalże jeden na dziesięciu badanych – 8,1% krytycznie ocenia postawę nauczycieli akademickich twierdząc, że *utrudniali oni akceptację siebie, w różny sposób zaniżając „ja” studenta*. W tym miejscu uobecnia się wyraźnie zmienna „wyniki w nauce”. W obu uniwersytetach widać umiarkowaną zależność ($U_{WB} - C_{kor} = 0,41$; $U_W - C_{kor} = 0,51$) krytycznego postrzegania udziału nauczyciela akademickiego od wyników uzyskanych przez studentów w toku kształcenia. Im niższa średnia ocen, tym mniejszy odsetek osób uznających pozytywny wkład nauczyciela akademickiego w rozwój samoakceptacji. Badani studenci bardzo subiektywnie podchodzą do nauczycieli akademickich. Wydaje się, że bardziej koncentrują się na wszelkich negatywnych komunikatach o sobie otrzymywanych od nauczycieli, aniżeli na pozytywnej, budującej krytyce.

Zaangażowanie nauczyciela akademickiego w budowanie życiodajnych interakcji ze studentami stanowi kolejny ważny warunek stawiania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi. Studenci nabywający cechy i kompetencje człowieka budującego potrzebują nauczycieli akademickich życzliwych i zainteresowanych rozwojem osób kształcących się.

W odczuciu ponad połowy badanych studentów (59,5%) nauczyciele akademicy troszczą się o *dobry nastrój podczas pracy*. Jednak już tylko około jedna czwarta respondentów dostrzega starania nauczycieli o *wzbudzanie zaufania i szczerłość wśród studentów* (25,7%), o *dawanie dobrego przykładu własną osobą* (24,3%) i *okazywanie zainteresowania wszystkim kształcącym się* (23,0%). 17,6% badanych doświadczyło ze strony nauczycieli *przyjaznego odnoszenia się do nich*, przy czym tyle samo podkreśla, że nauczyciele akademicy w ogóle nie troszczą się o tworzenie sprzyjającego rozwojowi klimatu.

Tabela 12. Zaangażowanie nauczycieli akademickich w tworzeniu dobrej atmosfery pracy, w przekonaniu studentów piątego roku badanych uniwersytetów

Zaangażowanie nauczycieli akademickich w tworzenie dobrej atmosfery	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Tworzyli dobry nastrój	21	48,8	23	74,2	44	59,5
Budowali zaufanie i szczerłość wśród studentów	6	13,9	13	41,9	19	25,7
Dawali dobry przykład własną osobą	8	18,6	10	32,3	18	24,3
Okazywali studentom swoje zainteresowanie	5	11,6	12	38,7	17	23,0
Odnosili się do studentów z przyjaźnią	2	4,6	11	35,5	13	17,6
Nie troszczyli się o klimat społeczno-psychologiczny	11	25,6	2	6,45	13	17,6
Suma	53	123,2	71	229,04	124	-
Suma przekracza 100% – możliwość wskazania więcej niż jednej wartości.						
$\chi^2_{emp.} = 15,96 > \chi^2_{teoret.} = 11,07; \alpha = 0,05; df = 5; p = 0,007; C = 0,42$						

Źródło: badania własne.

Istnieje istotna statystycznie zależność i umiarkowana korelacja ($C = 0,42$) pomiędzy miejscem studiowania, a atmosferą stwarzaną studentom przez nauczycieli akademickich. Studenci z ośrodka warszawskiego korzystniej oceniają zaangażowanie swoich nauczycieli akademickich w budowanie dobrego klimatu studiowania niż ich białostoccy rówieśnicy.

W ośrodku białostockim nauczycieli akademickich krytycznie ocenia co czwarty badany (25,6%) i są to, przede wszystkim osoby uzyskujące dobre i bardzo dobre wyniki kształcenia. Widoczna jest istotna statystycznie zależność* ($C_{kor} = 0,59$) pomiędzy tymi zmiennymi. Świadczyć to może o wysokich oczekiwaniach tych studentów wobec pracy nauczycieli akademickich, a także wskazuje obszar wymagający większej troski ze strony osób kształcących.

W budowaniu klimatu sprzyjającego nabywaniu cech i kompetencji człowieka budującego udział ma atmosfera panująca w grupie studentek. Znaczna większość badanych studentów (78,4%) ocenia klimat studiowania w uniwersytecie jako dobry i sprzyjający rozwojowi, 8,1% (są to wyłącznie osoby z Uniwersytetu Warszawskiego) uznaje go nawet za bardzo dobry. 13,5% studentów pedagogiki wczesnoszkolnej (są to przede wszystkim osoby z ośrodka białostockiego) uznaje atmosferę studiowania za niesprzyjającą. Istnieje istotna statystycznie zależność i umiarkowana korelacja ($C = 0,50$) pomiędzy miejscem studiowania a klimatem studiowania na badanych uniwersytetach. Znacznie lepiej czują się na swojej uczelni studenci warszawscy, niemalże wszyscy (96,7%) pozytywnie ocenia atmosferę studiowania. Natomiast co piąty badany z Uniwersytetu w Białymstoku (20,9%) doświadczył niekorzystnego dla stawania się człowiekiem budującym klimatu (tabela 13).

Osoby kształtujące się spędzają ze sobą każdego dnia wiele godzin, tak w trakcie zajęć dydaktycznych, jak i w czasie przerw. Stąd też interakcje między studentami stanowią ważny element klimatu studiowania sprzyjającego, bądź nie nabywaniu cech i kompetencji człowieka budującego.

* $\chi^2_{emp.} = 18,42 > \chi^2_{teoret.} = 18,31$ $\alpha = 0,05$; $df = 10$; $p = 0,048$; $C = 0,59$

Tabela 13. Klimat studiowania na uniwersytecie w odbiorze badanych studentów piątego roku

Klimat studiowania	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Dobry	34	79,1	24	77,4	58	78,4
Niesprzyjający	9	20,9	1	3,2	10	13,5
Bardzo dobry	-	-	6	19,3	6	8,1
Suma	43	100,0	31	100,0	74	100,0
$\chi^2_{emp.} = 12,5 > \chi^2_{teoret.} = 9,21; \alpha = 0,01; d_f = 2; p = 0,0019; C = 0,50$						

Źródło: badania własne.

Badani studenci z ośrodka warszawskiego znacznie korzystniej oceniają atmosferę panującą „na roku”, niż ich białostoccy rówieśnicy (tabela 14). Uznają ją za sprzyjającą rozwojowi, gdyż panują w niej *przyjazne stosunki* – na co wskazuje 77,4% badanych, *życzliwość i sympatię* (61,3%), *wzajemna pomoc* (58,1%), *„zgranie” grupy* (48,4%) oraz *poszanowanie godności* (38,7%). Taki klimat może sprzyjać nabywaniu przez badanych najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej cech i kompetencji człowieka budującego. Tylko nieliczni badani warszawscy studenci doświadczyli w swoich grupach *nieprzyjaznej atmosfery* (9,7%), *konkurencji* (6,4%) i *zawiści* (3,2%). Te negatywne cechy relacji między studentami znacznie częściej wskazywali badani studenci z Uniwersytetu w Białymstoku. Dominującą cechą, eksponowaną przez ponad połowę białostockich badanych (58,1%), jest *konkurencja*. Pomimo takich krytycznych cech charakteryzujących atmosferę w grupie studenckiej zdecydowana większość białostockich respondentów postrzega ją jako przesyconą pozytywnymi cechami.

W świetle uzyskanych wyników badań dotyczących osobowych warunków zewnętrznych stawania się przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi uznać można, że nie dla wszystkich badanych są one sprzyjające. Prawie wszyscy badani studenci z Uniwersytetu Warszawskiego korzystnie postrzegają zarówno jakość relacji z nauczycielem akademickim, jak i innymi osobami studiującymi, co w sumie tworzy lepszy, dla stawania się człowiekiem budującym, klimat studiowania.

Tabela 14. Cechy charakteryzujące atmosferę w grupie studenckiej, do której należeli badani

Atmosfera w grupie studenckiej	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Przyjazne stosunki	21	48,8	24	77,4	45	60,8
Życzliwość i sympatia	15	34,9	19	61,3	34	45,9
Konkurencja	25	58,1	2	6,4	27	36,5
„Zgranie” grupy, więź	11	25,6	15	48,4	26	35,1
Wzajemna pomoc	8	18,6	18	58,1	26	35,1
Szanowanie godności	12	27,9	12	38,7	24	32,4
Nieprzyjazna	6	13,9	3	9,7	9	12,2
Zawiść	2	4,6	1	3,2	3	4,0
Kłótnie, oskarżanie	2	4,6	-	-	2	2,7
Suma	102	248,8	94	319,3	196	-
<i>Suma przekracza 100% – możliwość wskazania więcej niż jednej kategorii.</i>						

Źródło: badania własne.

W białostockiej uczelni grupa studencka nie zawsze stanowi miejsce życiodajnych więzi międzyludzkich. Studenci piątego roku pomimo wiedzy na temat znaczenia relacji międzyludzkich doświadczają trudności w ich budowaniu. Wyłoniły się także niedostatki zaangażowania nauczycieli akademickich w organizowanie budującej atmosfery pracy. Wskazuje to obszar, któremu należy poświęcić więcej troski w procesie kształcenia wstępnego, gdyż jego zaniedbywanie utrudnia przyszłym nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej nabywanie cech i kompetencji człowieka budującego.

Większość respondentów (68,9%) na pytanie, jak ocenia stworzone mu w uniwersytecie warunki i możliwości studiowania, odpowiedziało, że były one sprzyjające stawianiu się człowiekiem budującym. Jednak co trzeci badany (32,4%) oszacował je jako niekorzystne.

Na zakończenie podrozdziału o osobowych warunkach kształcenia zaprezentuję optymalne, zdaniem badanych studentów piątego

roku, warunki i możliwości stawania się ludzi budującymi. Omawiam je w tej części pracy, gdyż za **najważniejsze podłoże stawania się człowiekiem budującym** badani najstarsi studenci edukacji elementarnej uznają, **osobowe zewnętrzne warunki procesu kształcenia**. To dzięki pozytywnym kontaktom międzyludzkim (z nauczycielami akademickimi i wewnątrz grupy studenckiej, a nawet z administracją) badani mają możliwość nabyć umiejętności niezbędne do budowania własnej egzystencji: *spotkałam i poznałam wielu różnorodnych ludzi, będących dla mnie wzorem pedagoga, ale przede wszystkim człowieka (studentka UwB); to moja grupa na studiach poprzez swoją życzliwość, akceptację pokazała mi, że jestem kimś wyjątkowym (studentka UW); poznałam ludzi, którzy wiele mi pomogli; szacunek, otwartość ze strony wykładowców (tak różne od tych z liceum) wpłynęło na budowanie poczucia własnej wartości, wiarę w siebie, podejmowanie nowych wyzwań (studentka UwB); wspaniała atmosfera w grupie studenckiej wpłynęła na rozwój poczucia własnej wartości, możliwości, samodzielności (studentka UW).*

Wyróżniali także **klimat studiowania**: *studiowanie zwłaszcza na wydziale pedagogicznym powinno odbywać się w klimacie życzliwości, poszanowania wartości drugiego człowieka i nastawienia na rozwijanie dobrych stron w przyszłym nauczycielu, ale również uświadamiania, jakim jestem człowiekiem, czyli samopoznanie, aby można było później zaakceptować siebie (studentka UW); życzliwość, sympatia, kompetencje wykładowców, (...) służenie pomocną dłońią (studentka UwB).*

Kolejny warunek, podkreślany przez badanych kandydatów na nauczycieli klas I-III, to **aktywne uczestnictwo w procesie kształcenia samego studenta**: *warunkiem dobrego studiowania są na pewno chęci, pozytywne nastawienie na osiągnięcie celów kierujące osobą studiującą (studentka UwB)*. Partycypowanie w kształceniu nie ogranicza się, zdaniem badanych studentów, do podsycania w sobie motywacji do rozwoju, ale przybiera także postać *indywidualnego doboru zajęć (studentka UW)* według własnych zainteresowań czy też ingerowania w plan zajęć, ilość zajęć w jednym dniu.

Drugim warunkiem, obok osobowych, szczególnie przez badanych eksponowanym, stwarzającym możliwości nabywania cech i umiejętności człowieka budującego, jest **organizacja procesu kształcenia** (podejmowane cele i realizowane treści kształcenia). Badani studenci

podkreślają zwłaszcza te aspekty, które związane są z ich wewnętrznym rozwojem, sprzyjały pełniejszemu poznaniu i zrozumieniu siebie samego: *Studia pedagogiczne (...) przede wszystkim nauczyły mnie poznawać samą siebie, udoskonalić, rozszerzyć horyzonty, radzić sobie z przeciwnościami losu. Dzięki nim stałam się jeszcze bardziej ambitna i systematyczna* (studentka UwB); *Na uniwersytecie doświadczyłam wszystkiego – były chwile radości i smutku, zwycięstwa i porażki. [...] Wszystkie te sytuacje sprawiły, że stałam się osobą otwartą, ambitną, stanowczą, osobą, która wie, czego chce i nie poddaje się bez walki. Dowiedziałam się wiele o sobie; pogłębiłam umiejętność samodoskonalenia siebie i swojej wiedzy* (studentka UwB).

