Lucyna Telka

Wyobraźnia społeczna wychowawcy – perspektywa pedagogiki społecznej

Streszczenie: Tekst stanowi prezentację przekonania, że wychowawca kształtuje swoją wyobraźnię społeczną poprzez wiedzę teoretyczną oraz w relacji z wychowankiem. Wychowawca jest gwarantem wychowania. W relacji z wychowankiem może spożytkować wyobraźnię bogatą i pobudzoną, ale też ma trudności w jej uwrażliwianiu. Kategoria międzypokoleniowego uczenia się analizowana jest z perspektywy refleksyjnego wychowawcy.

Słowa kluczowe: Wyobraźnia społeczna, osoba kluczowa, kwestionowanie praktyki, strategia i taktyka w działaniu wychowawczym.

Wstęp

Postawiona w artykule teza dotyczy wyobraźni społecznej wychowawcy w placówce w procesie międzypokoleniowego uczenia się. Termin „wyobraźnia społeczna”, wprowadzony do pedagogiki społecznej przez H. Radlińską (1961), uznać można za wciąż aktualny. Zachęca bowiem do podkreślenia stałego wysiłku intelektualnego i emocjonalnego wychowawcy w refleksji nad swoją praktyką, relacjami z wychowankiem, warunkami towarzyszenia w rozwoju dziecka w placówce. Wychowawca uczy się przez całe życie, stoi wobec konieczności/powinności kształtowania wciąż swoich umiejętności zawodowych. Jego wyobraźnię społeczną można opisać jako bogatą i pobudzaną (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 86). Jednak wyniki badań pokazują, że może ona być nie pobudzona i nie nawiązująca do aktualnej wiedzy teoretycznej (Telka, 2007; Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Piasecka, 2009). Aby dokonać analizy tezy, wybrano przykład z pola praktyki – relacje społeczne pomiędzy wychowawcą i wychowankiem – dzieckiem do trzeciego roku życia przebywającym w żłobku.

Kategoria „wyobraźnia społeczna” wychowawcy pozwala zastanowić się nad mentalnym – intelektualnym i emocjonalnym – wymiarem działania w polu

praktyki. H. Radlińska podkreśla sens celowego kształcenia wyobraźni. W jej poglądach wrażliwość na zdarzenia zachodzące „tu i teraz” oraz umiejętność ich interpretowania w odniesieniu do wiedzy przyswojonej (własnej, uwewnętrznionej, stosowanej w praktyce), budowanej poprzez wiedzę teoretyczną (Radlińska, 1961, s. 179), to umiejętność wychowawcy do odnoszenia części (zdarzenia, sytuacji, „tu i teraz”) do całości (celu finalnego, logiki działania, przygotowania teoretycznego). Wyobraźnia społeczna wychowawcy charakteryzuje się spójnością tego, co wychowawca realizuje „tu i teraz” z logiką działania, która z kolei odnosi się do „zdyscyplinowanej refleksji”, jak podkreśla R. Leppert (2002, s. 167), określanej jako orientacje, nurty czy kierunki w myśleniu o wychowaniu. W pedagogice społecznej jest to koncepcja niedyrektywnego wychowania, określana jako towarzyszenie w rozwoju.

H. Radlińska, stosując w swoich pracach pojęcie wyobraźni społecznej, uwydatniała w spożytkowanych dla jej opisanie terminach takie czynności mentalne, jak obserwowanie, poszukiwanie współzależności, związków pomiędzy obserwowanymi przejawami sytuacji. Pobudzona, bogata wyobraźnia społeczna sprzyja szczególnej gotowości, sprawności warsztatowej wychowawcy do poznawania środowiska życia, obserwowania, gromadzenia informacji, poddawania ich analizie (Radlińska, 1961, s. 119), na podstawie przygotowania teoretycznego oraz przekonań na temat jakości życia. Wychowawca jest gwarantem wychowania. Jego pobudzona i bogata wyobraźnia społeczna pozwala mu zdać sprawę z całościowo ujmowanych poglądów na wychowanie, poszukiwać odpowiedzi na pytanie, kim jest wychowawca, kim jest wychowanek i jakie relacje wspólnie kształtują oraz urzeczywistniać przesłanki koncepcji wychowania we własnych działaniach wychowawczych.