Następny warunek, według osób finalizujących proces kształcenia wstępnego, to **organizacja zajęć dydaktycznych**, tak by sprzyjały nabywaniu cech i kompetencji „homo construens”: *różnorodne formy: prezentacje, konferencje, pokazy, warsztaty* (studentka UwB); *małe grupy; lepsza organizacja; ciekawe metody (medialne) pracy; dostęp do różnych środków dydaktycznych, ofert edukacyjnych, pozaszkolnych ośrodków metodycznych; grupy koedukacyjne; ciekawe praktyki* (studentka UW).

Obok czynników osobowych i strukturalnych badani studenci akcentują znaczenie **warunków materialnych uczelni**. Respondenci oczekują poprawy estetyki sal, które warto by były *przestronne, jasne, dobrze wyposażone* (studentka UW) oraz *lepszego wyposażenia i dostępność do biblioteki, czytelní*. Dwa ostatnie warunki stanowią przedmiot szerszych analiz w następnym rozdziale.

Analiza zaprezentowanych danych wskazuje, że badanym studentom do nabywania cech i kompetencji człowieka budującego, niezbędne są przede wszystkim warunki osobowe. To w spotkaniu z drugim człowiekiem upatrują podstawę pełnego przygotowania do kreowania osobowej egzystencji.

3. Strukturalne warunki kształcenia jako podstawa wniosku o kierunkach zmian w uniwersyteckiej edukacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących

3.1. Istniejące i niezbędne do stawania się człowiekiem budującym warunki strukturalne eksponowane przez studentów piątego roku

Strukturalne warunki kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących obejmują przede wszystkim realizowane w toku studiów cele i treści. Przedmiotem analizy, w tej części książki, jest stopień kształtowania w toku studiów w badanych uniwersytetach, poszczególnych wartości (osobistych: zdrowie, wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga oraz relacyjnych: miłość, przyjaźń, życzliwość, zdolność wybaczenia, gotowość niesienia pomocy), a także sfer uczuć i poznania – co stanowi najistotniejsze cele w procesie stawania się człowiekiem budującym. Analizie, pod kątem realizowania problematyki stawania się człowiekiem budującym, poddane zostaną także treści kształcenia.

Stopień realizacji celów i treści określiłam na podstawie opinii studentów piątego roku badanych uniwersytetów, uzyskanych przy pomocy autorskiego kwestionariusza ankiety. Zadaniem respondentów było zakreślenie, z podanej kafeterii, odpowiedzi zgodnej z ich oceną (tabela 15).

Badani kandydaci na nauczycieli edukacji elementarnej w trakcie kształcenia wstępnego w uniwersytecie zostali najlepiej przygotowani do ponoszenia odpowiedzialności za siebie i rozwój, co potwierdziło prawie dwie trzecie respondentów – 74,3%. Zdaniem 28,4% respondentów w czasie studiów kształtowano takie wartości, jak odwaga i troska o zdrowie. Jedna piąta (20,2%) przyznała, że uniwersytet, w którym studiowali, rozwijał poczucie godności, a jedynie co dziesiąty (10,8%) wskazał że wolność.

Tabela 15. Stopień kształtowania w toku studiów w badanych uniwersytetach wartości osobistych

Wartości osobiste	V rok Białystok		V rok Warszawa		łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Odpowiedzialność	35	81,4	22	70,9	55	74,3
Zdrowie	2	4,6	19	61,3	21	28,4
Odwaga	17	39,5	4	12,9	21	28,4
Godność	6	13,9	9	29,0	15	20,3
Wolność	2	4,6	6	19,3	8	10,8
Suma	62	144,2	60	193,5	122	164,9
<i>Suma przekracza 100% – możliwość wskazania więcej niż jednej wartości.</i>						
$\chi^2_{emp.} = 27,35 > \chi^2_{teoret.} = 13,28; \alpha = 0,01; df = 4; p = 0,84; C = 0,53$						

Źródło: badania własne.

Wyniki są zróżnicowane, jeśli pod uwagę weźmie się zmienną „miejsce studiów”. Uniwersytet Warszawski w pełniejszym stopniu kształtuje troskę o zdrowie, poczucie godności i wolności. W Uniwersytecie w Białymstoku, wyraźnie akcentuje się odpowiedzialność i odwagę, ale wyraźnie zaniedbuje się kształtowanie zdrowia i wolności. Aby ukazać zależność pomiędzy miejscem studiowania i nabytymi w procesie kształcenia wartościami osobistymi posłużyłam się współczynnikiem kontyngencji C_{kor} wyznaczając χ^2 (chi-kwadrat). $C_{kor} = 0,53$ co oznacza, że korelacja między zmiennymi jest umiarkowana, ale zależność istotna statystycznie.

Człowiek kreujący własną egzystencję żyje zawsze wśród innych ludzi, których obecność wpływa na jakość jego bytowania. Stąd też uniwersytet stwarzając studentom możliwości stawania się człowiekiem budującym winien rozwijać w procesie kształcenia, obok wartości osobistych także relacyjne, przyczyniając się do rozwijania życiodajnych interakcji z drugą osobą.

Tabela 16. Stopień kształtowania w toku studiów w badanych uniwersytetach wartości relacyjnych

Wartości relacyjne	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Życzliwość	30	69,8	26	83,9	56	75,8
Przyjaźń	16	37,2	9	29,0	25	33,8
Miłość	1	2,3	3	9,7	4	5,4
Suma	47	109,3	38	122,6	86	116,2
<i>Suma przekracza 100% – możliwość wskazania więcej ni ż jednej wartości.</i>						
$\chi^2_{emp.} = 2,32; df=2; p=0,31$						

Źródło: badania własne.

Największa część badanych (75,8%) podkreśla, że w trakcie uniwersyteckiego kształcenia rozwijano u nich życzliwość względem drugiego człowieka, znacznie mniej miało możliwość uczyć się przyjaźni (33,8%) i zdecydowanie najrzadziej kształtowano badanych w obszarze miłości (5,4%). W procesie kształcenia wstępnego badani nie mieli wystarczających możliwości rozwijania tych wartości (przyjaźń, miłość), które wymagają zaangażowania, zdolności nawiązywania i podtrzymywania więzi.

Z badań wynika, że badane Uniwersytety troszczą się w różnym stopniu o rozwój poszczególnych wartości egzystencjalnych u studentów, inaczej rozkładają akcenty w kształtowaniu sfery aksjologicznej. Jednak w żadnym z nich wartości osobiste i relacyjne nie zostały ukształtowane w pełnym stopniu, co może utrudniać badanym studentom kreowanie osobowej egzystencji.

W procesie stawania się „homo construens” ważną rolę odgrywa zdolność wybaczenia oraz gotowość niesienia pomocy. Stopień kształtowania w toku uniwersyteckiego kształcenia ukazują tabele 17 i 18.

Znaczna większość badanych 74,3% twierdzi, że w toku studiów uniwersyteckich kwestie dotyczące zdolności wybaczenia w ogóle nie

Tabela 17. Stopień kształtowania w toku studiów w badanych uniwersytetach zdolności wybaczenia

Kształtowane postawy dotyczące wybaczenia	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Wybaczać każdemu niezależnie od tego, co zrobił i kim jest	8	18,6	9	29,0	17	23
Wybaczać w wyjątkowych sytuacjach	2	4,6	-	-	2	2,7
Nigdy nikomu nie powinno się wybaczać	-	-	-	-	-	-
Kwestie nie były podejmowane	33	76,7	22	71	55	74,3
Suma	43	100,0	31	100,0	74	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 18. Stopień kształtowania w toku studiów w badanych uniwersytetach zdolności niesienia pomocy człowiekowi, którego spotkało nieszczęście

Przygotowanie do niesienia pomocy człowiekowi	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Powinno się zrozumieć sytuację człowieka i zachęcić go do podejmowania samodzielnych działań	23	53,5	18	58,1	41	55,4
Powinno się zaoferować człowiekowi pomoc	15	34,9	5	16,1	20	27,0
Powinno się okazać człowiekowi litość	1	2,3	-	-	1	1,3
Nie podejmowało się tego zagadnienia	4	9,3	8	25,8	12	16,2
Suma	43	100,0	31	100,0	74	100,0

$\chi^2_{emp.} = 6,16; df = 3; p = 0,101$

Źródło: badania własne.

były podejmowane. Tylko co czwarty (23%) przyznał, że dzięki procesowi kształcenia wstępnego, jest gotowy *wybaczać człowiekowi niezależnie od tego, co zrobił i kim jest*. Jedynie 2,7% respondentów w czasie studiów zrozumiała, że *należy wybaczać w wyjątkowych sytuacjach*.

Zmienna „miejsce studiowania” w nieznacznym stopniu różnicuje (nie jest to różnica istotna statystycznie) uzyskane wyniki. W obu badanych uniwersytetach najwięcej osób podkreśla brak możliwości rozwijania w procesie kształcenia wstępnego zdolności wybaczenia. Tylko co trzeci badany z ośrodka warszawskiego i co piąty z białostockiego miał warunki sprzyjające do kształtowania w czasie studiów, pożądaną z perspektywy stawania się człowiekiem budującym, postawy wybaczenia.

Ukazuje to na problem, który wydaje się zaniechany w całym procesie dotychczasowego kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej, nie tylko na szczeblu uniwersyteckim. Badani nisko cenią kategorię wybaczący, na co wskazywały dane uzyskane dzięki skali wartości M. Rokeach’a, a dodatkowo kształtowanie tej wartości jest celem najczęściej w ogóle pomijanym w procesie uniwersyteckiego kształcenia.

Znacznie pełniejsze jest przygotowanie badanych młodych ludzi do niesienia pomocy innym ludziom. Ponad połowa badanych (55,4%) odkryła w procesie uniwersyteckiego kształcenia, że pomagając drugiej osobie należy przede wszystkim zrozumieć sytuację człowieka, którego spotkało nieszczęście i zachęcić go do podejmowania samodzielnych działań. Dzięki kształceniu wstępnemu co czwarty badany (27,0%) potrafi zaoferować drugiej osobie pomoc. Jedynie 1,3% podkreśla, że w procesie kształcenia wstępnego eksponowano potrzebę okazywania człowiekowi przede wszystkim litości, a co szósty student pedagogiki wczesnoszkolnej (16,2%) krytykuje studia za brak możliwości nabywania umiejętności pomagania (najwięcej takich „głosew” jest na Uniwersytecie Warszawskim – 25,8%).

Kandydat na nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nie stanie się człowiekiem budującym własną egzystencję bez zdolności adekwatnego oceniania i postrzegania teraźniejszości oraz antycypowania przyszłych zdarzeń. Na ile w trakcie studiów na uniwersytecie przygotowywano badanych do analizowania otaczającej rzeczywistości i jakie nastawienie wobec własnej przyszłości kreowano?

Blisko połowa badanych kandydatów na nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (48,6%), bez względu na miejsce studiów została przygoto-

wana w procesie kształcenia wstępnego do dostrzegania i analizowania złożoności otaczającego świata. Osoby te dzięki studiom zrozumiały, że *wyjście z trudnej sytuacji zależy od znaczenia i oceny, jakie się jej nada*. Połowa badanych (51,4%) nie nabyła w procesie kształcenia zdolności „poznawczego osławiania świata”, gdyż w czasie studiów *nie podejmowano tej problematyki uważając, że każdy sam musi się z tym uporać*.

Gdy pod uwagę weźmie się uzyskiwane przez badanych wyniki kształcenia uwidacznia się tendencja: im lepsze rezultaty kształcenia egzemplifikowane bardzo dobrymi i dobrymi ocenami, tym większy odsetek osób dostrzega pozytywne oddziaływanie uniwersyteckiego kształcenia na zdolność analizowania otaczającego świata.

Wydaje się, że warunki nabywania w procesie uniwersyteckiego kształcenia umiejętności adekwatnej oceny rzeczywistości nie jest w pełni spełniony. Połowa badanych nie zdobywa na studiach samodzielności poznawczej, która decyduje o jakości ich decyzji i nastawienia wobec przyszłości.

Większość badanych kandydatów na nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych 67,6% zdobywa w czasie uniwersyteckiego kształcenia przekonanie, że należy z *ostrożnością myśleć o własnej przyszłości*, tylko co piąty badany (20,3%) procesowi kształcenia wstępnego zawdzięcza optymistycznie podejście do przyszłości i przekonanie, że *nawet z najtrudniejszej sytuacji potrafi znaleźć jakieś wyjście*. Jeden na ośmiu respondentów (12,2%) stał się w rezultacie pięcioletniego kształcenia w uniwersytecie *pesymistycznie nastawiony do przyszłych zdarzeń*.

Tabela 19. Nastawienie do przyszłości, kształtowane u studentów piątego roku, w procesie kształcenia wstępnego w badanych uniwersytetach

Nastawienie wobec własnej przyszłości	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Ostrożne	30	69,8	20	64,5	50	67,6
Optymistyczne	7	16,3	8	25,8	15	20,3
Pesymistyczne	6	13,9	3	9,7	9	12,2
Suma	43	100,0	31	100,0	74	100,0
$\chi^2_{emp.} = 1,15; df = 2; p = 0,56$						

Źródło: badania własne.

Kandydaci na nauczycieli edukacji elementarnej nie mają dostatecznych warunków do nabywania w procesie kształcenia optymistycznej postawy wobec przyszłości, wyrastającej z wiary we własne umiejętności i z adekwatnej oceny rzeczywistości. Proces kształcenia wstępnego zakorzenia w badanych młodych ludziach zachowawczy stosunek do własnego życia.

Analiza wyników badań (tabele 18, 19) wykazała, że modyfikacji wymaga przygotowywanie kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do „poznawczego osławiania” otaczającej rzeczywistości i przyszłych zdarzeń. Sądy badanych studentów ujawniły niedostatki zarówno w budowaniu u studentów pozytywnego obrazu otaczającej rzeczywistości, jak i przyszłości.

Kolejnym ważnym celem, który winien wytyczać kierunek uniwersyteckiego kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest świat ich emocji. Człowiek budujący potrafi nazywać i wyrażać własne emocje oraz odczytywać i wczuwać się w uczucia innych osób. Czy i jak studenci finalizujący proces kształcenia w uniwersytecie radzą sobie z ekspresją własnych emocji (szczególnie negatywnych, takich jak: gniew, złość, nienawiść) i z rozpoznawaniem uczuć drugiego człowieka?

Jedynie 59,5% badanych kandydatów na nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych nabyła w procesie uniwersyteckiego kształcenia umiejętności *rozpoznawania, kontroli i różnych sposobów ekspresji uczuć negatywnych*. Część badanych (8,1%) nie nabyła tej zdolności w ogóle lub nabyła inne – mało przydatne, z punktu widzenia stawiania się człowiekiem budującym – sposoby radzenia z emocjami: 27,0% wie, że należy wyzbyć się negatywnych emocji, nie zna jednak sposobów „jak” tego dokonać; 5,4% badanych w czasie studiów uczyła się jedynie tłumienia emocji.

Studenci z Uniwersytetu Warszawskiego w znacznie większym stopniu czują się przygotowani do wyrażania i kontroli emocji. Współczynnik kontyngencji $C_{kor.} = 0,42$ wskazuje na istotną statystycznie zależność i umiarkowaną korelację pomiędzy miejscem studiowania a zdolnością radzenia z emocjami. Ponad dwie trzecie badanych (77,4%) pozytywnie ocenia stworzone w ośrodku warszawskim warunki nabywania tej zdolności.

Badania dowiodły, że tylko połowa badanych, najstarszych kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej (54,0%), nauczyła się w trakcie

Tabela 20. Stopień przygotowania studentów piątego roku, w trakcie kształcenia wstępnego w badanych uniwersytetach, do radzenia z negatywnymi uczuciami

Sposoby radzenie z negatywnymi uczuciami	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Rozpoznawanie, kontrola i ekspresja	20	46,5	24	77,4	44	59,5
Wyzywanie się ich, bez propozycji „jak”	17	39,5	3	9,7	20	27,0
Nieokazywanie, tłumienie	2	4,6	2	6,4	4	5,4
Nie podejmowano tej problematyki	4	9,3	2	6,4	6	8,1
Suma	43	100,0	31	100,0	74	100,0
$\chi^2_{emp.} = 9,12 > \chi^2_{teoret.} = 7,81; \alpha = 0,05; df = 3; p = 0,03; C_{kor.} = 0,42$						

Źródło: badania własne.

Tabela 21. Przygotowanie studentów piątego roku, w trakcie kształcenia wstępnego w badanych uniwersytetach, do rozpoznawania uczuć innych ludzi

Typy postaw wobec uczuć innych ludzi	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
Rozpoznawanie uczuć, rozumienie sytuacji człowieka i niesienie mu pomocy	19	44,2	21	67,7	40	54,0
Nastawienie na zrozumienie uczuć innych; nie każdy potrzebuje pomocy	19	44,2	9	29,0	28	37,8
Obojętna	2	4,6	-	-	2	2,7
Kwestie nie były podejmowane	3	7,0	1	3,2	4	5,4
Suma	43	100,0	31	100,0	74	100,0
$\chi^2_{emp.} = 4,85 \text{ df} = 3 \text{ p} = 0, 18$						

Źródło: badania własne.

kształcenia wstępnego *rozpoznawania uczuć innych, rozumienia ich sytuacji i konieczności przychodzenia ludziom z pomocą*. Znaczna część respondentów (37,8%) podkreśla, że podczas studiów *uczono wyłącznie rozumienia uczuć innych, gdyż nie każdy potrzebuje pomocy, ale każdemu potrzebne jest zrozumienie*. Nieliczne osoby, jedynie z Uniwersytetu w Białymstoku (4,6%) uznały, że *zaszczepiono im w procesie kształcenia wstępnego obojętną postawę wobec uczuć innych ludzi i przekonanie, że każdy człowiek ma swoje kłopoty, z którymi sam musi się uporać*. W opinii 5,4% respondentów problematyka odczytywania i rozumienia emocji innych ludzi wcale nie była podejmowana w procesie kształcenia.

W świetle uzyskanych wyników badań (tabele 20, 21) stwierdzić można, że problematyka emocji należy wciąż do zaniedbanych wątków kształcenia. Sądy badanych studentów finalizujących proces kształcenia wstępnego ujawniają niedostatki tak w obszarze *rozpoznawania, kontroli i ekspresji własnych emocji, jak i rozpoznawania uczuć drugiego człowieka*.

Zaprezentowaną powyżej analizę wyników dotyczących stopnia realizacji w badanych uniwersytetach, ważnych z punktu widzenia stawiania się człowiekiem budującym, celów kształcenia wzbogacam o sądy studentów piętego roku, dotyczące pożądaných celów kształcenia nauczycieli klas I-III.

Najstarsi kandydaci na nauczycieli edukacji elementarnej wyróżniają trzy grupy celów kształcenia, dotyczące rozwoju nauczyciela jako człowieka – pedagoga/ psychologa i specjalisty z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej. W dalszych rozważaniach podejmuję tylko aspekt rozwoju nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako człowieka.

Wśród najważniejszych celów kształcenia nauczycieli klas I-III badani eksponują w różnych proporcjach rozwój w wymiarze ludzkim, wśród pożądaných celów wyróżniają: *rozwijanie u nauczycieli świata wartości (np. odwagi, życzliwości, chęci niesienia pomocy, przyjaźni) – 23% badanych; kształcenie pozytywnego obrazu siebie, rozbudzanie wiary w siebie oraz kształtowanie empatii – 16,2% respondentów; otwartość (wrażliwość) na potrzeby innych, życzliwość – 9,4%; uczenie radzenia z własnym życiem – 8,1%; rozwijanie krytycznego myślenia – 6,7%; nauka pozytywnego patrzenia w przyszłość i takiej oceny sytuacji obecnej; ćwiczenie asertywności – 4,0%; wyznaczanie i realizowanie zadań pozaosobistych i dalekich oraz poszukiwanie rozwiązań adekwatnych do nowej sytuacji – 2,7%*. Cele przez

nich wskazane w dużym stopniu korespondują z koncepcją człowieka budującego.

Rozważania o celach kształcenia kandydatów na nauczycieli klas I-III jako ludzi budujących prowadzą do kolejnego warunku strukturalnego, jakim są treści. Stopień realizacji treści kształcenia w badanych uniwersytetach określony jest na podstawie pochodzących z kwestionariusza ankiety, głosów studentów piątego roku oraz analizy planów i programów kształcenia.

Treści realizowane w procesie kształcenia wstępnego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zawarte są w programach poszczególnych przedmiotów. Warunkiem realizowania w uniwersytecie idei kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jako ludzi budujących, jest dobór takich treści, które sprzyjałyby nabywaniu kompetencji poznawczych, emocjonalnych, strategicznych oraz ewaluatywnych, niezbędnych w kreowaniu ludzkiej egzystencji.

Ponad połowa badanych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, jednakowo w każdym uniwersytecie, wskazuje, że treści zawarte w programach były nastawione przede wszystkim na rozwój kompetencji emocjonalnych (64,9%) i poznawczych (63,5%). W opinii, co trzeciego z badanych (28,4%) realizowane w uniwersytetach treści kształcenia przyczyniały się do rozwoju kompetencji ewaluatywnych, a co piąty respondent (21,6%) utrzymuje, że dawały szansę nabycia kompetencji strategicznych (tabela 22).

Z badań wynika, że przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są stosunkowo lepiej przygotowani w uniwersytecie do poznawania świata i emocjonalnego ogarniania rzeczywistości niż do partycypowania w zmianie świata, w kierunku urzeczywistniania wartości osobistych takich jak: wolność, odpowiedzialność, godność, odwaga, zdrowie i relacyjnych: przyjaźń, miłość, zdolność wybaczenia, gotowość niesienia pomocy, itp. Spowodowane to może być faktem, że treści kształcenia są zbyt rzadko wyprowadzane z *głębokiej znajomości problemów współczesnego świata* – obecność takiego kontekstu wskazało tylko 13,6% badanych, zaś 9,5% badanych studentów piątego roku podkreśla, że problematyka zawarta w programach kształcenia *nie była wpisana w obraz rzeczywistości*. Częściej treści kształcenia są wyrazem troski o realizację *praktyk pedagogicznych* – taką opinię prezentowało 36,5% respondentów.

Tabela 22. Ewaluacja treści kształcenia zawartych w programach realizowanych na badanych uniwersytetach, dokonana przez studentów piątego roku

Treści kształcenia zawarte w programach	V rok Białystok		V rok Warszawa		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
wyrosły ze znajomości praktyki pedagogicznej	12	27,9	15	48,4	27	36,5
wyrosły z głębokiej znajomości i zrozumienia świata	5	11,6	5	16,1	10	13,5
nie były wpisane w obraz współczesnej rzeczywistości	5	11,6	2	6,4	7	9,5
Były nastawione na kształtowanie kompetencji:						
emocjonalnych	27	62,8	21	67,7	48	64,9
poznawczych	28	65,1	19	61,3	47	63,5
ewaluatywnych	7	16,3	14	45,2	21	28,4
strategicznych	5	11,6	11	35,5	16	21,6
Nastawione były na rozwijanie takich cech, jak:						
odpowiedzialność	26	60,5	21	67,7	47	63,5
krytyczne myślenie	26	60,5	14	45,2	40	54,0
empatia	22	51,2	17	54,8	39	52,7
wiara w siebie	17	39,5	12	38,7	29	39,2
gotowość niesienia pomoc	13	30,2	12	38,7	25	33,8
życzliwość	12	27,9	12	38,7	24	32,4
odwaga	9	20,9	10	32,3	19	25,7
przyjaźń	6	13,9	8	25,8	14	18,9
godność	6	13,9	7	22,6	13	17,6
wolność	2	4,6	7	22,6	9	12,2
optymizm	2	4,6	7	22,6	9	12,2
zdolność wybaczenia	3	7,0	5	16,1	8	10,8
miłość	1	2,3	4	12,9	5	6,8

Źródło: badania własne.

Wyniki badań dowodzą, że w treściach kształcenia nauczycieli brak jest racjonalnych proporcji między kształtowaniem sfery poznawczej i emocjonalnej, a aksjologicznej i działaniowej, niezbędnej do stawania się człowiekiem budującym. Taka dysproporcja jest szczególnie widoczna na Uniwersytecie w Białymstoku, gdzie ponad połowa badanych ocenia dobrze własne przygotowanie poznawcze i emocjonalne, ale nisko strategiczne i ewaluatywne. Treści kształcenia realizowane w badanych uniwersytetach w niedostatecznym stopniu, zakorzenione są w wyzwaniach współczesnego i przyszłego świata, co stanowi podstawę przygotowywania w czasie studiów kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do bycia „homo construens”.

Nie wszystkie właściwości pożądane w procesie stawania się człowiekiem budującym są kształtowane w procesie kształcenia wstępnego. Najbardziej preferowanymi cechami, kształtowanymi w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – znaczącymi z punktu widzenia nabywania cech i kompetencji człowieka budującego – są: *odpowiedzialność* (63,5% wskazań), *krytyczne myślenie* (54,0%) i *empatia* (52,7%). Ważne w budowaniu osobowej egzystencji, a w mniejszej mierze akcentowane są: *wiara w siebie* (39,2% wskazań), *gotowość niesienia pomocy* (33,8%), *życzliwość* (32,4%), *odwaga* (25,7%). W najmniejszym stopniu kładzie się nacisk w procesie kształcenia wstępnego, na kreowanie dwóch ważnych dla stawania się człowiekiem budującym, wartości relacyjnych, jakimi są *zdolność wybaczenia* (10,8% wskazań) i *miłość* (6,7%).