Przejawy niedostatku wyobraźni społecznej

Wyniki badań nad przestrzenią społeczną placówki (np. klasy szkolnej, grupy wychowawczej w żłobku) ujawniają problemy dotyczące zarówno relacji pomiędzy wychowawcami, jak też pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Problemy te dotyczą teoretycznych, metodologicznych, metodycznych, emocjonalnych przesłanek profesjonalnego działania (Telka, 2007; Klus-Stańska, Nowicka, 2005). Niedostatek odniesień teoretycznych nie pozwala praktykom skutecznie odpowiedzieć na pytanie: czy nasza praktyka jest dobra? Brakuje bowiem uzasadnień dla podstawowych dla wychowawcy pytań: jakim jestem wychowawcą, kim jest wychowanek, jakie relacje razem budujemy? M.-A. Roux (2004, s. 116–119) zwraca uwagę, że wówczas pracownicy nie dostrzegają specyfiki swojej placówki wychowania, duża przestrzeń działań wychowawczych pozostaje bez pytań i refleksji, ich wyobraźnia społeczna pozostaje unieruchomiona ramami rutyny. Autorka podkreśla także brak przyzwolenia wśród pracowników na innowacje, trud-

ności z przyjmowaniem (uzasadnionej wynikami obserwacji) krytyki, rozumienie ewaluacji ich działań jako poszukiwanie błędów i obawę przed sankcjami. W relacjach pomiędzy pracownikami dominować może komunikacja werbalna, która daje dużą swobodę interpretacji tego, co zostało powiedziane, jest okazjonalna, dotyczy spraw bieżących, może sprzyjać wrażeńi sprawności i efektywności działania (osiąganiu konkretnego rezultatu). Bariery samodzielnego dokonywania przez praktyków analizy pola praktyki (Telka, 2007), dotyczące braku wyraźnego określenia przez nich teorii, która orientuje ich działanie, sprzyjają powstawaniu relacji niesymetrycznych pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, przemocy symbolicznej, zawłaszczaniu przestrzeni społecznej przez wychowawcę, niezgodności działania wychowawcy wobec wychowanka z wynikami badań psychologii rozwojowej, psychologii twórczości, niedostatki refleksji nad praktyką.

Rutyna powoduje zachowania defensywne, prowadzi do budowania „ciszy” wokół trudności i problemów powstałych w placówce (Castro, 2004, s. 3). Rutyna nie sprzyja wprowadzaniu zmian, doskonaleniu nowych umiejętności, wiedzy. Pojęcie rutyny można odnieść do ustrukturyzowanego sposobu myślenia o działaniu w placówce, do pewności, lub raczej braku wątpliwości, w podejmowaniu poszczególnych zadań.

Wyobraźnia społeczna – możliwości pobudzania

Zerwanie z rutyną umożliwia podjęcie innej możliwości komunikacji w placówce. Propozycją staje się tworzenie przestrzeni wymiany w zespole pedagogicznym, sposobności do spotkań, rozmów, zdefiniowanie miejsca kierownika wśród pracowników, charakteryzowanego najczęściej poprzez władzę i hierarchię w strukturze placówki.

A.-M. Fontaine (2001, s. 24–25) podkreśla, że wyobraźnię można pobudzać poprzez kwestionowanie praktyki, zadawanie pytań zaobserwowanym zdarzeniom, odkrywanie rutyny w codziennych sytuacjach, samodzielne zgromadzenie informacji o danym zjawisku, a następnie poprzez wspólną rozmowę nazwanie jego przejawów w działaniu wychowawcy. Zadanie to wymaga odwagi mówienia o zdarzeniach codzienności, określenia swojego udziału w nich, poszukiwaniu sposobów, by ich unikać w przyszłości lub włączyć do sposobów działania. W ten sposób wyobraźnia społeczna wychowawcy może stawać się, powracając do poglądu E. Marynowicz-Hetki (2006, s. 86), bogata i pobudzana.