Dostrzegam tu niedobór takich treści kształcenia, które akcentowałyby kształtowanie sfery aksjologicznej badanych studentów. Rozwój jest nierównomierny, niektóre wartości, tj. odpowiedzialność wydają się należycie eksponowane w procesie kształcenia wstępnego, przy czym większość kategorii jest wyraźnie zaniedbywana, szczególnie rozumienia fenomenu miłości i zdolności wybaczenia. Jest to zaniechanie tym bardziej jaskrawe, że dojrzała miłość jest jedną z najwyższej preferowanych przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wartości, a zdolność wybaczenia w ogóle lekceważonych, na co wskazywałam we wcześniejszych fragmentach książki. Wyniki badań dowodzą, że treści kształcenia – z jednej strony nie obejmują swym zakresem rozwoju wszystkich cech człowieka budującego, z drugiej nie korespondują z potrzebami studentów.

3.2. Obecność idei „homo construens” w programach kształcenia realizowanych w badanych uniwersytetach

Analizując programy kształcenia, realizowane w badanych uniwersytetach, poszukiwałam odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu i jak idea „homo construens” jest i powinna być w nich obecna, by kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stawali się w procesie kształcenia wstępnego ludźmi budującymi?

W badaniu inspirowałam się narzędziem – analizą programu – „metaprogramu” opracowanym przez A. A. Kotsusiewicz i H. Kwiatkowską [zob. 1993, s. 59-70], który obejmuje zawartość merytoryczną programu kształcenia realizowanego w badanych ośrodkach i uwzględnia podstawy teoretyczne oraz założony rezultat kształcenia.

Nie było moim zamiarem szczegółowe omawianie programów studiów, a raczej ukazanie „ducha programu”, głównego przesłania, ze szczególnym uwrażliwieniem na problematykę rozwoju nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako człowieka budującego.

Badane ośrodki oferują osobom podejmującym kształcenie na specjalności nazywanej w Uniwersytecie Warszawskim edukacja początkowa z reedukacją, a na Uniwersytecie w Białymstoku edukacja elementarna bogaty katalog form zajęć, treści i możliwości rozwoju, który przygotowuje do pracy w przedszkolu oraz w klasach początkowych szkoły podstawowej.

W planie studiów edukacji elementarnej Uniwersytetu w Białymstoku realizowane są następujące przedmioty, podane w kolejności ich realizowania w ciągu pięciu lat kształcenia wstępnego: podstawy psychologii, socjologia ogólna, historia wychowania, historia filozofii, pedagogika ogólna, socjologia wychowania, pedeutologia, biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, edukacja międzykulturowa, pedagogika społeczna, pedagogika porównawcza, teoria kultury, dydaktyka ogólna, teoria wychowania, teoria sztuki, psychologia rozwoju człowieka, edukacja ekologiczna, psychologia społeczna, logika, współczesne kierunki w pedagogice, psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, podstawy edukacji wczesnoszkolnej, psychologiczne metody poznawania człowieka, podstawy wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym,

teoria i metodyka wychowania przedszkolnego, pedagogika specjalna, pedagogika resocjalizacyjna, zarządzanie oświatą, psychologia społeczno-wychowawcza, diagnostyka psychopedagogiczna, psychologia kliniczna, psychologiczne koncepcje człowieka, reedukacja, metodyka nauczania zintegrowanego. Nie wymieniłam fakultetów, języków obcych, wychowania fizycznego, emisji głosu, gry na instrumentach oraz metodyk konkretnych przedmiotów, a także metodologii badań pedagogicznych i seminarium magisterskiego – te przedmioty nie są brane pod uwagę w analizie.

Kurs edukacji początkowej z reedukacją, realizowany w Uniwersytecie Warszawskim obejmuje następujące przedmioty: biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, dydaktyka ogólna, filozofia, filozoficzne podstawy pedagogiki, historia wychowania i myśli pedagogicznej, logika, propedeutyka pedagogiki, socjologia, teorie wychowania, wprowadzenie do psychologii; andragogika, edukacja zdrowotna i promocja zdrowia, elementy prawa dla pedagogów, ewaluacja instytucji edukacyjnych, pedagogika specjalna, pedagogika społeczna, pedagogika porównawcza, pedeutologia, psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, psychologia człowieka dorosłego, psychologia rozwoju człowieka, psychologia społeczna, wprowadzenie do wiedzy o kulturze, wstęp do wiedzy o rodzinie, rozwój i edukacja dziecka, pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna, wstęp do przyrodoznawstwa, integracja w edukacji wczesnoszkolnej, komunikacja emocjonalna, literatura dla dzieci, monitorowanie rozwoju dziecka, diagnoza trudności w uczeniu się, elementy logopedii, projektowanie terapii pedagogicznej, teoretyczne podstawy specyficznych trudności w uczeniu się, terapia trudności w uczeniu się, reedukacja.

W planach studiów badanych ośrodków, można wskazać bloki przedmiotów. Pokazuję je używając nazewnictwa stosowanego na Uniwersytecie Warszawskim:

- studium podstawowe, obowiązkowe dla wszystkich studentów, zapewniające podstawową wiedzę, która następnie w toku studiów jest pogłębiania i rozszerzana (mieszczą się tu takie przedmioty jak: biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, dydaktyka ogólna, filozofia, historia wychowania, socjologia, propedeutyka pedagogiki, teoria wychowania, wprowadzenie do psychologii, logika i metodologia badań pedagogicznych oraz seminaia);

- studium kierunkowe pogłębiające wiedzę (np. z nauk psychologicznych: psychologia rozwojowa, kliniczna, społeczna; z nauk pedagogicznych: pedagogika społeczna, specjalna, porównawcza, andragogika, itp.);
- studium specjalizujące – tu mieści się cały blok przedmiotów związanych z pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną wraz z licznymi metodykami;
- studium uzupełniające obejmujące liczne fakultety dające studentom możliwość rozwoju w przestrzeni osobistych zainteresowań, wykłady monograficzne, języki obce, wychowanie fizyczne;
- praktyki.

Badane uniwersytety proponują osobom studiującym bogactwo możliwości rozwoju, pomimo dostrzegalnej niejednorodności programów, zakorzenienie w kontekście społecznym, lokalnym, o czym świadczy, np. edukacja międzykulturowa w pogranicznym Białymstoku. Z wielości przedmiotów wydobywam te, które w największym stopniu podejmują problematykę rozwoju nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako człowieka budującego.

Cele i treści zawarte w programach zaświadczać o podmiotowym traktowaniu studentów, co jest ważne w procesie stawania się człowiekiem budującym. Dowodem jest „język” zapisów: *wspieranie młodego człowieka, stwarzanie możliwości studentom tworzenia własnego obrazu rzeczywistości wychowawczej, stwarzanie okazji do doświadczenia, zaangażowania emocjonalnego, przemyślenia, podzielenia się myślami i wysłuchania innych** (teoria wychowania, UwB); *przygotowanie jednostek, niezależnie od pochodzenia i kultury, do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym, kształtowanie otwartości i tolerancji, wyrzekania się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości* (edukacja międzykulturowa, UwB); *Pomoc studentom w nabywaniu kompetencji (umiejętności, postaw, motywacji) niezbędnych do: a) planowania, realizacji i ewaluacji edukacji zdrowotnej w szkole (w tym edukacji seksualnej) – projektów promocji zdrowia;*

* Kursywą zapisuję cytaty, fragmenty wypowiedzi w ich pierwotnej wersji.

b) *dokonywanie zmian we własnym stylu życia oraz prowadzenie poradnictwa pedagogicznego w zakresie zdrowych stylów życia* (edukacja zdrowotna i promocja zdrowia, UW). Programy takie jawią się jako linia rozwojowa określająca zestaw doświadczeń edukacyjnych studentów. Cele wyraźnie korespondują z zawartością programu, w której ekspozuje się aktywność własną podmiotu.

W obu badanych ośrodkach, realizowane programy znacznie częściej podejmują problematykę sprzyjającą rozwojowi kandydatów na nauczycieli klas I-III jako pedagogów i specjalistów z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej niż jako ludzi budujących. Poniżej wskazuję obszary sprzyjające nabywaniu przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej cech i kompetencji człowieka budującego oraz te zaniedbane, niewykorzystane.

Nauki psychologiczne (psychologia rozwoju człowieka, psychologia społeczna, kliniczna) w największym stopniu i najpełniejszym zakresie zajmują się rozwijaniem przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących, gdyż poruszają problematykę samowiedzy studentów, postaw, wartości, emocji, sfery poznawczej, moralnej, społecznej a także zaburzeń zdrowia psychicznego człowieka. W niewystarczającym stopniu ekspozuje się fakt, że człowiek jest istotą wielowymiarową i o jakości jego działania decyduje sprzężenie wyżej wskazanych obszarów, a nie każdy z osobna.

Nauki filozoficzne (historia filozofii na UwB, filozofia na UW) uwrażliwiają osoby kształcące się na niektóre wartości fundamentalne w procesie stawania się człowiekiem budującym (wolność, odpowiedzialność, tolerancja, sprawiedliwość). Etyka przygotowuje do rozumienia i kierowania się normami moralnymi i etycznymi. Dostrzec można niedobór rozwijania u studentów zdolności rekonstruowania omawianych treści, w kontekście ich indywidualnej egzystencji.

Nauki socjologiczne (socjologia ogólna i wychowania) pokazują młodym ludziom złożoność współczesnej rzeczywistości, tempo przemian i płynące z tego konsekwencje dla nich samych i systemu edukacji. Zbyt mało jest treści obejmujących problematykę budowania więzi społecznych opartych o takie wartości, jak gotowość niesienia pomocy, zdolność wybaczenia itp.

Nauki pedagogiczne (pedagogika ogólna, teoria wychowania, współczesne kierunki w pedagogice, pedagogika społeczna) przygoto-

wują przyszłych nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych do rozumienia istoty fenomenów takich, jak wychowanie, edukacja, rozwój człowieka. Ukazują im świat wartości, a wśród nich szczególnie wolności, odpowiedzialności, tolerancji – podstawowych w stawaniu się człowiekiem budującym. W niewystarczającym stopniu pokazują złożoność współczesnej rzeczywistości oraz płynące zeń wyzwania dla życia i rozwoju nauczyciela jako człowieka.

Nauki biologiczne (biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, edukacja zdrowotna i promocja zdrowia) przygotowują kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stającym się „homo construens” do rozwoju fizycznego, motorycznego i seksualnego (przebieg rozwoju, potrzeby, zagrożenia, zaburzenia). Student nabywa kompetencje tworzenia w miejscu nauki i pracy zdrowego środowiska fizycznego i społecznego, podejmowania działań dla zdrowia własnego i innych. Zbyt mały jest nacisk na rozwijanie postaw prozdrowotnych przyszłych nauczycieli, na zaszczepienie przekonania, że zdrowie jest poddającą się zmianom zdolnością człowieka i on sam decyduje poprzez umiejętne życie o swojej kondycji psychofizycznej.

Na obu badanych uniwersytetach poświęca się wiele uwagi problematyce poznawania siebie, samowiedzy, odkrywania własnej tożsamości oraz rozwijaniu umiejętności poznawania otaczającej rzeczywistości. Zaniechany jest jednak trzeci element kompetencji poznawczych człowieka budującego [zob. Borowska 1998a], którym jest umiejętność antycypowania przyszłości. Jest to paradoksalne, gdyż program studiów winien wyznaczać kierunki przygotowywania osób kształcących się do przyszłych zadań, realizować założony wizerunek nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, a jednocześnie w niewielkim stopniu rozwija u nich zdolności samodzielnego przewidywania, prognozy.

W analizowanych programach kładzie się większy nacisk na rozwój sfery intelektualnej i sprawnościowej niż świata wartości. Jeśli już problematyka ta pojawia się w programach, to jest to raczej wiedza o wartościach, niż budowanie „kręgosłupa moralnego”. W Uniwersytecie Warszawskim więcej uwagi poświęca się zagadnieniu wolności i przygotowania do życia wedle niej oraz zdrowiu jako naczelnej wartości człowieka. W Uniwersytecie w Białymstoku eksponowane są takie wartości jako tolerancja i dialog. W obu ośrodkach poczesne miejsce zajmuje

zdolność niesienia pomocy drugiemu człowiekowi, zwłaszcza dziecku i umiejętność prawidłowej diagnozy jego potrzeb. W żadnym z badanych uniwersytetów nie odnalazłam w programach kształcenia treści dotyczących odwagi i umiejętności wybaczenia, zbyt mało jest także zagadnień dotyczących, budowania w osobie kształcącej się poczucia godności, odpowiedzialności. Należy jednak dodać, że w obu uczelniach dostrzega się skomplikowanie współczesnego stawania się i bycia nauczycielem, coraz częściej wśród kategorii wyznaczających myślenie o nim obecne są: ambiwalencja, wątpliwość, rozumienie, interpretowanie.

Wiele uwagi poświęca się w obu ośrodkach problematyce emocji, umiejętnego ich nazywania, wyrażania i rozpoznawania u innych (zwłaszcza dzieci), a także empatycznemu współbyciu z drugim człowiekiem.. Kadzie się naciska na wskazywanie licznych zależności pomiędzy światem emocji a rozwojem i autokreacją jednostki.

Z badań wynika, że treści dotyczące rozwoju nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako człowieka budującego są w różnym stopniu i zakresie obecne w programach kształcenia. W okresie trzech pierwszych lat kształcenia wstępnego istnieje równowaga między problematyką dotyczącą rozwoju nauczyciela edukacji elementarnej jako specjalisty, pedagoga – psychologa i człowieka. W trakcie czwartego i piątego roku studiów pedagogicznych „szala przechyla się” w stronę kształtowania wąsko specjalistycznego. Dominuje model nauczyciela efektywnego, o wysokich kompetencjach działaniowych, praktycznych, zdominowany, dążeniem do realizacji wartości intelektualnych [por. Czykwin 1990, s. 139]. W świetle analiz wyników badań, można stwierdzić, że w dwóch ostatnich latach procesu kształcenia wstępnego problematyka rozwoju nauczyciela jako człowieka budującego wydaje się być nieobecna.

4. Warunki i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących w uniwersytetach w opcji sędziów kompetentnych

Jakie warunki powinny być spełnione na uniwersytecie, aby kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stawali się ludźmi budującymi własną i uczniów egzystencję? To pytanie otwarte skierowałam w kwestionariuszu ankiety do sędziów kompetentnych – znanych specjalistów, zaangażowanych tak w praktykę, jaki i budowanie teorii kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w poszczególnych ośrodkach z całej Polski. Na 54 dostarczone kwestionariusze odpowiedziało 12 samodzielnych pracowników nauki.

W toku analizy opinii sędziów kompetentnych wyłoniłam pewien porządek warunków, które przedstawię rozpoczynając od tych najistotniejszych. Naczelnym warunkiem nabywania przez kandydatów na nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych cech i kompetencji człowieka budującego – zdaniem ekspertów – jest organizowanie **warunków strukturalnych**, a wśród nich **opracowanie i stosowanie procedury doboru i selekcji kandydatów na nauczycieli w celu wyłonienia osób głęboko umotywowanych do pracy z dzieckiem – człowiekiem, wrażliwych, otwartych, „miłośników dusz ludzkich” o szerokich horyzontach intelektualnych**^{*}.

Pośród warunków strukturalnych niezbędnych do rozwijania u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej cech i kompetencji „homo construens” eksperci wyróżniają także **opracowanie koncepcji kształcenia**. Specjaliści wiele uwagi poświęcili planom i programom kształcenia, eksponując różne jego elementy, w tym szczególnie umiejętności i wiedzę, które student ma możliwość osiąść: *zwiększenie zakresu wiedzy o rozwoju dziecka w warunkach dynamicznej zmiany (społeczne, informacyjne, konsumpcyjne...), metodyka realizacji edukacji zintegrowa-*

^{*} Kursywą zapisuję fragmenty wypowiedzi sędziów kompetentnych w ich pierwotnej wersji.

nej zamiast dotychczasowej metodyki polonistycznej, matematycznej...). Z równym naciskiem sędziowie kompetentni podkreślali z jednej strony potrzebę organizowania przyszłym nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej **praktyki**, z drugiej zaś **konieczność podniesienia poziomu świadomości teoretycznej** w zakresie nauk o rozwoju (wychowaniu) człowieka.

Z analizy głosów sędziów kompetentnych wynika, że w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej ważne miejsce zajmują **cele kształcenia**. Proponowane przez nauczycieli akademickich cele kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w dużej mierze korespondują z koncepcją „homo construens”: *rozwijanie mądrości i empatii; wykształcenie człowieka otwartego, refleksyjnego, odwołującego się do zdrowego rozsądku oraz rozwijanie krytycznego myślenia, samodzielności umysłowej; rozwijanie niezależności; kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i społecznych; rozwój odwagi moralnej, miłości pedagogicznej w duchu Sokratesa; kształtowanie wartości szeroko pojętej kultury w ogóle.*

Innym warunkiem przygotowania kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pokonywania ograniczeń własnego losu i do kreowania swojej i uczniów egzystencji jest, zdaniem ekspertów, inny jakościowo, „żywszy i głębszy” **kontakt studentów z filozofią**: *nauczyciele (wszyscy) powinni przejść rzetelne studium filozofii, zwłaszcza filozofii człowieka (w zarysie historycznym) oraz filozofii kultury. Dopiero na tle wiedzy o tym, jaka jest natura i kondycja ludzka oraz jakie są wizje ludzkiego losu, można formułować programy wychowawcze.*

Wśród **warunków osobowych** eksponowana jest **rola nauczyciela akademickiego** w rozwoju kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ku byciu człowiekiem budującym „coś, kogoś, więzi, siebie”. Postrzegany jest on przez sędziów kompetentnych, przede wszystkim jako wzór: *kreatywności, nawiązywania „ludzkich” kontaktów z drugim człowiekiem (studentem), pracy twórczej, bardzo dobrego nauczyciela, a także autorytet moralny i zawodowy.* Ekspertki podkreślają, że podstawą oddziaływania nauczycieli akademickich jest zbieżność ich słów z czynami, gdyż tylko wtedy kandydaci na nauczycieli edukacji elementarnej chętnie uczą się od niego zarówno bycia nauczycielem, jak i człowiekiem.

Specjaliści ukazują, że nauczyciel akademicki przygotowujący studentów do pokonywania ograniczeń własnego losu i kreowania swojej i uczniów egzystencji powinien być nie tylko naukowcem i dydaktykiem, ale przede wszystkim *winien być wychowawcą i umieć czynić to dyskretnie, za pomocą siebie samego, tj. własnego entuzjazmu, przyjaźni do młodzieży, krytycyzmu w stosunku do wszelkich doraźnych pedagogicznych mód.*

Sędziowie mocno (i słusznie) podkreślali wagę i złożoność roli nauczyciela akademickiego w procesie stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej ludźmi budującymi. Nauczyciel akademicki będzie wtedy przygotowywać studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do budowania „czegoś, kogoś, więzi, siebie”, gdy stanie się:

- *przewodnikiem, „tłumaczem”, interpretatorem TEKSTÓW (człowieka – dziecka, edukacji) i jego kontekstów kulturowych, historycznych;*
- *podmiotem dialogującym; nawiązującym „ludzkie” kontakty z człowiekiem (studentem); życzliwym partnerem interakcji;*
- *mistrzem – pedagogiem – psychologiem ustawicznie „stającym się”; wychowawcą, który prowadzi studentów do pełni ich możliwości i krytycznego „bycia – w – świecie”;*
- *promotorem „wiecznie zielonej” tajemnicy człowieka - autora „samego siebie”, skłonnego do samorealizacji i autokreacji;*
- *kierownikiem samodzielnych prac naukowo - badawczych studentów zmierzających ku aplikacjom aksjologicznym, humanistycznym, hermeneutycznym, fenomenologicznym;*
- *twórcą warunków „ludzkich”, bezpośrednich kontaktów między nauczycielem akademickim a studentem.*

Refleksje końcowe

Żyjemy w czasach wielu możliwości i jeszcze liczniejszych problemów. W takich warunkach podstawowego znaczenia nabiera przygotowanie nauczyciela jako człowieka zdolnego do budowania osobowej egzystencji. Dziś nie wąska specjalizacja, ale wielowymiarowy rozwój, w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej, duchowej, gwarantuje nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej jakość jego życia i realizowanych zobowiązań zawodowych. Dobry nauczyciel, to przede wszystkim człowiek poznawczo porządkujący świat, w którym żyje, to osoba korzystająca z bogactwa doznawanych emocji, o głęboko zakorzenionych wartościach osobistych i relacyjnych, dających jej poczucie sensu własnej egzystencji.

Prezentowane w książce analizy teoretyczne i empiryczne zmierzały do ustalenia optymalnych warunków kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej jako ludzi budujących. Studia nad literaturą wykazały, że podstawowe znaczenie dla kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących mają stwarzane w uniwersytecie warunki osobowe i strukturalne, ze szczególnym zaakcentowaniem roli tych pierwszych.

W książce starałam się udowodnić stanowisko, że kształcenie w uniwersytecie winno rozwijać zasoby moralno – kognitywno – emocjonalne przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki nim przyszły nauczyciel będzie zdolny radzić sobie, z głównymi ograniczeniami ludzkiego losu i ich konsekwencjami.

W rezultacie dokonanych analiz ustaliłam, że koncepcja człowieka budującego – „homo construens” [Borowska 1998a] stanowi wykładnię współczesnej kondycji człowieka, uwikłanego w złożoność dzisiejszego, ponowoczesnego świata. Posłużyła ona jako podstawa teoretyczna podejmowanych analiz i punkt odniesienia dla tworzenia optymalnych warunków kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących.

W przeprowadzonych studiach badawczych dokonałam wieloaspektowego przeglądu warunków i możliwości nabywania przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w trakcie uniwersyteckiego kształcenia cech i kompetencji człowieka budującego. Stwierdziłam, że badane uniwersytety nie stwarzają w pełni warunków i możliwości kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących.

Szczegółowa analiza danych empirycznych ukazała, że najważniejszym warunkiem stawania się kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ludźmi budującymi, zdaniem badanych studentów piątego roku pedagogiki wczesnoszkolnej, jest osobowa relacja pomiędzy podmiotami kształcenia, budowana na fundamentach dialogu i empatii. W dalszej kolejności respondenci wskazywali czynniki strukturalne i materialne. Sędziowie kompetentni upatrują szansy nabywania przez kandydatów na nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych cech i kompetencji człowieka budującego przede wszystkim w organizowaniu warunków strukturalnych, w dalszej kolejnymi są osobowe i materialne.

Analiza empiryczna cech i kompetencji przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących ujawniła zaniechane w procesie kształcenia wstępne wątki. Wśród nich na plan pierwszy wysuwa się problematyka aksjologiczna, z doznawaną przez wielu studentów, zarówno pierwszego, jak i piątego roku studiów „pustką egzystencjalną”.

Kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących wymaga licznych zmian zarówno w procesie kształcenia wstępnego, jak i na wcześniejszych szczeblach edukacji. Na potrzebę innej jakościowo edukacji na poziomie uniwersyteckim wskazywałam w podrozdziale piątym rozdziału drugiego, ukazując optymalne warunki i możliwości stawania się człowiekiem budującym. Stąd też w tym miejscu

postaram się zastanowić nad niektórymi implikacjami jakie z prezentowanych analiz teoretycznych i empirycznych mogą płynąć dla kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na poziomie średnim – liceum ogólnokształcącego.

Stawanie się człowiekiem budującym rozpoczyna się daleko wcześniej aniżeli w czasie studiów i to liceum ogólnokształcące stanowi szczególnie ważny okres w rozwoju osób pragnących zostać nauczycielami najmłodszych dzieci szkolnych. Trudno wyobrazić edukację kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako ludzi budujących bez „zanurzenia się” w przestrzeni współczesnej humanistyki. Nowa myśl poznawcza i filozoficzna pozwoliłaby młodym ludziom odnajdować innowacyjne i aktualnie adekwatne sposoby „bycia w świecie” oraz określać stosunek do drugiego człowieka.

Proces kształcenia w szkole średniej winien stać się przestrzenią dwutorowego rozwoju. Z jednej strony – ma to być rozwój indywidualnych cech i właściwości danej osoby, gwarantujących niepowtarzalność osobowej egzystencji. Sprzyjać temu powinno zróżnicowanie ścieżek edukacyjnych uczniów, możliwość wyboru treści i form kształcenia. Z drugiej zaś strony – rozwój przygotowujący do życia we wspólnotę, do nawiązywania i podtrzymywania życiodajnych więzi międzyludzkich, do współdziałania w realizacji społecznie znaczących celów. Służyć temu powinny wszelkie oddolne inicjatywy uczniów, angażujące całą klasę.

Zdobywana przez uczniów wiedza naukowa musi łączyć się z kształtowaniem świata wartości. Kształtowanie wrażliwości moralnej osób kształcących się stanowi aktualnie dalece bardziej istotne zadanie szkoły średniej niż przekazywanie wiedzy. Obok wartości, radzenie sobie z emocjami (ich rozpoznawanie, nazywanie i ekspresja) stanowić musi tematykę, która na stałe wpisze się w proces kształcenia na szczeblu średnim, jako jedno z bardziej istotnych zagadnień. Młodzi ludzie potrzebują dziś także zdolności interpretowania złożoności świata, w którym żyją i odczytania własnego miejsca w tym świecie. Te trzy najistotniejsze problemy stanowić muszą przedmiot zainteresowania i troski wszystkich nauczycieli, niejako w poprzek podziałów przedmiotowych, nauczyciel matematyki czy wychowania fizycznego może stać się przewodnikiem po świecie wartości czy emocji na równi z nauczycielem języka polskiego.