H. Radlińska zwraca uwagę, że wyobraźnia społeczna wychowawcy kształtowana jest „poprzez wzajemne kontrolowanie spostrzeżeń” (1961, s. 119). Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, charakteryzujący pedagogikę społeczną, pozwala wskazać, że wychowawca nie dokonuje refleksji nad swoją praktyką samotnie, ale przy współudziale innych osób. Uczestniczenie wychowawcy w kulturze wiedzy, uczestniczenie w dyskusji na temat praktyki, kształtowanie

umiejętności globalnego ujmowania przez wychowawcę zagadnień odnoszących się do działania w polu praktyki w danej placówce jest możliwe w toku wykonywania zawodu dzięki wysiłkowi pracowników. Refleksja na temat własnej praktyki przez pracowników placówki pozwala poszukiwać odpowiedzi na pytania: co?, jak?, dlaczego się robi?, czy można coś robić inaczej?, sprzyja kształtowaniu wrażliwości społecznej, jej cel stanowi krytyczne spojrzenie na dotychczasowe działania wychowawcze, wyłanianie problemów, określanie możliwości zmiany czy też konieczności zmiany.

Kształtowanie wyobraźni społecznej, w świetle poglądów H. Radlińskiej (1961), charakteryzują dwie cechy, mianowicie, że proces ten dokonuje się poprzez „siły” ludzi w danej placówce (zaangażowanie, pracę pracowników, użytkowników, klientów) urzeczywistniane w imię „ideału” (koncepcji teoretycznej), który orientuje działania jednostkowe i grupowe oraz stanowi „całość” w myśleniu o podejmowanych działaniach wychowawczych.

Koncepcja osoby kluczowej

Pojęcie osoby kluczowej ukazuje konsekwencje dla refleksji wychowawcy nad swoją praktyką. Wskazanie osoby kluczowej (pracownik – ja – jako osoba kluczowa, Inny oraz nieobecny jako osoba kluczowa) związane jest, zdaniem E. Marynowicz-Hetki (2006, s. 462), z określeniem osoby podejmującej decyzje oraz kontekstu władzy, w którym te decyzje są podejmowane. Decyzje dotyczą kształtowania refleksji nad działaniem wychowawcy w polu praktyki poprzez uczestniczenie w przestrzeni edukacyjnej w placówce, przestrzeni dla dyskusji, analizy zdarzeń z pola praktyki, refleksji. W literaturze podkreślany jest pogląd, że władza jest niezbędna do działania w zespole (Barus-Michel, Enriquez 2002, s. 213). E. Marynowicz-Hetka, w podręczniku pedagogiki społecznej, podnosi kwestię aksjologicznego modelu podejmowania decyzji w relacjach pracownika placówki i jej użytkownika. W omawianej przez autorkę, za J. Gosselin (Marynowicz-Hetka 2006, s. 462–463), kwestii osoby kluczowej, pozwalającej analizować kierunek budowanych przez wychowawcę i wychowanka relacji, ich symetryczności lub asymetryczności, wskazana została możliwość usytuowania rozumienia tego pojęcia nie tylko w kimś (np. wychowawca, kierownik placówki), ale też w czymś (np. wiedza teoretyczna, wiedza o wychowanku, uczestniczenie w kulturze wiedzy, kształtowanie wiedzy stosowanej w praktyce). Wiedza pozwala pracownikom analizować swoją praktykę, a następnie projektować działania wychowawcze.

Z perspektywy trzech kategorii osoby kluczowej – ja, inny, nieobecny – ja jako osoba kluczowa najbardziej podatna jest na zagrożenia podejmowania decyzji w samotności. M.H. Soulet (1996, s. 126–127) wskazuje dwie kategorie działań podejmowanych przez wychowawcę wobec wychowanka: strategię i taktyki.

Taktykę w działaniu charakteryzuje niespójność, poddanie się okolicznościom, brak odniesienia do „projektu globalnego” (Soulet, 1996, s. 127), czyli koncepcji wychowania. Taktyka jest nieprzewidywalna, w działaniach wychowawcy uwypukla przewagę emocjonalnej sfery osobowości, w szczególności prywatnych sposobów radzenia sobie w sytuacji. Taktyka oddala wychowawcę od profesjonalności w działaniu, czyni go podatnym na kierowanie się „rachubą chwili”, utrudnia podjęcie refleksji w toku działania. Taktyka w działaniu sprzyja zagrożeniom w podejmowaniu decyzji (np. poddawanie się presji, pośpiechowi). Czyni „Ja” jako osobę kluczową uwikłaną w relacje dominacji, rutyny, pozostawiając ją w samotności, która utrudnia podjęcie refleksji nad działaniem.