Wskazane problemy nie wyczerpują listy godnych przemyślenia, stanowią jedynie niektóre najbardziej „pulsujące” zagadnienia kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej. Zaprezentowane rozważania mogą stanowić podstawę do dalszych badań. Szczególnie interesujące wydają się osobowe warunki kształcenia, zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Na ile kształcenie wstępne wpływa na kształtowanie świata wartości i intensywność odczuwania sensu życia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej? Jak przygotowywać do życia nasyconego wartościami egzystencjalnymi? W jakiej mierze studia przygotowują przyszłych nauczycieli do odczytywania i wyrażania emocji? Czego osoby stające się ludźmi budującymi oczekują od nauczycieli akademickich? Te przykładowe pytania wskazują problemy, których zbadanie i zrozumienie wydaje się istotne w dalszym myśleniu o jakości kształcenia nauczycieli najmłodszych dzieci szkolnych.

Bibliografia

- Averill J. R., (1999) *Doniosłość emocji*, [w:] *Natura emocji*. P. Ekman, R. Davidson (red.), przeł. B. Wojciszke. Gdańsk, Wyd. GWP.
- Banach C. (1998) *Edukacja nauczycielska wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siekam-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Bauman Z. (1993) *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- Bauman Z. (1994) *Dwa szkice o moralności ponowoczesne*, Warszawa, Wyd. IK.
- Bauman Z. (1995) *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń, Wyd. UMK.
- Bauman Z. (1995a) *Wolność*, Kraków, Wyd. Znak.
- Berkowitz L. (1991) *O powstawaniu i regulowaniu gniewu i agresji. Analiza poznawczo-neoasocjacyjistyczna*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1.
- Bonino S. (1996) *Rozwój empatii w kontekście zarażenia się emocjami innych osób oraz tworzenia reprezentacji poznawczej*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1.
- Borowicz R. (1996) *Współczesna młodzież – pola przedsiębiorczości oraz bezradności i bierności*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.), Poznań – Toruń, Wyd. Edytor.
- Borowska T. (1995) *Edukacja człowieka wobec zdarzeń losowych*, [w:] *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, E. Podoska-Filipowicz, R. Gerlach H. Błażejowski (red.), Bydgoszcz, Wyd. WSP Bydgoszcz.
- Borowska T. (1996a) *Świat wartości młodych ludzi w obliczu niepewności i zasadzek nadchodzącego stulecia*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Warszawa, Wyd. Elipsa.
- Borowska T. (1996b) *Człowiek uczestnikiem zdarzeń losowych – szanse edukacyjne w obliczu niepewności i zagrożeń świata jutra*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Toruń, PTP.

- Borowska T. (1997) *Funkcjonowanie sieci wartości i operacji działaniowych u ludzi w sytuacjach kryzysowych oraz w sytuacjach osiągnięcia materialnego sukcesu. Szanse edukacji*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Borowska T. (1998a) *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa, IBE.
- Borowska T. (1998b) *Następstwa zagrożeń występujących w życiu człowieka. Zamówienia składane edukacji, wynikające z eksploracji współczesnej psychiatrii oraz psychologii*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siekam-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Borowska T. (1998c) *Uczucia pozytywne istotnym warunkiem pokonywania kryzysów. Edukacyjno-kulturowe wyzwania*, „Forum Oświatowe”, nr 1.
- Borowska T. (1999) *Homo construens – „człowiek budujący”. Edukacyjne przygotowanie do radzenia sobie z różnymi zagrożeniami*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), Poznań, Wyd. „Eruditus”.
- Borowska T. (2000) *Zasoby emocjonalne dzieci i młodzieży istotnym zadaniem edukacji*, „Edukacja”, nr 2.
- Borowska T. (2001) *Pałapki i zagrożenia stwarzane młodzieży przez świat dorosłych przyczyną narastającej patologii społecznej. Implikacje edukacyjne*, [w:] *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), Warszawa, Wyd. WSP TWP.
- Borowska T. (2001a) *Emocje – ważnym zadaniem edukacyjnym*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Warszawa – Kielce, IBE.
- Borowska T. (2001b) *Emocje dysfunkcyjne i kreatywne – edukacyjne konieczności*, [w:] *Ku humanistycznej przyszłości świata w nowym stuleciu*, Z. Łomny, K. Marcinkowska-Łangowska (red.), Opole, Wyd. UO.
- Borowska T. (2001c) *Mechanizmy przemocy i agresji. Konteksty edukacyjne*, „Edukacja”, nr 3.
- Borowska T. (2002) *Edukacyjne przygotowanie młodych ludzi do pokonywania zagrożeń w Polsce i w wybranych krajach Unii. Czy w wychowaniu dzisiejszego człowieka najbardziej istotny staje się rozwój wartości, czy też...?* [w:] *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*, T. Borowska (red.), Kraków, Wyd. Impuls.
- Braun-Gałkowska M., Gutowska M. (1994) *W tę samą stronę*, Warszawa, Wyd. Krupski i S - ka.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I. (2000) *Zabawa w zabijanie. Oddziaływania przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dziecka*, Warszawa, Wyd. Krupski i S-ka.
- Bronowski J. (1974) *Zasada tolerancji*, „Literatura”, nr 7.

- Brzozowski P. (1987) *Skala Wartości – Polska wersja testu Milтона Rokeacha*, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, R. Ł. Drwal (red.), Lublin, Wyd. UMCS.
- Brzozowski P. (1989) *Skala wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*, Warszawa, Wyd. UMCS.
- Cackowska M. (1992) *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, [w:] *Integralny system nauczania początkowego*, cz. 1, M. Cackowska (red.), Kielce, WP ZNP.
- Cackowska M. (1995) *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, [w:] *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, M. Jakowicka (red.), Zielona Góra, Wyd. WSP.
- Cackowska M. (2000) *Integracja edukacji wczesnoszkolnej – zalety i zagrożenia*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, W. Puślecki (red.), Warszawa, Wyd. OWP „Adam”.
- Cackowski Z. (1981) *Trud i sens ludzkiego życia*, Warszawa, Wyd. KiW.
- Cackowski Z. (1990) *Czasoprzestrzeń ludzkiego życia*, [w:] *Czas, wartość, historia. Studia nad aksjologią czasu historycznego*, Z. J. Czarnecki (red.), Lublin, Wyd. UMCS.
- Cackowski Z. (1995) *O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu*, „Rocznik Pedagogiczny”, tom 17.
- Chmielewska J. (1999) *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Chmielewska J. (2000) *Zdrowie nauczycieli w kontekście pracy i rozwoju zawodowego*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Cudowska A. (1997) *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok, Wyd. Trans Humana.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001) *Kompetencja*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, M. Wójcicka (red.), Warszawa, Wyd. WEMA.
- Czerniawska M. (1995) *Inteligencja a system wartości*, Białystok, Wyd. Trans Humana.
- Czerniawska M. (1997) *Płeć a system wartości*, „Test”, nr 3.
- Czykwini E. (1990) *Spójnie-instytucjonalny charakter deformacji percepcji u nauczycieli*, [w:] *Modernizacja systemów edukacyjnych a zawód nauczyciela*, W. Prokopiuk (red.), Białystok, Wyd. UW Filia Białystok.
- Dawid J. W. (1959) *O duszy nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, W. Okoń (red.), Warszawa, PZWS.
- Denek K. (1993) *O paradygmat wartości w edukacji szkolnej i naukach o niej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 3.
- Denek K. (1994) *Wartości i cele w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, S. Palka (red.), Katowice, Wyd. Śląsk.

- Dienelt K. (1996) *Analiza przejawów psychologicznych i dążeń życiowych współczesnej młodzieży*, [w:] *Człowiek – wartości – sens*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Dróżka W. (1997) *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Duraj-Nowakowa K. (1998) *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej – modernizacja teorii i praktyki*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Dylematy wczesniej edukacji*, (1998) D. Klus-Stańska. M. Suświłło (red.), Olsztyn, Wyd. WSP.
- Fijewski P. (1998) *Tajemnica pustki wewnętrznej*, Warszawa, Wyd. W.A.B.
- Filozofia egzystencjalna. Wybór tekstów*, (1989) M. Kostyszak, Wrocław, Wyd. UW.
- Frankl V. E. (1967) *Siła do życia*, „Znak”, nr 1.
- Frankl V. E. (1973a) *Egzystencjalna pustka*, „Życie i Myśl”, nr 5.
- Frankl V. E. (1973b) *Nadać sens życiu. Wywiad A. Jarzębskiego z V. E. Franklem*, „Życie i Myśl”, nr 4.
- Frankl V. E. (1977) *Paradoksy szczęścia*, „Życie i Myśl”, nr 1.
- Frankl V. E. (1978) *Psychoterapia dla każdego*, Warszawa, PAX.
- Frankl V. E. (1984) *Homo patiens*, Warszawa, PAX.
- Frankl V. E. (1990) *Facing the transitoriness of human existence*, „Generations”, Vol. 14, Issue 4.
- Fromm E. (1971) *O sztuce miłości*, przeł. A. Bogdański, Warszawa, PIW.
- Fromm E. (1990) *Rewolucja nadziei. Ku uszlachetnionej technologii*, „Colloquia Communia”, nr 1–6.
- Gardner H. (2001) *An education for the future*, Paper presented to The Royal Symposium Convened by Her Majesty, Queen Beatrix, Amsterdam, March 13. www.pz.harvard.edu/Pls/HG
- Goleman D. (1997) *Inteligencja emocjonalna. Sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz od umiejętności kierowania emocjami*, Poznań, Wyd. Media Rodzina of Poznań
- Goszczyńska M. (1993) *Psychologiczne bariery adaptacji do zmian społeczno-ekonomicznych*, [w:] *Zmiany społeczne. Zagrożenia i wyzwania dla jednostki*, Z. Ratajczak (red.), Warszawa, IP PAN.
- Gruszecka E. (1996a) *Trudności w wybaczeniu krzywd osobistych*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1.
- Gruszecka E. (1996b) *Zbawienna moc wybaczenia*, „Charaktery”, XII.
- Gruszecka E. (1999) *Wzorce przeżywania poczucia krzywdy a sprawca krzywdy i wybaczenia*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 5, nr 4.
- Grzywak-Kaczyńska M. (1988) *Trud rozwoju*, Warszawa, PAX.
- Guilford J. P. (1964) *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa, PWN.

- Hanisz J. (1999) *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1-3*, Warszawa, WSiP.
- Heidegger M. (1977) *Budować. Mieszkać. Myśleć. Eseje wybrane*, tłum. J. Tischner, Warszawa, Czytelnik.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1994) *Kryzys pedagogiki, czy kryzys pedagogów*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa, Wyd. IHNOiT.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997) *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*, Warszawa, Wyd. '69.
- Hołyst B. (1998) *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe”, L. Witkowski (red.), nr 2.
- Hudzik J. P. (1999) *Sens życia jako wartość w przestrzeni kultury współczesnej*, [w:] *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*, T. Szkołut (red.), Lublin, Wyd. UMCS.
- Ingarden R. (1998) *Książeczka o człowieku*, Kraków, Wyd. Literackie.
- Jakowicka M. (1983) *Stan i potrzeby rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Zielona Góra, Wyd. WSP.
- Jakowicka M. (1990) *Praca wychowawcza*, [w:] *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, M. Melonek, T. Wróbel (red.), Warszawa, WSiP.
- Jakowicka M. (1995) *Aktualne problemy edukacji wczesnoszkolnej (Podsumowanie i dyskusja)*, [w:] *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, M. Jakowicka (red.), Zielona Góra, Wyd. WSP.
- Janion M (1996) *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa, Wyd. Sic.
- Janowska J. (1993) *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Lublin, Wyd. UMCS.
- Jasielska A., Leopold M. A. (2000) *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Kamiński S. (1986) *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?* [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, S. Sawicki, W. Panas (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Kasperek E. (1999) *Zachowania prozdrowotne nauczycieli*, Poznań, Wyd. G&P.
- Kępiński A. (1994) *Rytm życia*, Kraków, Wyd. Literackie.
- Kierkegaard S. (1976) *Albo – albo*, t. 2., tłum. K. Toeplitz, Warszawa, PWN.
- Kijowski A. (1985) *Dopiski do „Wyzwań” św. Augusta*, „W drodze”, nr 3.
- Klus-Stańska D. (1993) *Refleksja pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, „Kształcenie Nauczycieli”, nr 2 (3).
- Koć-Seniuch G. (2000) *O kształtowaniu kultury komunikacyjnej współczesnego nauczyciela*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Koć-Seniuch G. (2001) *Konteksty rozwoju kompetencyjności zawodowej nauczyciela*, [w:] *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), Warszawa, Wyd. WSP TWP.