Natomiast strategia działania wpisana jest w przyjęty w placówce projekt działań wychowawczych, ową całość, o której mówi H. Radlińska. Pozwala wychowawcy odwoływać się do niego, nadaje sens jego działaniom. Wychowawca, stosując strategię w działaniu, podejmuje wysiłek, by oddzielać sferę prywatnego życia od publicznej sfery bycia wychowawcą. Dlatego też Inny jako osoba kluczowa oraz nieobecny jako osoba kluczowa to te kategorie osoby kluczowej, które stanowią gwarancję kształtowania w placówce przestrzeni do wymiany doświadczeń, analizowania zdarzeń z pola praktyki, czyli tworzenia czasoprzestrzeni do refleksji wychowawcy, poszukiwania wsparcia oraz dyskusji. To za pośrednictwem wiedzy dokonuje się przeniesienie akcentu z wychowawcy jako osoby kluczowej.

J. Barus-Michel i E. Enriquez (2002, s. 218–220) proponują pojęcie władzy strategicznej i kooperatywnej. Władza strategiczna związana jest z osobą kluczową nieobecną (np. kierownictwo placówki), która nie uczestniczy bezpośrednio w wykonywaniu zadań dla i z użytkownikami placówki. Ta osoba podejmuje zadanie planowania i organizowania działań placówki w perspektywie długoterminowej (wizja działania placówki, kierunki przeobrażeń, globalne problemy i oczekiwania klientów, użytkowników). Realizując władzę strategiczną, dyrektor zna (rozpoznaje) kompetencje, motywacje swoich pracowników, ale też procesy nieuświadomione przez nich, które zachodzą w placówce i mogą zakłócać jej działania (konflikty, hierarchia). W swojej wizji rozwijającej się placówki dyrektor podejmuje decyzje, aby mobilizować siły pracowników np. poprzez edukację, przy współpracy z uczelnią wyższą, proponowanie doskonalenia zawodowego, poprzez odwoływanie się do wiedzy.

Władza opierająca się na kooperacji związana jest z Innym jako osobą kluczową. Autorzy (Barus-Michel, Enriquez, 2002, s. 218–220) wskazują liderów (kierownik, opiekunki), którzy podejmują zadanie animowania zespołu pracowników. Osoba lidera charakteryzowana jest jako ktoś, kto pomaga budować przestrzeń edukacji, wymiany, analizy praktyki, ktoś, kto słucha, rozmawia, ułatwia identyfikację i antycypowanie problemów, między innymi, poprzez swobodę ekspresji słowa, dobrą komunikację w zespole, podejmowane zadania (np. edukacyjne, projektowanie). Lider nie podejmuje decyzji, natomiast tworzy warunki, by były one podejmowane w zespole, przez zespół.

Wydaje się, że dwie wskazane kategorie władzy odnoszą się do demokratycznych sposobów komunikacji w zespole placówki. Pozwalają pracownikom, po pierwsze, kształtować kulturę praktyki, nawiązując tym do rozwoju organizacji i realizacji wizji osoby kluczowej nieobecnej; po drugie, pozwalają tworzyć zespół, który dokonuje analizy codziennych problemów związanych z polem praktyki, podejmuje prace nad projektowaniem koncepcji wychowania, doskonalenia swoich kompetencji. Można przypuszczać, że takie usytuowanie osoby kluczowej pozwala przenieść akcent z dorosłego, czyli pracownika, jako ja – osoba kluczowa (wiedzącego, planującego, realizującego plan) na Innego i nieobecnego, w odniesieniu do których pracownik sytuuje się jako podmiot uczący się, aranżujący, poznający, krytyczny, refleksyjny.

Wskazanie wiedzy (dotyczącej wychowanka i relacji wychowawcy z nim) jako atrybutu osoby kluczowej poszerza perspektywę spojrzenia na pole praktyki, czyli pozwala zapoczątkować zmianę wyobrażeń o działaniu, tworzyć kulturę działania, wnoszącą dążenie ku symetryczności, wzajemności w relacjach z wychowankiem, z zespołem pedagogicznym. Wychowawca, stawiając pytania: co?, jak? dlaczego?, po co?, ma możliwość uwzględniania rzeczywistych oczekiwań wychowanka. Wychowawca buduje w sobie przekonanie, że warto podjąć pracę nad sobą, by zrozumieć wychowanka i relacje z nim. Podejmuje tym samym odpowiedzialność za swoje działanie spójne, orientowane przez aktualną wiedzę, za aranżowanie sytuacji, tworzenie warunków do budowania zrównoważonych relacji z wychowankiem.

Przykład metodyczny

Aby zilustrować kwestię wyobraźni społecznej w działaniu wychowawcy wobec wychowanka oraz zagadnienia międzypokoleniowego uczenia się, przywołany został przykład z pola praktyki zachowań dziecka podczas rysowania w żłobku. Opis dotyczy sytuacji, podczas której 3,5-letni chłopiec wykonał dwa rysunki na temat zadany przez wychowawcę – szablon zwierzęcia i dowolny – rysunek samochodu.

Chłopiec, tak jak inne dzieci w grupie, otrzymał karton z szablonem postaci zwierzęcia. Dziecko wzięło kredkę do ręki i rozpoczęło zamazywanie szablonu. Wzrok chłopca nie był skupiony na wykonywanej pracy. Prowadził kredkę ręką początkowo spokojnie, lecz w miarę zamalowywania szablonu ruch ręki stawał się bardziej powolny, a wzrok utkwiony był w przeciwnym oknie. Rysowane kreski skupiały się coraz bardziej w jednym miejscu szablonu, nacisk ręki na kartkę pogłębiał się. W dalszym ciągu chłopiec „rysując” odrywał wzrok od wykonywanego zadania.

Obserwowałam te zachowania, jednak gdy rysowanie stało się monotonne i chaotyczne, zapytałam chłopca, czy mogę odwrócić kartkę na drugą stronę po to,

by mógł narysować, co chce. Dziecko uśmiechnęło się, wyraziło zgodę i na czystej kartce zaczęło rysować. Rozpoczęłam rozmowę z dzieckiem na temat rysowanego samochodu. Dowiedziałam się, gdzie dziecko rysuje koła, kierownicę, jak nazywa się marka auta. Rysunek 3,5-letniego dziecka przedstawia owal i wiele kresek i kół wokół niego znamionujących cechy charakterystyczne dla pojazdu.

Z tego rysunku dowiedziałam się, że dziecko kreśli piękne owale i szczegóły, że dużo wie o wyglądzie samochodu i pragnie oraz potrafi obrazować jego cechy za pomocą rysunku. Zobaczyłam również, że potrafi skupić wzrok i skoncentrowane pochylić głowę nad swoją pracą, potrafi opowiadać za pomocą rysunku. Mogę przypuszczać, że rysowanie to dla niego przyjemność, nie zaś grzeczne realizowanie poleceń dorosłych. Schemat ogranicza wychowanka, czysta kartka pokazuje szczegółową wiedzę dziecka o świecie.

Wyobraźnia nie pobudzona unieruchamia w rutynie zarówno dziecko, jak też dorosłego. Wychowawca pozostaje niewrażliwy na sygnały przekazywane przez dziecko, dzień po dniu. Nie zadaje pytań, nie wątpi, ponieważ nie gromadzi informacji o rzeczywistości społecznej, którą współtworzy. Według M.-A. Fontaine (2000, s. 23), wychowawca w tym przypadku spostrzega coś, ale nie zatrzymuje się nad tym. Zapewne dlatego, jak podkreśla autorka, że nie postawił sobie celu, by obserwować w sposób zaplanowany, systematyczny i uważny ten fragment swojej praktyki. Nic go zatem nie porusza, nie niepokoi. Pozostaje w rutynie codzienności, niestety wraz z wychowankiem. Uważa, że wie, co wychowankowi jest potrzebne i nie weryfikuje tej wiedzy. Można powiedzieć, że wyobraźnia społeczna wychowawcy nie jest rozbudzona, charakteryzuje ją rozdźwięk między deklaracją „dla dobra dziecka” a działaniami dyrektywnym zamykającymi dziecko w wiedzy – władzy wychowawcy. Można też powiedzieć, że wyobraźnia wychowawcy jest uboga w wiedzę o rzeczywistych możliwościach, umiejętnościach, oczekiwaniach oraz umożliwiających tworzenie warunków pozwalających wychowankowi stawać się w sytuacji rysowania. W literaturze podejmującej zagadnienie aktywności rysunkowej dziecka podkreśla się bowiem, że małe dziecko potrafi rysować na swój własny sposób, rysuje całym sobą, wzbogacając swój rozwój (Szuman, 1990; Gloton, Clero, 1985; Piaget, 1999).