- Kohlberg L., Mayer R. (1993) *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa, IBE.
- Kořakowski L. (2000) *Mini – wykłady o maxi – sprawach. Seria trzecia i ostatnia*, Kraków, Wyd. Znak.
- Korzeniecka A. (2000) *Nauczyciel jako aktywny obywatel świata*, „Edukacja i Dialog”, nr 7.
- Korzeniecka-Bondar A. (2001) „*Homo construens*” – wizerunek nauczyciela XXI wieku? [w:] *Inspiracje i kierunki myślenia o edukacji w dobie jej reformowania*, W. Prokopiuk (red.), Olecko, Wyd. Wszechnica Mazurska.
- Korzeniecka-Bondar A. (2001a) *Podmiotowość nauczyciela – ważne zamówienie reformującego się systemu edukacji narodowej*, [w:] *Inspiracje i kierunki myślenia o edukacji w dobie jej reformowania*, W. Prokopiuk (red.), Olecko, Wyd. Wszechnica Mazurska.
- Korzeniecka-Bondar A. (2001b) *Cisza jako pomost między światem a sobą samym*, [w:] *Ku humanistycznej przyszłości świata w nowym stuleciu*, Z. Łomny, K. Marcinowska-Łangowska (red.), Opole, Wyd. UO.
- Korzeniecka-Bondar A. (2002) *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
- Korzeniecka-Bondar A. (2003) *Edukacja nauczycieli jako źródło sensu życia – innowacja podyktowana wymogami współczesnej rzeczywistości*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 20.
- Korzeniecka-Bondar A. (2003a) *Kompetencje emocjonalne nauczyciela – zaniedbany wątek kształcenia*, [w:] *Rodzice - Dziecko - Nauczyciel. Konteksty edukacyjne*, R. Piwowarski (red.), Białystok – Warszawa, IBE.
- Korzeniecka-Bondar A. (2003b) „*Niepełnosprawność egzystencjalna człowieka*” – problem współczesnej pedagogiki opiekuńczej, [w:] *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski (red.), Olecko, Wyd. Wszechnicy Mazurskiej.
- Kościch J. (1984) *Hierarchie wartości w nerwicach i psychopatii oraz ich zmiany pod wpływem psychoterapii*, Warszawa, Wyd. ATK.
- Kotusiewicz A. A. (1989) *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, Warszawa, PWN.
- Kotusiewicz A. A. (1994) *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa, Wyd. IHNOiT.
- Kotusiewicz A. A. (1995) *Nowe kategorie edukacyjne*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć-Seniuch (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
- Kotusiewicz A. A., Kwiatkowska H. (1993) *Koncepcja pedagogicznego kształcenia nauczycieli – metodologiczna analiza programu*, [w:] *Pedeutologia – badania i koncepcje metodologiczne*, A. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. Zaczyński (red.), Warszawa, Wyd. UW.

- Kotusiewicz A. A. (1997) *Percepcja przemian edukacyjnych w świadomości nauczycieli*, [w:] *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Kotusiewicz A. A. (2000) *Problemy uniwersalizmu w pedeutologii*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Kozielecki J. (1980) *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, PIW.
- Kozielecki J. (1998) *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Kozielecki J. (1987) *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa, PWN.
- Kuczyński J. (1976) *Homo creator. Wstęp do dialektyki człowieka*, Warszawa, KiW.
- Kupisiewicz C. (2000) *Dydaktyka ogólna*, Warszawa, Wyd. GRAF PUNKT.
- Kwaśnica R. (1989) *Dwie racjonalności. Ku milczącej wiedzy pedagogicznej*, „Forum Oświatowe”, nr 1–2.
- Kwaśnica R. (1990) *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń, Wyd. UMK.
- Kwaśnica R. (1993) *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław, Wyd. UW.
- Kwiatkowska-Kowal B. (1994) *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń*, Warszawa, Wyd. „Terra”.
- Kwiatkowska-Kowal B. (2000) *Nauczyciele wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Kwiatkowska H. (1988) *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej*, Warszawa, PWN.
- Kwiatkowska H. (1990a) *Koncepcja przemian systemu edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Nauczyciel. Kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie*, C. Banach, H. Kwiatkowska (red.), Bydgoszcz.
- Kwiatkowska H. (1990b) *Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Kwiatkowska H. (1992) *Edukacja nauczycielska – identyfikacja współczesnych kierunków przemian*, „Edukacja”, nr 2.
- Kwiatkowska H. (1997) *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, Warszawa, IBE.
- Kwiatkowska H. (1997a) *Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Kwiatkowska H. (1998) *Nauczyciel demokratycznego społeczeństwa – preferencje kwalifikacyjne*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siekam-Tyliowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wyd. „Żak”.

- Kwiatkowska H. (2000) *Akademickie kształcenie nauczycieli w dziesięć lat po przełomie formacyjnym*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Kwiatkowska H. (2000a) *Kształcenie nauczycieli a nowe sposoby uczenia się*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Kwiatkowska H. (2001) *Potrzeby nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Warszawa – Kielce, IBE.
- Kwiatkowska H. (2002) *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w sytuacji niepowodzenia*, „Edukacja”, nr 1.
- Kwiatkowska H. (2003) *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, D. Ekiert-Oldroyd (red.), Katowice, Wyd. UŚ.
- Kwieciński Z. (1990) *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński. L. Witkowski (red.), Toruń, Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (1993) *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa, IBE.
- Kwieciński Z. (1998) *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz, Wyd. „WERS”.
- Kwieciński Z. (1998a) *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Kwieciński Z. (1998b) *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Referat wygłoszony na III Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu.
- Kwieciński Z. (2000) *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn, Wyd. Edytor.
- Lazarus R. S. (1982) *Thoughts on the relation between emotion and cognition*, „American Psychologist”, 37.
- Lazarus R. S. (1984) *On the primacy of cognition*, „American Psychologist”, 39.
- Lazarus R. S. (1991) *Emotion and adaptation*, New York: Oxford University Press.
- Lazarus R. S. (1999a) *Ocena poznawcza*, [w:] *Natura emocji*, P. Ekman, R. Davidson (red.), przeł. B. Wojciszke. Gdańsk, Wyd. GWP.
- Lazarus R. S. (1999b) *Znaczenie a rozwój emocjonalny*, [w:] *Natura emocji*, P. Ekman, R. Davidson (red.), przeł. B. Wojciszke. Gdańsk, Wyd. GWP.
- Levenson R. W. (1999) *Funkcjonalne podejście do ludzkich emocji*, [w:] *Natura emocji*, P. Ekman, R. Davidson (red.), przeł. B. Wojciszke. Gdańsk, Wyd. GWP.
- Lewicka M. (1993) *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyleń od racjonalności w myśleniu potoczny*, Warszawa – Olsztyn, Wyd. PTP.

- Lewowicki T. (1985) *Niektóre tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5.
- Lewowicki T. (1988) *Proces kształcenia w szkole wyższe*, Warszawa, PWN.
- Lewowicki T. (1990) *O makrospołecznych uwarunkowaniach uspołecznienia edukacji*, „Edukacja” nr 1.
- Lewowicki T. (1994) *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, S. Palka (red.), Katowice, Wyd. Śląsk.
- Lewowicki T. (1995) *Przemiany edukacji a pedagogika wczesnoszkolna*, [w:] *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, M. Jakowicka (red.), Zielona Góra, Wyd. WSP.
- Lewowicki T. (2000) *Światowe tendencje a stan i perspektywy edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, W. Puślecki (red.), Warszawa, Wyd. OWP „Adam”.
- Łobocki M. (1994) *Niektóre dezyderaty w sprawie kształcenia pedagogicznego nauczycieli*, [w:] *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, Z. Jasiński (red.), Opole, Wyd. UO.
- Łobocki M. (1999) *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Kraków – Łowicz, Wyd. Impuls.
- Łomny Z. (1991) *Homo fidens*, [w:] *Pedagogika, Zeszyty Naukowe WSP w Opolu*, nr XXIII.
- Łukaszewski W. (1984) *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa, Wyd. KiW.
- Markus H. (1993) *Ja w myśli i pamięci*, [w:] *Poznanie – afekt – zachowanie*, T. Mauszewski (red.), Warszawa, PWN.
- Maruszewski T. (2001) *Psychologia poznania*, Gdańsk, Wyd. GWP.
- Maruszewski T, Ściagała E. (1998) *Emocje – Aleksytymia – Poznanie*, Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- Maslow A. H. (1986) *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa, PAX.
- Matuszewicz Cz. (1975) *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań, PWN.
- Mazur M. (1967) *Victor E. Frankl i logoterapia*, „Znak”, nr 1.
- Mądrzycki T. (1996) *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk, Wyd. GWP.
- McGinnis A. L. (1993) *Sztuka przyjaźni*, Warszawa, Wyd. „Vocatio”.
- Meighan R. (1993) *Socjologia edukacji*, Toruń, Wyd. UMK.
- Melosik Z. (1995) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań, Wyd. UAM.
- Mestrovic S. G. (1997) *Postemocjonalnoscia*, London, Sage Publ.
- Mizerek H. (1999) *Edukacja nauczycielska wobec wyzwań ponowoczesności*, „Edukacja”, nr 2.
- Mizerek H. (2000) *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Z. Kwieciński (red.), Warszawa, IBE.

- Mizińska J. (1997) *Organizująca siła miłości. Z antropologii filozoficznej Michała Bachtina*, [w:] *Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności*, T. Szkołut (red.), Lublin, Wyd. UMCS.
- Mizińska J. (1998) *Depresja pedagogiczna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.
- Mizińska J. (1999) *Obojętność*, [w:] *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*, T. Szkołut (red.), Lublin, Wyd. UMCS.
- Moleszta A., Tchorzewski A., Wołoszyn W. (1996) *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, Warszawa, WSP TWP.
- Morawski S. (1998) *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe”, L. Witkowski (red.), nr 2.
- Mounier E. (1964) *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Warszawa.
- Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, (1995) S. Palka (red.), Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zeszyt 22, Kraków.
- Murzyn A. (1999) *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Natura emocji*, (1999) P. Ekman, R. Davidson (red.), przeł. B. Wojciszke. Gdańsk, Wyd. GWP.
- Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, (1999) K. Duraj-Nowakowa (red.), Kraków – Łowicz, Wyd. Impuls.
- Niemiec J. (1997) *O profesjonalizm w działaniach edukacyjnych*, [w:] *Mysł pedologiczna i działania nauczyciela*, A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), Warszawa – Białystok, Wyd. „Żak”.
- Niemiec J. (1998) *Cywilizacyjne intencje w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siekam-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Nowicka-Kozioł K. (1997) *Odpowiedzialność w świetle współczesnego humanizmu*, Warszawa, Wyd. WSP.
- Nowocien J. (2000) *Postawa prozdrowotna nauczycieli wobec zagrożeń współczesności*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Nowotniak J. (2003) *Kulturowy wymiar gospodarowania przestrzenią szkoły – obrazy i urojenia*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP”, M. Gańko-Karwowska, L. Marek (red.), Zeszyt 7, Szczecin.
- Obuchowski K. (1987) *Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej*, [w:] *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych*, Z. Cackowski, J. Wojczakowski (red.), Warszawa, PAN.
- Obuchowski K. (1993) *Człowiek intencjonalny*, Warszawa, PWN.
- Okoń W. (1988) *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Warszawa – Kraków, PWN.
- Okoń W. (1991) *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa, Wyd. WSiP.

- Olbrycht K. (1995) *Odpowiedzialność pedagoga*, [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 2., K. Olbrycht (red.), Katowice, Wyd. UŚ.
- Olbrycht K. (1997) *Wartości a wychowanie*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Oleś P. (1989) *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin, Wyd. KUL.
- Palka S. (1989) *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa, WSiP.
- Palka S. (1999) *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków, Wyd. UJ.
- Palka S. (2000) *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, W. Puślecki (red.), Warszawa, Wyd. OWP „Adam”.
- Palka S. (2003) *Pedeutologia w perspektywie badawczej pedagogiki*, [w:] *Problemy współczesnej peudeologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, D. Ekiert-Oldroyd (red.), Katowice, Wyd. UŚ.
- Panek W. (1982) *Uwarunkowania przestępczości w kategoriach sensu życia*, [w:] *Problemy resocjalizacji dzieci i młodzieży*, Białystok, Wyd. Filia UW.
- Panek W. (1983) *O potrzebie eksponowania sensu życia w wychowaniu młodzieży*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, Wyd. ODN Białystok.
- Panek W. (1986a) *Sens życia jako główny regulator w normalnym zachowaniu młodzieży*, „Białostocczyzna”, nr 1.
- Panek W. (1986b) *Brak sensu życia jako regulator w normalnym zachowaniu się dzieci i młodzieży*, „Białostocczyzna”, nr 2.
- Panek W. (1988) *Znaczenie i cena miłości w rodzinie*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” nr 1, Wyd. ODN Białystok.
- Panek W. (1994) *Obraz własnej osoby nauczycieli z małych miast i wsi w świetle Skali Samooceny W. H. Fittsa*, [w:] *Wyznaczniki powodzeń edukacyjnych*, A. Karpińska (red.), Olecko, Oficyna Wydawnicza MWN.
- Panek W. (2002) *Autokreacja – właściwość istotna człowieka XXI wieku*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
- Petrowa-Wasilewicz A. (1997) *Świat jako nieustająca balanga*, „Wież”, nr 2
- Pilch T. (1998) *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Plaskowska B. (1995) *Umiejętność organizowania pracy własnej uczniów klas początkowych warunkiem „budowania siebie”*, [w:] *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, M. Jakowicka (red.), Zielona Góra, Wyd. WSP.
- Płużek Z. (1997) *Samobójstwo jako wyraz autoagresji*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, P. Oleś (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, (2004), S. Palka (red.), Kraków, Wyd. UJ.