Na powyższym przykładzie widać, że proces międzypokoleniowego uczenia się ma swoje ograniczenia. Wychowawca w rutynie codzienności nie ujawnia w swoim działaniu wychowawczym gotowości, wrażliwości do dostrzegania sygnałów, jakie przekazuje swoim zachowaniem wychowanek. Sygnały te, jak wskazuje F. Imbert (1992, s. 184), są ukryte, nawet zakamuflowane dla wychowawcy o nie rozbudzonej wyobraźni społecznej. Powyższy przykład pozwala charakteryzować kategorię Ja – jako osoba kluczowa i w związku z tym samotność wychowawcy w podejmowaniu decyzji o warunkach procesu wychowania.

Można postawić hipotezę, że integracja zespołu pedagogicznego wokół problemów praktyki, rozwijanie kompetencji zawodowych, kultury działania, siebie – wychowawcy jako wątplącego praktyka, dostrzeganie problemów codzienności

tkwiących we własnych kompetencjach pracownika, wyobrażeniach o działaniu, nabywana umiejętność globalnego podejścia do kwestii koncepcji działania placówki pozwoli na przewartościowanie pojęcia „dobro wychowanka”. W przestrzeni społecznej placówki „będzie odzyskiwał” on, dzięki wysiłkowi uczenia się wychowawców, możliwość jej współtworzenia. Wychowawcy dostrzegą jego kompetencje w budowaniu relacji oraz w organizowaniu tej przestrzeni na swój własny – bogaty, skomplikowany – sposób. Dzięki pracy wychowawców nad sobą – wiedzy, kształtowaniu siebie, artykułowaniu celów finalnych z uwagi na wychowanka, dyskusji, uzgadnianiu poglądów na wychowanie dokonuje się możliwość tkwiąca w propozycji Innego i nieobecnego jako osobach kluczowych w międzypokoleniowym uczeniu się.

Na zakończenie

Przywołany powyżej przykład z pola praktyki może wydawać się prosty, zwyczajny, łatwy do rozwiązania. Jednak tak nie jest. Wychowawcy bardzo długo akceptowali wiedzę teoretyczną na temat aktywności plastycznej małego dziecka nie opracowywanej dyrektywnie przez dorosłego (Telka, 2007). Obecnie nadal nie wszyscy są w stanie tę wiedzę akceptować i nadal wtłaczają dziecko w ramy szablonu. Zatem na zakończenie propozycja czytania jako intelektualny nawyk pozwalający wychowawcy dystansować się od Ja – jako osoby kluczowej, na rzecz kształtowania przestrzeni do dyskusji, wymiany na temat podejmowanych działań wychowawczych.

A. Has-Tokarz, za Alberto de Manuelem, przypomina, że „nie możemy nie czytać. Czytanie jest jak oddychanie, to nasza podstawowa funkcja” (Has-Tokarz, 2011, s. 205). Czytamy dla przyjemności, dla wiedzy, by uciec od rzeczywistości, czytamy z podziwem, z gniewem, z uprzedzeniami, z zapartym tchem. Jednak czytelnictwo książek nie jest już dziś powszechną normą kulturową (Has-Tokarz, 2011, s. 205). Tymczasem czytanie przez wychowawców wybranych lektur, których rejestr jest ustalany stopniowo, pozwala poznawać różne stanowiska teoretyczne, wiedzę o metodycznym wymiarze działania, pozwala budować własne poglądy wychowawcy, spierać się ze sobą i z innymi, może sprzyjać dyskusji, rozmowie, debacie o..., uczestniczyć w kulturze wiedzy, w procesie uczenia się (Telka, 2007, s. 176–177). Czytanie (Has-Tokarz, 2007; Rocławska-Daniluk, 2008) pozwala człowiekowi kształtować swoje kompetencje językowe. Czytanie jako wysiłek ustawiczny może czasem męczyć, ale jest warunkiem bezwzględny kształtowania przez człowieka różnych umiejętności, np. pisanie, krytycznego myślenia, prezentowania swoich poglądów, uruchamiania wyobraźni.

Czytanie pozwala jednostce wpisywać się we wspólnotę symboliczną (Has-Tokarz, 2007, s. 212–213). Brak czytania może budować społeczne dystanse, niejasności, niezrozumienie, odmienne – niż współczesna wiedza to pokazuje

– nadawanie znaczenia sytuacjom wychowawczym, nieznanomość pojęć, niemożność nazwania tego, co się dzieje, interpretacji zdarzeń. Czytanie jest sposobem uczestniczenia w kulturze. Dla wychowawcy to poszukiwanie wspólnych symbolicznych doświadczeń w kształtowaniu wyobrażeń o wychowanku i wychowawcy oraz relacjach, jakie mogą kształtować.

Anita Has-Tokarz (2007) analizuje ustosunkowanie profesjonalistów do tekstów kultury. Poglądy autorki wskazują bardzo wysokie wymagania wobec wychowawcy. Dla profesjonalnego wychowawcy książka bowiem jest preferowanym środkiem przekazu, lektura jest zajęciem niezbędnym, czytający podejmuje wysiłek odczytania tekstu, często niebanalnie, krytycznie, interpretuje tekst, odczytuje metafory, symbole, alegorie, czyli potrafi przejść od treści tekstu do tego co zakryte, co w domyśle, potrafi wydobyć nieokreśloność, wieloznaczność – co ten tekst wyraża, charakteryzuje go żarliwość intelektualna. W ten sposób wychowawca może kształtować i pobudzać swoją wyobraźnię społeczną, uwrażliwiać ją, by uczyć się wychowanka, wrażliwie go obserwując, poznając. Wyobraźnia społeczna to pojęcie określające umiejętność jednostki do przekraczania dotychczasowych granic. Jedną z możliwości sprostania temu zadaniu jest czytanie, dyskusja z innymi pracownikami, obserwacja wychowanka i siebie w relacjach z nim.

Bibliografia

- Castro D., 2004, *Introduction*, [w:] D. Castro (red.), *Les interventions psychologiques dans les organisations*, Dunod, Paris, s. 3–16.
- Barus-Michel J., Enriquez E., 2002, *Pouvoir*, [w:] J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy (red.), *Vocabulaire de psychologie. Références et positions*, Erès, Ramonville Saint-Agne, s. 212–221.
- Fontaine A.-M., 2000, *Questionner les pratiques par l'observation en équipe*, „Métier de la Petite Enfance. Eveil et développement de l'Enfant”, no. 10, s. 23–25.
- Gloton R., Clero C., 1985, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Has-Tokarz A., 2007, *Nieprofesjonalistów i znawców czytanie tekstów (kultury). O demokratycznej oraz arystokratycznej postawie odbiorców wobec literatury*, [w:] B. Myrdziak, I. Morawska (red.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 205–218.
- Imbert F., 1992, *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation*, Éditions Matrice, Vigneux.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Leppert R., 2002, *Pedagogiczne peregrynacje*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Marynowicz-Hetka E., 2006, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1999, *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław.
- Piasecka B., 2009, *Przetrwać w placówce. Kultura organizacyjna, stres pracy i reforma w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Radlińska H., 1961, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków.
- Rocławska-Daniluk M., 2008, *Czytanie i pisanie. Metodyka zajęć korekcyjno-wyrównawczych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.

- Roux M.-A., 2004, *L'évaluation de la qualité dans le champ social et médico-social: regard analytique sur le contexte conceptuel et représentationnel*, „Handicap. Revue des Sciences Humaines et Sociales”, no 101–102, s. 115–129.
- Soulet M.H., 1996, *Działanie społeczne, jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy społecznej z rodziną*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Interart, Warszawa, s. 126–130.
- Telka L., 2007, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Szuman S., 1990, *Sztuka dziecka*, WSiP, Warszawa.

Sociological Imagination of an Educator – Social Education Perspective

Summary: The text is the presentation of the belief that a tutor forms his/her social imagination through theoretical knowledge and relations with his/her charges. A tutor is the guarantor of education. In his/her relationship with a charge he/she may utilise a vivid and boosted imagination, but he/she may also experience difficulties in sensitising. The category of intergenerational education is analysed from the perspective of a reflective tutor.

Key words: Social imagination, key person, linchpin, practice questioning, strategy and tactics in educational operations.