- Popiek R. (1990) *Sylwetka psychologiczna dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, M. Lelonek, T. Wróbel (red.), Warszawa, WSiP.
- Popielski K. (1987) *Tezy o sensie życia*, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1987a) „Sens” i „wartość” życia jako kategorie antropologiczno-psychologiczne, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1987b) „Wymiar ludzki”- znaczące odkrycie współczesnej psychologii, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1987c) *Logoteoria i logoterapia w kontekście psychologii współczesnej*, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1994) *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1996) *Doświadczenie sensu i jego znaczenie dla egzystencji. Człowiek – wartości – sens*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1996) *Miejsce i znaczenie wartości w procesie bycia i stawania się człowiekiem (VIII tez do dyskusji)*, [w:] *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1996a) *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] *Człowiek – wartość – sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Popielski K. (1999) *Noetyczny wymiar osobowości i jego znaczenie dla procesów wychowania i pedagogiki*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), Poznań, Wyd. „Eruditus”.
- Popielski K., Wolicki M. (1987) *Antropologiczno-filozoficzne podstawy analizy egzystencjalnej i niektóre jej aplikacje do teorii osobowości*, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte*, Lublin, Wyd. KUL.
- Popławska A. (2003) *Studenci o klimacie szkoły wyższej w dobie innowacyjności. O potrzebie kształtowania pozytywnego klimatu społecznego uczelni*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 20.
- Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, M. Lelonek, T. Wróbel (red.), Warszawa, WSiP.
- Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, (2003), D. Ekiert-Oldroyd (red.), Katowice, Wyd. UŚ.
- Prokopiuk W. (1998) *Samokształcenie nauczycieli w kontekście humanistycznego paradygmatu rozwoju człowieka*, Warszawa, Wyd. '69.
- Prokopiuk W. (2000) *Człowiek jako kategoria filozoficzno-pedagogiczna w pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Kraków, Wyd. Impuls.
- Prokopiuk W. (2000a) *O potrzebie i podstawach rozwoju nauczyciela jako etosowego humanisty*, [w:] *O człowieka w człowieku – epokowa rola nauki, sztuki, techniki i kultury w urzeczywistnianiu tego wyzwania*, Z. Łomny (red.), Opole, Wyd. UO.

- Prokopiuk W. (2000b) *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku (próba zarysowania pola problemowego)*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Opole, Wyd. UO.
- Prokopiuk W. (2000c) *Szanse urzeczywistniania idei humanizacji procesu kształcenia przez nauczycieli u schyłku XX wieku*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska i in. (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Prokopiuk W. (2001) *Rzecz o paradygmacie humanistycznym w akademickiej edukacji nauczycieli*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń, Wyd. UMK.
- Prokopiuk W. (2002a) *Kreowanie koncepcji człowieczeństwa na miarę naszych czasów – priorytetowe wyzwanie edukacji (edukacji międzykulturowej)*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Białystok 2003, Wyd. Trans Humana.
- Prokopiuk W. (2002b) *Nauczyciel akademicki jako współtwórca kształcenia pedagogów w uniwersytecie*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, A. Karpińska (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
- Prokopiuk W. (2003) *Obraz nauczyciela w kontekście reformującego się systemu edukacji narodowej*, [w:] *Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*. R. Piwowarski (red.), Białystok – Warszawa, IBE.
- Prokopiuk W. (2003a) *W kręgu orientacji aksjologicznych współczesnych nauczycieli*, [w:] *Kultura – wartości – kształcenia. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie*, D. Kulinowski (red.), Toruń, Wyd. A. Marszałek.
- Puślecki W. (2000) *Upełnomocnienie uczniów w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, W. Puślecki (red.), Warszawa, Wyd. OWP „Adam”.
- Puzynina J. (1992) *Język wartości*, Warszawa, PWN.
- Reykowski J. (1968) *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa, KiW.
- Reykowski J. (1986) *Motywacja, postawy społeczne a osobowość*, Warszawa, PWN.
- Reykowski J. (1992) *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, Warszawa, PWN.
- Ringel E. (1987) *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Szczecin, Wyd. Glob.
- Rogers C. R. (1961) *On Becoming a Person*, Boston.
- Rogers C. R. (1988) *O bardziej humanistyczną naukę o osobie ludzkiej*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1.
- Rokeach M. (1973) *The nature of human value.*, New York: Free Press.
- Rumiński A. (1995) *Dążenia młodzieży do życia wartościowego*, [w:] *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* A. Jopkiewicz (red.), Kielce, Wyd. ITE.
- Rusiecki J. (1999) *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Olsztyn. Wyd. WSP.

- Rutkowiak J. (1986) *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3 (część I), nr 5–6 (część II).
- Rutkowiak J. (1997) *Chaos i porządek jako wymiary funkcjonowania nauczyciela*, [w:] *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Rutkowiak J. (1998) *Wielość i redukcyjność jako wymiary kultury współczesnej a pytania o kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siekam-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Rutkowiak J. (2000) *Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Saarni C. (1999) *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, P. Salovey, D. J. Sluter (red.), przeł. M. Karpiński, Poznań, Wyd. Rebis.
- Samek T. (1991) *Rzyko otwartości*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3/4.
- Sartre J. P. (1957) *Egzystencjalizm jako humanizm. Marksizm i egzystencjalizm*, tłum. A. Rudzińska i J. Krajewski, Warszawa, KiW.
- Sartre J. P. (1969) *Le existentialisme est un humanisme*, [w:] *Materializm historyczny – etyka*, A. Ochocki, S. Sarnowski (red.), Warszawa, PWN.
- Schiller F. (1972) *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, Warszawa, Czytelnik.
- Seligman M. (2000) *Co możesz zmienić, a czego nie możesz (ucząc się akceptować siebie)*. *Poradnik skutecznego samodoskonalenia*, Poznań, Wyd. Media Rodzina of Poznań.
- Sędak G. (1991) *Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady?* [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, M. Kofta, T. Szustrowa (red.), Warszawa, PWN.
- Sędak G. (1995) *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa, Wyd. IP.
- Sęk H. (2000) *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, H. Sęk (red.), Warszawa, PWN.
- Siwiak-Kobayashi M. M. (1987) *Problemy noogenne w nerwicach*, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte*, K. Popielski (red.), Lublin, Wyd. KUL.
- Skinner B. F. (1978) *Poza wolnością i godnością*, Warszawa, PIW.
- Sokołowska M. (1980) *Granice medycyny*, Warszawa, Wyd. Wiedza Powszechna.
- Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, (2003) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa, Wyd. WSP ZNP w Warszawie.
- Stach R., Zięba A. (1992) *Człowiek, depresja, terapia*, Kraków, Wyd. „Secesja”.
- Starzyńska-Kościszko E. (1996) *Filozoficzne koncepcje człowieka*, Warszawa, Wyd. WSP.
- Suchodolski B. (1980) *Kim jest człowiek*, Warszawa, Wyd. Wiedza Powszechna.
- Suchodolski B. (1982) *Kształt życia*, Warszawa, Nasza Księgarnia.

- Suchodolski B., Wojnar I. (1988) *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Warszawa, WSiP.
- Szczepański J. (1984) *Sprawy ludzkie*, Warszawa, Czytelnik.
- Szkudlarek T. (1993) *Pedagogie amerykańskiego postmodernizmu: edukacja wobec kulturowego przełomu*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwiecieński, L. Witkowski (red.), Warszawa, IBE.
- Szkudlarek T. (1994) *Pedagogika: pytania pierwsze*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa, IHNOiT.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Szpiter M. (1998) *Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnej*, [w:] *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), Olsztyn, Wyd. WSP.
- Szyszkowska M. (1998a) *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe”, L. Witkowski (red.), nr 2.
- Szyszkowska M. (1998b) *W poszukiwaniu sensu życia*, Warszawa, Wyd. Twój Styl.
- Szyszkowska M. (2001) *Niezbędność zmiany świadomości człowieka XXI wieku*, [w:] *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości*, I. Wojnar (red.), Warszawa, Wyd. Elipsa.
- Śpiewak A. (1982) *Wybrane problemy teorii wartości*, [w:] *Człowiek i świat wartości*, J. Lipiec (red.), Kraków, KAW.
- Tchorzewski A. M. (1995) *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?*, [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- Tchorzewski A. M. (1998) *Oczekiwania i rozczarowania studentów wobec szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 11/12.
- Tchorzewski A. M. (1999) *Nauczyciele w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, F. Adamski, A. M. Tchorzewski (red.), Kraków, Wyd. UJ.
- Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, (1994) S. Palka (red.), Katowice, Wyd. Śląsk.
- Tischner J. (1975) *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków, Wyd. Znak.
- Toffler A. (1998) *Fala za falą*, „Gazeta Wyborcza”, 24-26 XII.
- Treści kształcenia w szkole wyższej*, (1983) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.), Warszawa, Wyd. WAP – IPNPT i SzW.
- Wartości: etyka i estetyka. Antologia tekstów filozoficznych*, (1991) S. Jedynak (red.), Wrocław, Ossolineum.
- Więckowski R. (2000) *Współczesna koncepcja integracji edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, W. Puślecki (red.), Warszawa, Wyd. OWP „Adam”.

- Witkowski L. (1997) *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice albo rzecz o czterech rehabilitacjach*, [w:] *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa, IBE.
- Witkowski L. (1997a) *Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji*, [w:] *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Tegoż, Warszawa, IBE.
- Witkowski L. (2000) *W poszukiwaniu mądrości*, [w:] *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa, IBE.
- Witkowski L. (2000a) *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń, Wyd. WIT – GRAF.
- Witkowski L., H. Kwiatkowska (1994) *Pytanie o pedagogikę: płaszczyzny sporu*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa, IHNOiT.
- Wobec wartości*, (1992) D. von Hilderbrandt, J. Tischner (red.) Poznań, Wyd. „W drodze”.
- Wojciszke B. (1983) *Mechanizmy wpływu struktury ja na zachowanie*, [w:] *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, J. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.), Wrocław, Ossolineum.
- Wojciszke B. (1997) *Produktywność i godność jako wartości etyczne współczesnego społeczeństwa polskiego*, [w:] *Polacy na progu...*, J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), „Forum Oświatowe”, nr 1-2.
- Wojnar I. (1991) *Nauczyciel – potrzebny inaczej*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa. PTP.
- Wojnar I. (2000) *Humanistyczna pedagogika – w nieprzyjnym otoczeniu*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Kraków, Wyd. Impuls.
- Wołodźko E. (2000) *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli i uczniów warunkiem demokratyzacji życia szkoły*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.
- Wołodźko E. (1999) *Komunikacja interpersonalna jako istota procesu edukacyjnego*, „Edukacja”, nr 2.
- Wołoszyn S. (1998) *Jak kształcić nauczycieli?* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siekam-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wyd. „Żak”.
- Woynarowska B. (1989) *Filozofia zdrowia końca XX wieku a szkoła*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 7-8.
- Wragg E. C. (1999) *Trzy wymiary programu*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, WSIP S.A.
- Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, (1995) M. Jakowicka (red.), Zielona Góra, Wyd. WSP.
- Współczesność a kształcenie nauczycieli*, (2000) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), Warszawa, Wyd. ITE.

- Zyss T., Boroń J. (1994) *Świat gier komputerowych – zagrożenia dla zdrowia psychicznego*, [w:] *Psychiatria a ekologia*, K. Czuma (red.), Katowice.
- Żechowska B. (1984) *Współczesne koncepcje modelowe kształcenia nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- Żuchalewska K. (1998) *Dylematy kształcenia i kompetencji zawodowych nauczycieli wobec zmiany społecznej*, [w:] *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.) , Olsztyn, Wyd. WSP.
- Żukowska Z. (1998) *Pedagogika humanistyczna a przygotowanie nauczycieli do edukacji zdrowotnej i edukacji sportowej młodzieży*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siekam-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, „Żak”.